

OPUS

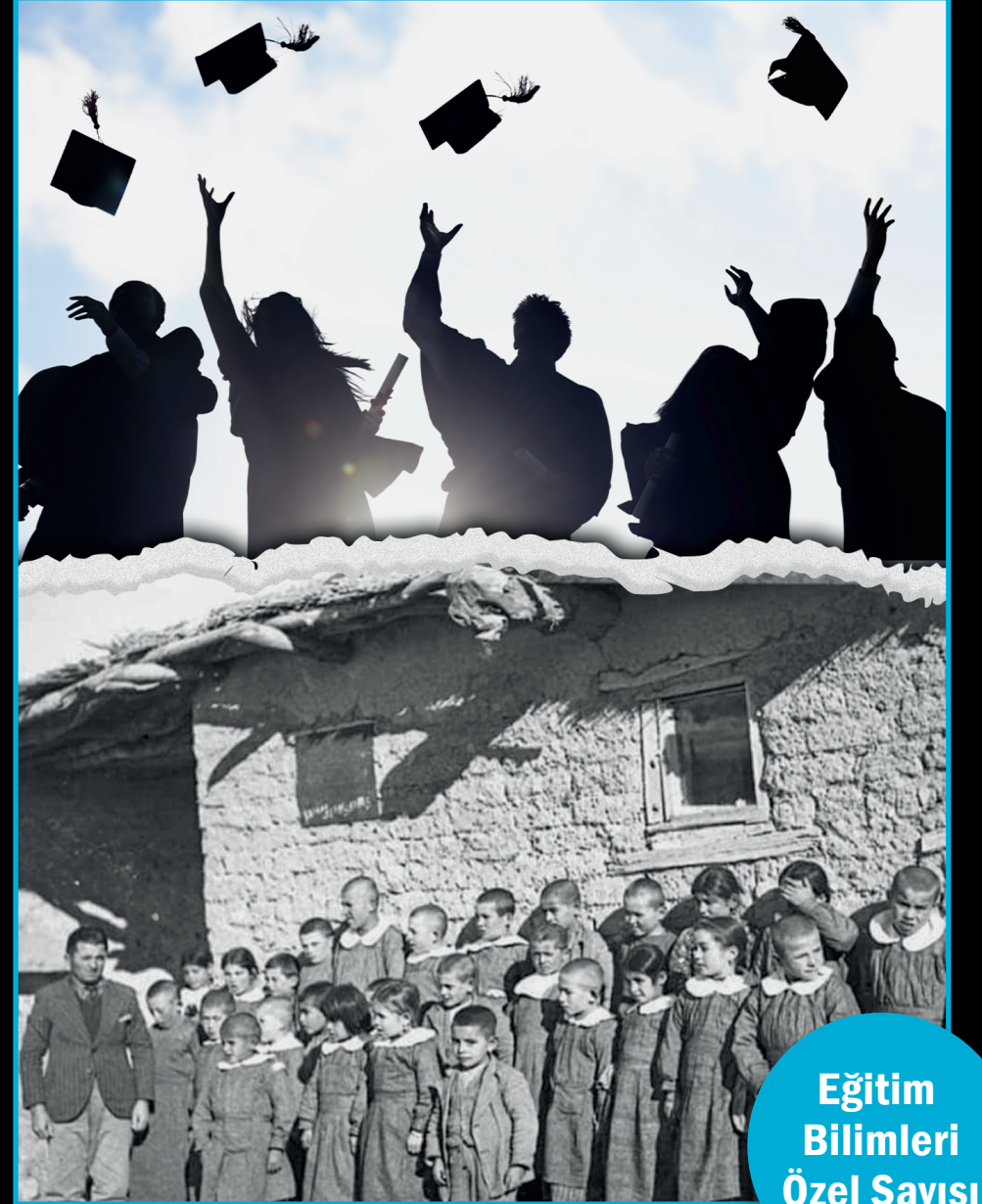
özel
sayı

OPUS ▶

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Cilt Vol 18 • Sayı Issue Eğitim Bilimleri Özel Sayısı • Eylül Sept 2021 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



Eğitim
Bilimleri
Özel Sayısı

ADAMOR

ADAMOR

OPUS ▶

Cilt Volume 18, Sayı Issue – Eğitim Bilimleri Özel Sayısı

OPUS

Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Society Researches
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sayı Issue –Eğitim Bilimleri Özel Sayısı • Eylül September 2021

Sahibi • Owner

ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. şti. adına
Yusuf SUNAR

Yazı İşleri Müdürü • General Director

Abdullah Harun Bozkurt

Editörler • Editors

Prof. Dr. Şahin Kesici (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Susran Erkan Eroğlu (Osmaniye Korkutata Üniversitesi)
Prof. Dr. Hasan Bozgeyikli (Selçuk Üniversitesi)

Editör Yardımcısı • Assistant Editor

Öğr. Gör. Emre Emrullah Boğazlıyan (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Alan Editörleri • Field Editors

Prof. Dr. Sait Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Çelebi (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Mustafa Akdağ (Erciyes Üniversitesi)
Prof. Dr. Selahattin Avşaroğlu (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Prof. Dr. Müjdat Avcı (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Ergün Kara (Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi)
Doç. Dr. Fikret Gülaçı (Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi)
Doç. Dr. Jolanta Bieliauskaitė (European Humanities Üniversitesi)
Doç. Dr. Ayşegül Derman (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Pınar Yengin Sarpkaya (Aydın Adnan Menderes Üniversitesi)
Doç. Dr. Resul Öztürk (Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Savaş Karagöz (Aksaray Üniversitesi)
Doç. Dr. Özden Taşğın (Nevşehir HBV Üniversitesi)
Doç. Dr. Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi)
Dr. Iwona Florek (Alcide De Gasperi University of Euroregional Economy in Jozefow)

Uluslararası Danışma Kurulu • International Advisory Board*

- Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç),
Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz)
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia –İtalya)
Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya),
Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan),
Elisa Valia (University of Valencia- İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Ewa Stawicka (Warsaw University of Life Science- Polonya)
H. Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya),
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Kastamonu Üniversitesi- Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczeciń Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyaydın (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (İnönü Üniversitesi- Türkiye)
Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş Konfederasyonu- Türkiye)
Pawel Sitek (University of Finance Management in Warsaw – Polonya)
Péter Mezei (Szeged University -Macaristan),
Simona Tripa (University of Ordea -Romanya)
Süleyman Özdemir (Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi- Türkiye)
Sunhilde Cuc (University of Ordea -Romanya)
Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya),
Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye),
Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)

*Ada göre alfabetik sırada *In alphabetical order*



Sayı Issue- Eğitim Bilimleri Özel Sayısı, 2021

Yayın Danışmanı

Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Yayın Türü

Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş Publisher

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Elektronik Baskı

Eylül *September* 2021

İletişim Correspondence

Nasuh Akar Mahallesi,

Prof. Dr. Osman Turan Sokak, No:4/2,

Çankaya/ANKARA

Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

Web: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, aylık olmak üzere yılda 12 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, ASOS, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net ve ERIHPLUS tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published four issues a year in March, June, September and December and accepts either Turkish or English studies.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

*OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by EBSCO, ULAKBİM-TR Dizin, CiteFactor, Türk Eğitim indeksi-*tei*, SOBİAD, ACARINDEX, SIS, Journalindex.net and ERIHPLUS*

İçindekiler / Contents

- 3929 *Hatice YALÇIN*
Developmentally Focused and Home-Based Early Intervention Program: A Case Report
Gelişim Odaklı ve Ev Tabanlı Erken Müdahale Programı: Bir Olgu Sunumu
- 3948 *Emrullah AKCAN*
Examination of Life Studies Coursebooks in Terms of Inclusive Education
Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Kaynaştırma Eğitimi Açısından İncelenmesi
- 3975 *Ünal ŞİMŞEK*
Examining the Attitudes of Candidate Social Studies Teachers' Regarding the Contemporary World Problems
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
- 3989 *Muzaffer ŞAHİN – Didem TETİK KÜÇÜKELÇİ*
Development of a Covid-19 Anxiety Scale "Investigation of Validity and Reliability"
Covid-19 Kaygı Ölçeği Geliştirilmesi "Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması"
- 4013 *Çiğdem YAVUZ GÜLER*
Parental Attitudes Determining Children's Roles and Reflections of Children's Roles on Adult Life: A Qualitative Study
Çocukluk Rollerini Biçimlendiren Ebeveyn Tutumları ve Rollerin Yetişkinlik Yaşamına Yansımaları: Nitel Bir Araştırma
- 4046 *Hatice HARMANCI-Seher AKDENİZ-Zeynep GÜLTEKİN AHÇI-İbrahim DALMIŞ*
Childhood Traumas and Impulsivity: The Mediating Role of Parental Attitudes
Çocukluk Çağı Travmaları ve Dürtüsellik: Ebeveyn Tutumlarının Aracı Rolü
- 4063 *Burcu ALTUN – Pınar YENGİN SARP KAYA*
Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması
A Case Study on the Professional Development of Teachers
- 4107 *Özlem ÖZÇAKIR SÜMEN*
Dördüncü Sınıf Matematik Çalışma Kitabında Yer Alan Soruların TIMSS Sınavı Bağlamında İncelenmesi
Examining the Questions of the Fourth-Grade Mathematics Workbook in the Context of TIMSS Exam
- 4126 *Müfit ŞENEL*
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Analizi
Determination of the Visual Literacy Levels of Students at the Department of English Language Teaching
- 4151 *İrem GİRGİN*
Eğitimcilerin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Gelişim İhtiyaçları
Professional Development Needs of Educator Regarding Inclusive Education

- 4176 *Kürşat ÖĞÜLMÜŞ*
Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi
Investigation of the Diagnosis Process of Individuals with Specific Learning Difficulties in Turkey from the Perspective of the Guidance Research Center
- 4205 *Mustafa YADİGAROĞLU*
Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Gözüyle Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Teaching Practice Course from the Perspective of Preservice Science Teachers: Problems and Solution Offers
- 4225 *Münevver ÇETİN – Abdussamet AKTAŞ*
Yapay Zeka ve Eğitimde Gelecek Senaryoları
Artificial Intelligence and Future Scenarios in Education
- 4269 *Fatma ŞATIROĞLU KARAAĞAÇ*
İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi
Peace, Human Rights and Democracy Education in the Primary and Secondary School Curriculum
- 4302 *Aysel ÇOBAN– Zehra BİLGEN – Özge İDRİSOĞLU – İlyas SÖNMEZ– Hatice Berna TÜRE KÖSE– Hatice ÜNLÜ BOZKURT*
Karşılaşılan Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Ebeveyn Tutumu ile İlişkisinin İncelenmesi: İçerik Analizi
Examining the Relationship between Emotional and Behavioral Problems and Parental Attitude: Content Analysis
- 4336 *Meltem DÜZBASTILAR – Ali Selçuk ÖMEROĞLU*
Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri
Student Opinions on the Use of Traditional Turkish Art Music Works that Feature Western Music Elements in Violin Education
- 4360 *Lokman KOÇAK– Eyüp ÇELİK*
Lise Öğrencilerinde Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü
The Mediating Role of Early Maladaptive Schemas in the Relationship between Self-Compassion and Emotional Autonomy in High School Students
- 4400 *Baran Barış YILDIZ – Münevver ÇETİN*
Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik Yeterliliklerinin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algıları
Organizational Justice and Organizational Virtue Perceptions of School Administrators as Predictors of Open Leadership Competencies
- 4428 *Esra KILIÇ CEYHAN– Cengiz ÖZBESLER*
Anne Baba ve Ergenlerin Gözüyle Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarına Duyulan İhtiyacın Belirlenmesi
Determining the Need for School Social Work Practices from the Perspective of Parents and Adolescents

- 4453 Ali KARATAŞ– Bülent GÜNDÜZ
Ebeveynleşme ile Depresyon, Kaygı, Stres Arasındaki İlişkide Benliğin Ayrışmasının Aracı Rolü
The Investigation of the Mediating Role of Differentiation of Self in Relationship between Parentification and Depression, Anxiety and Stress
- 4482 Çiğdem AYANOĞLU- Tanju DEMİR- Duygu GÜR ERDOĞAN
2023 Eğitim Vizyonunun Akademik Çalışmalara Yansımaları: Bibliyometrik Bir Analiz
Reflections of the 2023 Educational Vision on Academic Studies: A Bibliometric Analysis
- 4519 Filiz KANSU ÇELİK– Osman ÇAYDERE
Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Sanat Alanında Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi
The Effect of the Differentiation Approach Developed on the Creativity of Gifted and Talented Students in the Area of Art
- 4539 Hülya KODAN – Kürşad KARA
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalara Genel Bakış: Bir Meta-Sentez Çalışması
Overview of Graduate Studies on Children's Literature in the Science of Classroom Education: A Meta-Synthesis Study
- 4568 Ahmet SAYLIK – Numan SAYLIK
Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği
Humor Scale in Classroom Management: Development, Reliability and Validity
- 4598 Yurdağül DOĞUŞ– Figen EREŞ
Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
A Study of Validity and Reliability on the Organizational Peace at School Scale (OPPS)
- 4624 Recep Fatih KAYHAN– Neslişah AKTAŞ ÜSTÜN– Utku IŞIK- Ümit Doğan ÜSTÜN
Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği Ebeveyn Formu'nun Türkçe'ye Uyarlama Çalışması
Turkish Adaptation Study of the "Perceived activity benefits scale" Parent Form
- 4642 İlhan POLAT – Hakan DEDEOĞLU
Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçütleri
Primary School Teachers' Evaluation Criteria for Written Expression
- 4671 Sevdâ GÜREL
Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Bireysel Ses Eğitimi Kitabındaki Alıştırma ve Eserlerin Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi
Investigation of the Relationship of Target Behavior of Exercises and Works in the Individual Voice Education Book Used in Fine Arts High Schools
- 4686 İlhami ARSEVEN - Mustafa ERSOY - Aylin TAŞDEMİRCANAN
Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
Examination of Epistemological Beliefs and Study Approaches of Teacher Candidates in Terms of Various Variables

- 4718 Hülya ŞAHİN BALTACI–Deniz KÜÇÜKER–Uğur Yiğit KARATAŞ– Işıl ÖZKILIÇ-Hilal Asena ÖZDEMİR
Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Sosyal Kaygı, Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of Depression, Social Anxiety, State and Trait Anxiety Levels of College Students Applying to Counseling Center According to Suicidal Thoughts and Psychiatric Diagnosis
- 4746 Hasan AÇILMIŞ – Bilge KUŞDEMİR KAYIRAN
Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi
An Analysis of Affective Factors of In-Service and Preservice Primary School Teachers About Music Education of The Article
- 4774 Sinan KAYIP – Şefik KARTAL
4+4+4 Eğitim Sisteminin Ortaöğretime Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri
The Views of Teachers and Principals on Reflections of 4+4+4 Education System on Secondary Education
- 4824 Hasan Fehmi ÖZDEMİR- Güneş KORKMAZ - Çetin TORAMAN
Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korku Düzeyleri, Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Başarılarının İncelenmesi
Investigation of Medical Students' Fear of Negative Evaluation Levels, Academic Procrastination Behaviors and Academic Achievement
- 4850 Gamze TUTİ – Murat ÖZDEMİR
Eğitim Örgütleri İçin Lidere Güven Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Trust in Leaders Scale Development for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study
- 4875 Ahmet KOÇYİĞİT – Ali Fuat YALÇIN
Ergenlerin Mükemmeliyetçi Öz Sunum Düzeyleri İle Sosyal Görünüş Kaygıları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki
The Relationship Between Adolescents Perfectionistic Self-Presentation Levels and Social Appearance Anxiety and Self-Esteem
- 4903 Erkan YEŞİLTAŞ – Ayşegül YILMAZER
Eğitimde Medya Okuryazarlığı ile İlgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz
A Bibliometric Analysis of Studies on Media Literacy in Education
- 4930 Menşure ALKIŞ KÜÇÜKAYDIN- Yasin GÖKBULUT- Dilek ŞAHİNPINAR
Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Study of Validity and Reliability of Pupils' Attitudes towards Socioscientific Issues Scale
- 4952 Önder BALTACI – Ömer Faruk AKBULUT
Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Tezlerde Problemler Teknoloji Kullanımı
Problematic Technology Use in Theses in Psychological Counseling and Guidance in Turkey

- 4983 Nahit ÖZDAYI- Alp Kaan KİLCİ- Ceren Nur TEMİZ- Dilay EMİROĞLU
Sporda Tutku Ölçeği (STÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
The Passion Scale in Sports (PSS): Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study
- 5004 Taner ATMACA- Erdal YILDIRIM- Turgay ÖNTAŞ
Kamuya Açılan Sınıf: Mesleki Mahremiyet ve Uzaktan Eğitimde Gözetlenme
Classroom Opening to the Public: Professional Privacy and Surveillance in Distance Education
- 5033 Mesude Merve YALÇIN – Canan YILDIZ ÇİÇEKLER
Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği: Geçerlik-Güvenirlik Çalışması
Teaching for Creativity Scales: The Study of Validity and Reliability
- 5067 Ümit BİNBİR- Gökhan ARASTAMAN
Eğitim Hakkı: Bir Sistemantik Derleme Çalışması
The Right to Education: A Systematic Review
- 5099 Metin AŞÇI- Temel TOPAL- Renzi YILDIRIM
Türkiye’de 2050 Yılına Yönelik Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Senaryolar
Teacher Training for the Year 2050 in Turkey Scenarios for the Curricula
- 5116 Etem YEŞİLYURT
Öğrenme Stratejileri
Learning Strategies
- 5140 Sedef ÇAĞLAR KABACIK – Ebru DERETARLA GÜL
Okul Öncesi Eğitim ve Permakültür
Preschool Education and Permaculture

Editörden

Çağımızın bilgi, bilim ve bilişim toplumu oluşu itibariyle bilginin nasıl üretildiği, üretiminde hangi yöntemlerin kullanıldığı, nerede ve nasıl kullanılacağı oldukça önem arz eden bir konudur. Bir toplumun bilgi toplumu olma serüveninde şüphesiz en önemli klavuzu da eğitimidir. Eğitimin kimler tarafından nasıl ve ne için yapılacağı, hangi strateji, yöntem ve tekniklere başvurulacağı, ne tür anlayışlara başvurulması gerektiği, nelerin öğretileceği ve ne şekilde aktarılacağı da eğitim bilimlerinin temelini teşkil etmektedir. Bilimsellik iddiasında olan bir eğitim anlayışında kısır yöntem, teknik ve eğitim yaklaşımlarına yer olmadığı muhakkaktır. Zira COVID-19 pandemisinin yıkıcı etkisi altında geçen yaklaşık bir buçuk yıllık sürede eğitim sisteminde çağın gerektirdiği teknolojik dönüşümü yapmış ülkelerde pandeminin eğitim üzerinde oluşturduğu tahribat diğerlerine kıyasla daha az oldu.

Eğitim psikolojisinden, Eğitim felsefesine, Eğitim programları ve öğretimden ölçme ve değerlendirmeye, öğretim teknolojilerinden açık ve uzaktan öğrenmeye birçok alt disiplinden oluşan eğitim bilimleri alanında üretilen bilimsel bilgilere en fazla ihtiyaç duyulan bu dönemde OPUS'un bu sayısını bu konuya ayırdık.

Eğitim Bilimleri Özel sayımızda eğitim bilimlerini disiplinler veya disiplinlerarası ele alan 45 kuramsal ve uygulamalı çalışmayla alana önemli bir katkı sağladığımızı düşünmekteyiz.

OPUS'un Eğitim Bilimleri Özel Sayısında emeği geçen tüm yazar, hakem ve çalışanlara teşekkür eder, tüm yazarlarımıza; huzur, başarı ve sağlık dileriz.

Editörler

Developmentally Focused and Home-Based Early Intervention Program: A Case Report

DOI: 10.26466/opus.898096

*

Hatice Yalçın *

* Dr. Öğr. Üyesi., KTO Karatay Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Konya/Türkiye

E-Posta: hatice.yalcin@karatay.edu.tr

ORCID: [0000-0003-3557-8649](https://orcid.org/0000-0003-3557-8649)

Abstract

Early intervention refers to a multidisciplinary approach to developmental support services developed for children aged 0-3 who are considered to be in the risk group and tend to develop differently from their peers' development level. In this study, home-centered early intervention was applied to a 17-month-old toddler within the framework of a developmentally focused early intervention program, and the effects of these practices were evaluated respectively. Denver-II Developmental Screening Inventory and Portage Developmental Scale were applied to the child before and after the program. As a result of developmentally focused and home-based early intervention, there has been an increase in the social, cognitive, self-care, and especially psychomotor developmental domains of the child. We revealed that the toddler started to perform applications such as waving hands, transferring an object to another place, communicating by making eye contact, reacting to his name being called, being able to pay attention to the object shown, and layering the puzzles. In addition, in the preliminary evaluations, we observed that the parents who were insufficient about how to play games with their children and what their children could do during the developmental stages were found to be participatory and self-confident after the early intervention applications.

Key Words: *Early intervention, developmentally focused intervention, home visiting, parental support.*

Gelişim Odaklı ve Ev Tabanlı Erken Müdahale Programı: Bir Olgu Sunumu

*

Öz

Erken müdahale; yaşlılarının gelişim düzeyinden farklı gelişim gösteren, risk grubunda olarak değerlendirilen, 0-3 yaş çocuk ve ailelerine yönelik geliştirilen, multidisipliner bir yaklaşımla gelişimsel destek uygulamalarını kapsayan hizmetlerdir. Bu çalışmada; gelişimsel odaklı erken müdahale programı çerçevesinde 17 aylık bir bebeğe ev merkezli erken müdahale uygulamaları yapılmıştır ve bu uygulamaların etkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışmada her hafta aileye çocuğun yetersiz olduğu becerilere yönelik hedefler verilmiş; ailenin evde çocukla uygulama yapmaları desteklenmiş ve her hafta aileyle birlikte programın süreci değerlendirilmiştir. Uygulamalara başlamadan önce ve sonra çocuğa Denver II Gelişim Tarama Envanteri ile Portage Gelişim Ölçeği uygulanmıştır. Gelişimsel odaklı ev merkezli erken müdahale sonucunda; çocukta sosyal, bilişsel, özbakım ve özellikle psikomotor gelişim alanlarında artış olmuştur. Erken müdahale sonunda bebeğin el sallama, bir nesneyi bir başka yere aktarabilme, göz kontağı kurarak iletişim kurma, ismine tepki verme, dikkatini gösterilen nesneye verebilme, büyük parçalı yapbozları dizme gibi uygulamaları yapmaya başladığı belirlenmiştir. Ayrıca ön değerlendirmelerde çocuğuyla nasıl oyun oynayacağını ve çocuğunun gelişimsel dönemlerde neler yapabileceği konusunda yetersiz olan anne babanın, erken müdahale uygulamaları sonunda katılımcı ve özgüvenli oldukları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Erken müdahale, gelişimsel odaklı müdahale, ev ziyaretleri, ebeveyn desteği.*

Introduction

In early childhood, factors such as family, caregivers, environment, school, services and policies for the child can have an impact on a child's development (Aytekin, Taştekin and Özkızıklı, 2018). For this reason, family-based programs for children with developmental disabilities are of great importance for both providing a comprehensive approach and offering sustainable and effective services (Sperry, Sperry and Miller, 2019).

Early intervention services are the practices that support infants and toddlers, disabled children, or those who experience a developmental delay from birth to school, and their families (Canavera, Johnson and Harman, 2018). Such a practice enables special education, therapy, counseling, service planning, coordination, assistance and support. It also includes training sessions for parents and developmental support practices in the home environment (Olusanya, Vries and Olusanya, 2018).

Provided to children aged 0-3 who have a developmental delay or biological and environmental risks that may hinder their development, early intervention services are the ways to support the child's development by helping their parents as well (Fixsen, Blase, Naoom and Wallace, 2009; Olusanya et al, 2018). Early intervention studies consist of application, evaluation, diagnosis, informing or providing guidance, individualized family service plan preparation, organization of service, evaluation of the 6-month period, annual evaluation, and transition process (Aytekin, Taştekin and Özkızıklı, 2018).

The application phase is the first step of early intervention. In the evaluation phase; All developmental areas of the child are evaluated in detail, and whether there is a problem or not is diagnosed. During the informing phase, the family is informed and directed to the necessary institutions. Individualized Family Service Plan; by holding meetings, both the family and the experts create a program prepared for the child. After 6 months of implementation, the early intervention plan is evaluated; Corrections and additions are made and re-evaluated at the end of 1 year. In order for the child to receive education with normally developing children, the "transition period" is started (Sawyer and Campbell, 2012).

Developmentally focused early intervention process includes strategies designed to help children to maintain their social, emotional, cognitive, language, physical and psychomotor development in a healthily and especially support the active participation of parents (Case-Smith, 2013). Numerous studies today prove that many obstacles and disabilities can be eliminated even before they start to harm, thanks to early detection of developmental deficiencies in children as well as the early intervention (Aytekin and Bayhan, 2016, Diken et al, 2012; Epley, Summers and Turnbull, 2011; Poon, LaRosa and Pai, 2010; Sawyer and Campbell, 2012).

Home visiting in early intervention practices offers an opportunity to personalize the child and family to meet their essential needs. Providing early intervention services in the home environment gives the family the chance to utilize natural learning activities to support their children (Poon, LaRosa and Pai, 2010). On-site observation of the child and family during home visits strengthens early intervention efforts. It provides the opportunity to evaluate the child with its biopsychosocial dimensions. Home visits should be made by professional team members such as child developers, social workers, psychologists, audiologists, and occupational therapists when necessary. These professionals must be competent in evaluating the environment in which the child grows up.

Developmental identification and early intervention are two different components that complement each other. The timely detection of children with developmental disabilities is essential for early intervention, which strengthening child's developmental process, helps children acquire new skills and behaviors to reinforce and consolidate learning (Smythe, Adelson and Polack, 2020). In addition, creating support for the child and family within the scope of early intervention helps children to build their own knowledge, confidence, and coping strategies, which positively affects their cognitive development. However, data on developmental diagnosis and developmentally focused early intervention studies around the world appear to be insufficient, and there are not sufficient practices available to guide policymakers and donors (Duttine, Smythe and Calheiro, 2019).

In the early intervention practices carried out so far, the child's disability is eliminated under the supervision of a specialist, not with the

family. Services for children with special needs or developmental disabilities at an early age have tended to focus mainly on the child's disability (Xu and Filler, 2005). As a result of this approach, working with families was often overlooked, and the family was perceived solely as a complement to child-oriented interventions (Epley, Summers and Turnbull, 2011). However, family-centered practices are intensely considered as the basis of early intervention practices today (Aytekin and Bayhan, 2016).

The basic developmental needs of children with normal development and those with developmental disabilities tend to be parallel to each other. Zuna et al. (2009) conducted a study in which the Family Quality of Life Scale, which was developed to be used in families with disabled children, was actually used with the families of non-disabled children.

Parent-oriented interventions, where parents are trained to teach children various skills from early childhood are feasible and cost-effective (Case-Smith, 2013; Diken et al, 2012; Guralnick, 2001; Sawyer and Campbell, 2012). The short- and long-term effects of parental involvement in early intervention practices may emerge as different processes. Long-term gains are reported in programs that combine children's cognitive enhancement with parental involvement and support (Swanson, Raab and Dunst, 2011). However, programs that provide family services targeting parents without direct access to children are usually parent-focused or home-based and include activities different from child-focused programs (Guralnick, 2001).

A family-based early intervention program intends to maximize the developmental potential of children. It reduces chronic diseases and other disabilities detected in the child (Epley, Summers and Turnbull, 2011). Active family involvement in early intervention practices that strengthen and improve the adaptation of children with developmental disabilities to live in society also increases such an effect. Early intervention helps to reduce the social exclusion case of children with developmental disabilities as well (Case-Smith, 2013).

If the family has a child with special needs, parents are supposed to take an active role in ensuring the regular participation of the child in support programs and encouraging the development of the child (Law et al., 2005). Parental training does not need to be limited to home visits, and

a child-centered early intervention approach or direct provision of a learning experience to children can be integrated into a parents-focused program. Therefore, the combination of child and parents-focused approaches enhance the developmental areas of a child (Dunst et al., 2001; Keilty, 2008).

A structure where the families of children in Turkey are continuously supported is not yet available. It has become increasingly important to establish a family-based early intervention program, in which the development of infants and children is monitored and risks are identified accordingly. Services for children with developmental disabilities should be delivered to the households and monitoring studies should be carried out respectively. Because the home environment provides important daily learning opportunities to support infants and children with developmental delay or disabilities (Rowe et al., 2009; Wolery, 2011). For example, in case of a learning disability, an early diagnosis process is of great importance. If early intervention is not performed immediately, there may be significant problems in case of delay. If the developmentally focused early intervention is performed in the home environment, the child development services provided for children with developmental disabilities should be determined, implemented, and monitored in detail as a project. Therefore, the early intervention program can be adjusted to the needs of the child and the family (Humphry and Wakeford, 2008), and the developmental needs of the child can be met without spending a significant amount of financial resources (King et al., 2009). The sooner the developmental problem in the child is recognized, the more qualified the developmental support work will have. Early intervention programs are important, especially in order to solve the problems of children who display problematic behaviors in schools (Guralnick, 2001).

It is important to identify early developmental delay risks in children and to start early intervention practices in order to eliminate the problems that may arise in the child's later developmental periods (Trivette, Dunst and Hamby, 2010). In this study, within the framework of a developmentally focused early intervention program, home-based early intervention applications were performed on a 17-month-old toddler and the effects of these practices were evaluated in terms of different demographic variables.

Method

This research was planned as a case study. Case studies are the research procedures that provide detailed information, describe what happened, how and when, what kind of changes occurred on the case, including the general situation and conditions, and present a defined and detailed picture of the relevant topic. Details on the background of the topic under discussion are presented respectively. It is a qualitative research method used for data collection (Güngör, 2018).

The purpose of putting down the study as a case report is to ensure early intervention by emphasizing the importance of the development process of the toddler in a risky situation that may cause developmental disabilities such as low birth weight and provide the basis for future studies.

Official approval was obtained from the University Ethics Committee for the research. Families referred to Konya Beyhekim State Hospital Child Development Polyclinic were given detailed information about the study, and a family with a 17-month-old boy who voluntarily agreed to participate in the procedure was included in the study. The fact that the family's home was very close to the institution where the researcher works was considered an advantage and this situation facilitated home-based practices.

Case

E.K., who was included in the study, is 17 months old and is the youngest child in a family of three siblings. The mother is a primary school graduate and does not work. The father works as a security guard in a company, he is a high school graduate. One of the older siblings is 4 years old and the other one is 7 years old, and they do not have any diagnosed developmental disabilities. The family lives in a house with a stove and a toilet facility outside the house.

The little boy was born in his regular term with a weight of only 1,450 grams. He stayed in intensive care for 26 days after birth. Sucked breast milk, E.K progressed at the 3rd percentile level from his birth on, and this

situation was disregarded by the family because it was interpreted that "his mother was like that, his siblings were also weak". When he was 15 months old, he was taken to the hospital due to symptoms of high fever and cough, and he was referred to the pediatric outpatient clinic of the hospital because of developmental retardation in his health examination. As a result of the MR and other routine medical tests of E.K., it was reported that there was the damage estimated to have occurred in the brain occipital region during the birth, and that this damage would negatively affect the psychomotor and language development of E.K. At the same time, the family was informed that his body weight was lower than the normal age period, and he was referred to the Child Development Polyclinic for developmental assessment and follow-up. After the medical diagnosis, the family was given a committee report at the hospital and recommended to go to a guidance research center (GRC). As a result of the evaluation of E.K. in GRC, he was directed to receive intensive training for psychomotor skills and language development in a rehabilitation center for special education.

On the day of starting the special education and rehabilitation center, the developmental screening tests of Denver II and The Portage Development Scale were applied to E.K., upon the approval of the rehabilitation center administrators. The family members were clarified about the status that early intervention practices would be performed within the scope of a study, and weekly activity programs; the importance of active family participation; It was said that psychomotor developmental retardation and other developmental disabilities can be strengthened. Detailed information was given to the family about both the support at the special education rehabilitation center and weekly early intervention practices of the researcher, and then the Informed Consent Form was signed properly. After the family agreed to participate, a weekly training program in terms of home visits was implemented for early intervention practices upon the institutional approval and support.

In E.K.'s developmental story; it was reported that he could not walk yet, could not stand even with help, could hold objects in his hand but could not put them in a box, could make a slight wave of his hand, did not make an effort to pick up an object from the ground, could not say any words, and had a decrease in eye contact. In the history taken from the

mother, we learned that the boy generally felt restless, that his interaction with parents was poor, and he responded with crying upon the efforts to interact with him. Detailed information was provided to the family after the developmental level was analyzed using the Denver II Developmental Screening Inventory and the Portage Development Scale. E.K also had a brachial plexus that causes a lack of movement of the left arm and due to nerve damage in the shoulder at the moment of birth. He had difficulties with gross and fine motor skills and a poor hand-eye coordination due to the inability of his left arm and hand. It was explained that personal-social and fine motor skills were seven months behind in compared with is age level, and retarded development by his age in gross motor skills and language areas. In this process, E.K. was recommended to continue the training program for 12 weeks by determining 2-3 strategies in each session in 1-hour sessions per week. At the end of the study, the Denver II Developmental Screening Inventory and the Portage Development Scale were applied to the toddler boy again, and the progress in his development was shared with the family in detail. During each home visit, the family was informed about the relevant strategy determined weekly, and the importance of the participation of the mother, father, and siblings with normal development in the process was emphasized every week.

In the first evaluation phase, we explained that the current developmental state of the child until then, he was identified to compare with his peers before starting the test in order to prevent the anxiety of the parents; they were told that this application was only a developmental test and was not related to measuring his intelligence. During the pretest application, we observed that E.K. failed completely and had a delay in the six items to the left of the age line, but when the posttest was applied, we revealed that there was no item he failed in to the left of the age line. When the posttest was applied, as a result of the Denver Developmental Screening Test applied to E.K., he became successful in all items as expected for his age. However, he could not pass three caution items (such as naming things) related to language development. One item was identified in the fine motor development domain and two in the language-cognitive development domain. When the gross motor development domain was examined, he succeeded in all items as expected for his age.

In the early interventions process, the family's home was visited every week; when the researcher could not pay a visit, a graduate student who was interested in the subject and had previously received Portage Early Childhood Parental Training Program for a few weeks, realized the visits, and the training program continued without interruption. During the family visit attended by all family members including E.K.'s aunt and grandmother, interviews based on the progress of E.K. were conducted in detail about their health expectations, how they perceived the child's situation, their anxiety, what they expected from the targeted early intervention program, and how much responsibility they would take in the weekly developmental strategies as well as the assignments they were asked to realize every week. The family was guided on correct game practices and word teaching; and then the implementation of the strategies (strategies such as grouping words, making associations, using keywords, remembering with body movements, simulating) determined on a weekly basis by the family was supported respectively (Trivette, Dunst and Hamby, 2010). The feelings of family members were asked at each home visit. Topics such as "Has there been progress in the development level of the child since last week, which subject did they have difficulties, which activities were easy" were discussed.

Weekly training strategies were planned flexibly according to the needs of E.K. and the family. During each home visiting, the mother was interviewed, the previous week was evaluated, new strategies were applied and taught to the mother, we discussed which other applications could be supported at home, and the mother was informed in detail until she found out the procedure entirely. E.K.'s father was also willing to contribute to the applications, although he could not be present in the interviews of the researcher due to the fact he was usually supposed to be away from home during working hours.

Every week, E.K. was given information about the strategy determined for, how to apply it; and then parents were asked to take relevant steps. In the following processes, we observed how the mother and father made the applications to E.K. For example, in order to support the psychomotor development of E.K., they were asked to hold a toy that could attract his attention and support him to lie it down. Tightly attached to both sides, towels were tied on his crib for the same purpose, afterwards, objects of

very different textures such as satin, velvet fabric, and plastic balls were tied on the crib accordingly. The objects he preferred were followed cautiously, making sure he could easily see and reach such objects. Then one of the objects was removed and it was replaced with a new one. E.K. was later tested with three different objects, he was observed which objects he opted for. Brightly colored objects or toys with faces were used to attract E.K.'s attention and an increase in discrimination was observed. Since it was essential that E.K, with a severe developmental disability, fulfill the planned skills every week with the help of his family every day, frequent reminders were created for the parents to perform the expected assessment skills.

As a result of the evaluation, we observed that E.K. and his parents generally needed support in their gaming and communication skills. Thus we have concluded that E.K. should be especially supported in skills that require hand-eye coordination, gross and fine motor movements, communication, and language skills. The evaluations suggest that the home environment should be regulated especially in terms of improving the psychomotor skills and self-care skills of E.K.; therefore, the family has been given practical recommendations and counseling. Within the family-centered assessment procedure, E.K. and his family's strengths, interests, family's concerns about E.K.'s development were frequently evaluated. Parents carefully listened to the instructor's suggestions. Motivation levels for the implementation of the training were high. They were treating the child with interest.

Discussion

Various early intervention programs are designed to support developmental areas for children with developmental disabilities. An example of home-centered practices that are not very common in Turkey and that are rarely implemented in some centers with limited resources has been carried out in this study.

Interacting with the children, who have developmental delay in early childhood and maintaining their care, is perceived as a traumatic crisis situation for most parents. Parents need a variety of strategies to handle such a crisis situation. After the medical diagnosis, medical applications

aiming to improve the physical health problems of a child are carried out at healthcare organizations, however parents need educational and developmental support in a child's social, emotional, language or psychomotor development process (Schulting, 2009). Home-assisted and developmentally focused early intervention programs provide support to parents in some issues such as communicating with the child, monitoring and supporting the developmental stages, as well as contributing to cognitive-language development (Raspa et al., 2010). Home-supported and developmentally focused early intervention programs can have positive effects on children's self-care, cognitive, emotional, and social behaviors, and their communication with their environment in a short time (Wolery, 2011).

In our study, we have observed that the home visiting technique enhances the knowledge of the family about interaction with their child, and being a role model for the child in establishing and continuing the game and thus significantly support the development all in all. Teachers and parents also participate in home-based developmental early intervention practices, which seems to increase the impact. Conner (2012) conducted a study on using new words, encouraging playing skills, and being a role model in reading books to children in an early intervention study in which the playing and language skills of 2-year-old children were supported respectively. The study found that there was an increase in children's receptive and expressive language skills, an increase in the child's self-confidence in symbolic gaming skills, and that motivating the family contributed significantly to the development domains of the child. In the Kindergarten Home Visit Project study, Schulting (2009) enabled teachers to visit each student's home at the beginning of their school years and provided educational support. The research has demonstrated that home visits have significant positive effects on children's studying behavior as well as the child-environment interaction.

In our study, evaluations regarding the development with the mother were made every week, and detailed information was given about the social, emotional, cognitive, language, and psychomotor development of the child. Since the mother and father were observed to have an inability to set up and continue the game when they were observed, sample activities were firstly applied by the researcher every week. We modeled

on how to change the tone and emphasis when talking to the child, how to make educational toys from waste materials at home, or how to motivate the child so that he could gain weekly strategic skills. Similarly, Karaaslan (2010) applied an interactive early intervention program to children with developmental disabilities and to their mothers. The study analyzed the developmental states of the children with the Denver Developmental Screening Test-II and the Ankara Developmental Screening Inventory and identified the interaction situations of the children and mothers in the process of pre-test post-test. Participant mothers stated that at the end of the training program, they acted consciously about how to play and what to do with their children, without any stress.

Dalmau et al. (2017) emphasize that early interventions should focus on the child, family, and the environment, but the relevant working models are still maintained with a rehabilitative approach, and they suggest a process that includes the adoption of an ecological and systemic approach to transform early intervention services.

Denver II Developmental Screening Inventory and Portage Development Scale have been used in the developmental assessment procedure of the relevant children. Portage Parent Activity Examples have also been used in the weekly-applied strategic skill training practices. Early Intervention Programs such as Portage, Keyhole, Families as Teachers, Small Steps are implemented for children who often have developmental retardation in early childhood. Birkan (2002) implemented Small Steps Early Education Program for Children with Developmental Delays, provided training to families on child evaluation and teaching planning and effective teaching skills. As in our study, the program with home visits has shown that parents are satisfied with the benefits of early intervention practices, and it is very effective to teach parents educational and developmental approaches while they are dealing with children.

Since the 15-month-old toddler included in the study was born with low birth weight, it is obvious that the developmental risks will be higher in the following years. Today, the birth frequency of low birth weight is reported to be between 10-12%. The primary causes why babies are born at low birth weight are listed as premature birth, prenatal infections, mother's lack of healthy diet, the age of the mother, the number of

pregnancies of the mother, mineral deficiencies, the continuation of pregnancy in a heavy work pace, stressful environment, and genetic reasons. Although babies with low body weight at birth constitute the most important patient group in neonatal intensive care units, they can recover rapidly within the scope of early intervention (Joseph, 2007). A low birth weight problem negatively affects the development of a baby. In early intervention practices for the babies with low birth weight, especially the mother who gives primary care to the baby should be educated and actively participated in the relevant program (Güran et al., 2013). Pregnancy checks are routinely carried out in our country, but in order to closely monitor the intrauterine development status of the fetus, it is necessary to include more child developers in preventive health services and to evaluate the developmental risks at the time of birth and during early intervention (Aytekin and Bayhan, 2016).

In this study, target skills were observed every week, the program was evaluated with the family on a weekly basis, and assessments were performed using the Denver II Developmental Screening Inventory and the Portage Development Scale before and after the implementation. A family-oriented approach covering events that are applicable at home should be expanded within the scope of early intervention practices for the children with developmental disabilities in Turkey. Emphasis should be placed on developmentally focused early intervention practices with inter-institutional cooperation and interdisciplinary coordination, and monitoring activities should be managed through a centrally controlled system.

Conclusion and Recommendations

As a result of this study, where home-based early intervention applications have been performed on a 15-month-old toddler within the framework of a developmentally focused early intervention program, the benefits of early intervention applications have been once again demonstrated transparently. Study findings are indicating that significant benefits have been provided upon the interventions that support development in the cognitive and language development during the 0-36 months period (Olusanya et al, 2018) in social development and its

interaction with the environment (Summer and Turnbull, 2011), in psychomotor skills (Humphry and Wakeford, 2008; Aytakin and Bayhan, 2016; Dalmau et al, 2017; Epley, Smythe, Adelson and Polack, 2020).

As a result of the applied developmental-oriented and home-based early intervention, there has been a noticeable increase in E.K.'s social, cognitive, self-care, and especially psychomotor development domains. We have observed that the strategic skills planned every week have been realized by the family, and there is rapid progress fulfilled in development areas, even if not yet at the same level as their peers. At the end of the applications, we determined that the toddler started to perform actions such as waving hands, transferring an object to another place, communicating by making eye contact, reacting to his name when called, being able to pay attention to the object shown, and layering the puzzles with large pieces. In addition, in the preliminary evaluations, we observed that the parents, who were insufficient about how to play games with their children and what their children could do during the developmental stages, were found to be participatory and self-confident after the early intervention applications. The siblings and parents of the involved child stated that they benefited from the program in a positive way and desired the program to continue.

In supporting the development of children, educating parents to take more responsibility is necessary to ensure interaction between families and professionals by emphasizing the importance of families, and to encourage a cooperation model based on the "expert" role of professionals serving in the field of child development, but in a way where the family is also effective. It is essential to expand early intervention practices in Turkey, in addition, relevant strategies should be secured by determining their details with laws.

In early intervention studies; it is very important to strengthen the family. Motivating the family for education strengthens early intervention efforts. There should be support in providing social, emotional and material support to the family. Social workers and family counselors who take responsibility for early intervention should also be a part of this team. To improve the developmental disabilities of the child, it is necessary to emphasize that the family is the most important part of the team, and the participation of the family is required in the decisions at every stage of the

early intervention. Individualized intervention plans prepared for families should be created according to the needs of a child and updated during the follow-up processes. It is important to systematically set forth the studies that will be carried out by professionals such as special education teachers, psychologists, audiologists as well as the experts of ergotherapy, sensory integration, developmental pediatrics, and pediatric neurology. Within the framework of ethical rules of every profession, developmentally focused and home-based early intervention practices should be performed in detail. Thus, job descriptions of the team members who will take part in the early intervention can be realized accordingly. One should ensure that early intervention studies are included in formal education curricula so as to disseminate them systematically throughout the country within the framework of a model.

References

- Aytekin, Ç. and Bayhan, P. (2016). Developing the home-based early intervention program and a case study. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 8(1), 62-82. Doi:10.20489/intjecse.239576
- Aytekin, Ç., Taştekin, E. and Özkızıklı, S. (2018). Gelişimsel erken müdahale uygulaması: uygulama basamakları üzerine bir örnek. 2. *Uluslararası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi (ICECI)*, 29-31 Mart 2018, Antalya.
- Birkan, B. (2002). Erken özel eğitim hizmetleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 99- 109.
- Canavera, K., Johnson, L.M. and Harman, J. (2018). Beyond parenting: the responsibility of multidisciplinary health care providers in early intervention policy guidance. *Am J Bioeth*, 18(11), 58-60.
- Case-Smith, J. (2013). Systematic review of interventions to promote social emotional development in young children with or at risk for disability. *American Journal of Occupational Therapy*, 67(4), 395-404. Doi:10.5014/ajot.2013.004713
- Conner, J. (2012). A play and language intervention for two-yearold children: Implications for improving play skills and language. *The Degree Specialist in Education*, University of Nebraska at Omaha, Nebraska.
- Dalmau, M., Balcells, A., Gine, C., Canadas, M., Casas, O., Salat, Y., Farre, V. and Calaf, N. (2017). How to implement the family-centered model in early intervention. *Anales de Psicología*, 33(3), 641-651.

- Diken, İ., Bayhan, P., Turan, F., Sipal, F., Sucuoğlu, B. and Ceber-Bakkaloğlu, H. (2012). Early childhood intervention and early childhood special education in Turkey within the scope of the Developmental System Approach. *Infants and Young Children*, 25(4), 346-353. Doi:10.1097/IYC.0b013e318268541d.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M., Hamby, D., Raab, D. and McLean, M. (2001). Characteristics and consequences of everyday natural learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 68-92. Doi:10.1177/027112140102100202.
- Duttine, A., Smythe, T. and Calheiro, M.R. (2019). Development and assessment of the feasibility of a Zika family support programme: A study protocol. *Wellcome Open Res.*, 4, 80-91.
- Epley, P. H., Summers, J. A. and Turnbull, A. P. (2011). Family outcomes of early intervention: Families' perceptions of need, services, and outcomes. *Journal of Early Intervention*, 33(3), 201-219. Doi:10.1177/1053815111425929.
- Fixsen, D.L., Blase, K.A., Naoom, S.F. and Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540.
- Freedman, R.I. and Capabianco, N.B. (2000). The power to choose: The supports for families caring for individuals with developmental disabilities. *Health and Social Work*, 25(1), 59-68.
- Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), 1-18.
- Güngör, Ö. (2018). *Bilimsel araştırma süreçleri yöntem, teknik ve etiğe giriş el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayın
- Güran, Ö., Bülbül, A., Uslu, S., Dursun, M., Zubarioğlu, U. and Nuhoglu, A. (2013). Çok düşük doğum ağırlıklı bebeklerin hastalık ve ölüm oranlarının zaman içerisindeki değişimi. *Türk Ped Arş*, 48(1), 102-109.
- Humphry, R. and Wakeford, L. (2008). Development of everyday activities: A model for occupation-centred therapy. *Infants and Young Children*, 21(3), 230-240.
- İçöz, Ö., Batuk, M. and Batuk, İ. T. (2018). Odyolojik takipte erken müdahale: bir olgu sunumu. *1.Uluslararası Erken Müdahale ve Rehabilitasyon Kongresi*, 30 Mart- 01 Nisan 2018, Ankara.
- Joseph, K.S. (2007). Theory in obstetrics, an epidemiologic framework for justifying indicated early delivery. *BMC Pregnancy Childbirth*, 7, 1-15.

- Karaaslan, Ö (2010). *Etkileşime dayalı erken eğitim programının (edep) gelişimsel yetersizliğe sahip çocuklar ve anneler üzerindeki etkililiği*. Doktora Tez., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bilim Dalı, Eskişehir.
- Keilty, B. (2008). Early intervention home-visiting principles in practice: A reflective approach. *Young Exceptional Children*, 11, 29-40.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserud, S. and Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants and Young Children*, 22(3), 211-223.
- Law, M., Teplicky, R., King, S., King, G., Kertoy, M., Moning, T. and BurkeGaffney, J. (2005). Family-centered service: moving ideas into practice. *Child Care, Health and Development*, 31(6), 633-642.
- McBride, S. L. and Peterson, C. (1997). Home-based early intervention with families of children with disabilities: Who is doing what. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(2), 209-233. Doi:10.1177/027112149701700206.
- Olusanya, B.O. Vries, P.J. and Olusanya, B.O. (2018). Nurturing care for children with developmental disabilities: a moral imperative for subSaharan Africa. *Lancet Child Adolesc Health*, 2(11), 772-774.
- Poon, J.K., LaRosa, A.C., Pai, G.S. (2010). Developmental delay, timely identification and assessment. *Indian Journal of Pediatric*, 47, 415-422.
- Raspa, M., Hebbeler, K., Bailey, D.B. and Scarborough, A.A. (2010). Service provider combinations and the delivery of early intervention services to children and families. *Infants and Young Children*, 23(2), 132-144.
- Rowe, M.L., Levine, S.C., Fisher, J. and Goldin-Meadow, S. (2009). The joint effects of biology and input on the language development of brain-injured children. *Developmental Psychology*, 45, 90-102. Doi:10.1037/a0012848
- Sawyer, B. E. and Campbell, P. H. (2012). Early interventionists' perspectives on teaching caregivers. *Journal of Early Intervention*, 34(2), 104-124. Doi:10.1177/1053815112455363.
- Schulting, A. B. (2009). *The kindergarten home visit project: A kindergarten transition intervention study*. The Degree of Doctor of Philosophy. Duke University, Durham NC- USA.
- Smythe, T., Adelson, J.D. and Polack, S. (2020). Systematic review of interventions for reducing stigma experienced by children with

- disabilities and their families in low- and middle-income countries: State of the evidence. *Trop Med Int Health*, 25, 508–524.
- Sperry, D. E., Sperry, L. L. and Miller, P. J. (2019). Reexamining the verbal environments of children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development*, 90(4), 1303-1318. Doi:10.1111/cdev.13072
- Swanson, S., Raab, M. and Dunst, C.J. (2011). Strengthening family capacity to provide young children everyday natural learning opportunities. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 66-80. Doi:10.1177/1476718X10368588
- Trivette, C.M., Dunst, C.J. and Hamby, D.W. (2010). Influences of family-systems intervention practices on parent-child interactions and child development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(1), 3-19.
- Wolery, M. (2011). Intervention research: The importance of fidelity measurement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 155-157
- Yalaz, K., Anlar, B. and Bayoglu, B. (2010). *Denver II Gelişimsel Tarama Testi Türkiye standardizasyonu el kitabı*. [Denver II Developmental Screening Test Handbook]. Ankara: Anıl Grup Matbaacılık.
- Xu, Y. and Filler, J. W. (2005). Linking assessment and intervention for developmental/functional outcomes of premature, low-birth-weight children. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 383-389. Doi:10.1007/s10643-005- 0008-4.
- Zuna, N.I., Selig, J.P., Summers, J.A. and Turnbull, A.P. (2009). Confirmatory factor analysis of a family quality of life scale for families of kindergarten children without disabilities. *Journal of Early Intervention*, 31(2), 111-125.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yalçın, H. (2021). Developmentally focused and home-based early intervention program: A case report. *OPUS–International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 3929-3947. DOI: 10.26466/opus.898096.

Examination of Life Studies Coursebooks in Terms of Inclusive Education ¹

DOI: 10.26466/opus.899642

*

Emrullah Akcan *

* Assist. Prof., Gaziantep University, Nizip Education Faculty, Gaziantep/Turkey

E-Posta: emrullahakcan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5492-4159](https://orcid.org/0000-0002-5492-4159)

Abstract

Every individual in a society has unique characteristics and distinctive skills. However, certain individuals exhibit significant differences from others. Inclusive education practices were put into practice by focusing on individuals with special differences. In order for these practices to be successful, especially some materials need to be arranged. In primary schools, the life studies course is one of the most common courses in addition to Turkish and Math in Turkey. Accordingly, the life studies course is placed in an important position. Therefore, it is important to note how compatible Life studies coursebooks are with the inclusion practice. In this study, it was aimed to investigate the life studies coursebooks, which were used in the 2019-2020 education period, in terms of inclusive education practices. For this purpose, three Life studies coursebooks belonging to 1st, 2nd, and 3rd grades of primary school were evaluated by using document analysis, one of the qualitative research methods. Descriptive analysis method was used to analyze the data. According to the descriptive analysis method, the data patterns obtained from the research are analyzed according to the predetermined size or themes. For this reason, the code guide developed by the researcher was used as a data collection tool. As a result of the research, it has been determined that Life studies coursebooks are quite insufficient in terms of inclusion.

Key Words: *Life Studies, Inclusive Education, Coursebooks.*

¹ The initial findings of the study were presented at the "18th International Primary Teacher Education Symposium (IPTES 2019)" held in Antalya (Turkey) on 16-20th October 2019.

Hayat Bilgisi Ders Kitaplarının Kaynaştırma Eğitimi Açısından İncelenmesi

*

Öz

Toplumdaki her bireyin kendine özgü farklı özellikleri, yetenekleri vardır. Ancak bazı bireyler, diğerlerinden önemli derecede farklılık göstermektedir. Kaynaştırma uygulaması, özel farklılıkları olan bireyleri odak noktasına alarak uygulamaya konulmuştur. Bu uygulamanın başarılı olabilmesi için özellikle bazı materyallerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bu materyallerin en önemli ögesi ders kitaplarıdır. İlkokulda Türkçe ve Matematik ile birlikte Hayat Bilgisi dersi en sık verilen üç dersten biridir. Bu bağlamda hayat bilgisi dersleri önemli bir yerde konumlandırılmıştır. Dolayısıyla hayat bilgisi kitaplarının kaynaştırma uygulaması ile ne kadar uyumlu olduğu önemli bir husus olarak göze çarpmaktadır. Bu araştırma ile 2019-2020 eğitim öğretim yılında okutulacak olan hayat bilgisi ders kitaplarının kaynaştırma uygulaması açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ilkökul 1., 2. ve 3. sınıflara ait üç Hayat bilgisi kitabı nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine göre araştırmadan elde edilen veri desenleri, daha önceden belirlenen boyut veya temalara göre analiz edilir. Bu sebeple araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen kod rehberi kullanılmıştır. Bu kod rehberi, kaynaştırma ile ilgili göstergelerin bulunduğu başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Araştırma sonucunda Hayat bilgisi ders kitaplarının kaynaştırma açısından oldukça yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Kapsayıcı Eğitim, Ders kitapları.

Introduction

Every individual in a society has unique characteristics and distinctive skills. These differences of individuals are natural and one of the main principles of developmental psychology (Aydın, 2019). However, certain individuals exhibit significant differences from others. It is not easy to be different within a standardized framework for society. Let us empathize and imagine a situation when we are asked to do something that is above our skills and abilities or an emotional situation that is felt due to not having certain things. In such a situation, we even avoid the skills we possess. Thus, individual differences are of great importance.

One of the most prominent problems that affect the education lives of individuals is the unique characteristics of individuals. Each student who started to study in schools deserves an education and educational environment that appeals to themselves and their differences and respect their characteristics regardless of the types and levels of their characteristics. Individual differences, which are brought from birth or acquired later, lead to certain difficulties in school, which is the greatest area for socialization in individuals' lives after the family. This is because the differences among individuals are reflected in their learning characteristics. Thus, it is necessary to implement various types of regulations in education to overcome the difficulties experienced by students who have differences in question. In other words, specialized adaptations are required in educational programs where students cannot internalize information by using their senses, cannot express their feelings, thoughts, requirements, and emotions, and cannot process information in their minds (Kirk, Gallagher and Coleman, 2015). Therefore, certain regulations and implementations were adopted both in Turkey and in the world to enable individuals with special differences to receive an education that is suitable for them. The practice of mainstreaming is implemented by focusing on individuals with special differences (Akcan and İlgar, 2016). The mainstreaming implementation in education aims to achieve inclusive development for students with special needs by including them in the social, cognitive, academic, physical, and other developmental areas within the period they spend with their normal peers in general education classrooms. Today, it can be stated that the concept of

mainstreaming has left its place to the concept of inclusion. Inclusion, which is the antonym of the concept of exclusion, is a movement of thought that contains differences and variations inside, and consider social models for everyone in terms of human rights and social needs whether the individuals have special inabilities or not. As can be realized from the definition above, the implementations of inclusion do not only focus on the academic development of students but also aim to contribute to other developmental areas, especially to social development.

Inclusive education is a process and this process covers an implementation where numerous constituents, such as teachers, school administrators, special education experts, families, students with normal development, individual educational plans, and counseling research centers, are responsible and play important roles. Among these constituents, classroom teachers, attitudes of students with normal development, and classroom materials are especially important for the implementation to become successful. In the inclusion process, positive attitudes of teachers and students affect achievement directly while certain materials should be regulated and they should be made suitable for all the students in the classroom to facilitate these attitudes.

Numerous studies on inclusive education revealed that the attitudes of teachers and students with normal development toward inclusion directly affected the aimed achievement (Anılan and Kayacan, 2014; Güleriyüz and Özdemir, 2015; Gümüş and Tan, 2015; Hwang and Evans, 2011; Yılmaz and Batu, 2016). Accordingly, it is realized that the attitudes of students play rather important roles. The results of certain studies (Kapucu, Aydoğdu, and Benli, 2020; Karataş and Arslan, 2018; Yazıcıoğlu and Kargın, 2018) determined that the students with normal developments approached their peers with special needs positively while the results of most studies (Schwartz and Armony-Sivan, 2001; Fırat and Koyuncu, 2019; Güdük and Yılmaz, 2019) reported the opposite, determined negative attitudes and that these negative attitudes led to the social rejection of students with special needs. The negative attitudes of students with normal development deeply affect academic achievement, emotional/social adaptation, sympathy toward school, classroom behavior, and self-confidence toward themselves in students (Salend, 1998; as cited by Sucuoğlu, 2006). Therefore, it can be stated that

the positive and negative attitudes of students with normal development are of vital importance in terms of the success of inclusion practices. These negative attitudes may be due to various reasons. However, it can be stated that the elements with which primary school students, who are rather open to learning, frequently interact, play significant roles in the attitudes of students.

When students enter classrooms, they directly interact with three main elements, teachers, peers, and classroom materials. The most important classroom material is coursebooks. This is because coursebooks are the oldest and most common materials that are used in education. The most important contribution of these materials is that they enable access to information of the course whenever necessary, unlimited times of repetition, and independent study. Furthermore, coursebooks are rather important elements of educational activities in terms of their effects on students, families, and societies at larger scales (Ataman et al., 2001).

In primary schools, the life studies course is one of the most common courses in addition to Turkish and Math in Turkey. Accordingly, the life studies course is placed in an important position. The life studies course is of importance for individuals in terms of viewing the social position of both the students themselves and others (Pamuk and Pamuk, 2016). Considering this point of view, the development of a sense of belonging and increases in social acceptance levels by peers in inclusive students are valuable in terms of developing positive attitudes in students with normal development. This is because the life studies course is one of the first and most important courses for students in terms of recognizing and adopting values, cultures, stereotypes, and thoughts, facilitating the discovery of their societies in every aspect, and raising and supporting awareness (Pamuk and Pamuk, 2016). The life studies course is a door that opens to every field of life (Öztürk and Özkan, 2018). When the course contents of the lesson studies course are examined, it is seen that numerous social values, such as truthfulness, honesty, cooperation, love of nature and humanity, justice, love, and respect, take place in the course (MoNE, 2018). It is known that the course outputs, which cover these values, are brought into the classroom via coursebooks. Topses et al. (2001) stated that life studies coursebooks are the first windows of students, which open to the world and the tools that enable students to

create and practice the competencies, expectations, and attitudes of students (As cited by Öztürk and Özkan, 2018). When considered within this framework, it can be stated that the covering contents that are related to inclusion in life studies coursebooks can directly affect students' attitudes toward the inclusion of students. Therefore, the importance of the compatibility of life studies courses with inclusive education comes to the forefront.

When the related literature was reviewed, studies that investigated life studies lessons and coursebooks in various aspects (Tural et al., 2017; Erkan, 1998; Erol and Kiroğlu, 2012; Pamuk and Pamuk, 2016; Öztürk and Özkan, 2018; Candan and Ergen, 2014) were observed while studies on inclusive education (Daniel and King, 1997; Sayed and Soudien, 2005; Kibria, 2005; Şahan et al. 2020; Deniz and Çoban, 2019) were also observed. However, no study that investigated life studies coursebooks in terms of inclusion was observed. Thus, this study is regarded as important in terms of setting examples for future studies on this subject in addition to contributing to the literature.

Aim of the Study

In this study, it was aimed to investigate the life studies coursebooks, which were used in the 2019-2020 education period, in terms of inclusive education practices. Within the framework of this aim, answers to the following questions were sought.

1. How are the images that reflect inclusive students in life studies coursebooks?
2. How are the texts that reflect inclusive students in life studies coursebooks?

Methodology

In line with the aim of the study, a qualitative study model was adopted and the data were collected by using the document review method. Yıldırım and Şimşek defined document review as an investigation of recorded written/visual materials, which include detailed information about the targeted case or phenomena. Patton (2014) stated that docu-

ments were rather rich sources of data. The document review method, which is used in qualitative studies, can be a single method of data collection by itself depending on the case or phenomena to be investigated as well as being utilized along with other data collection methods (Yıldırım and Şimşek, 2016). Contrary to methods such as observation, interview, focus-group interview, which include possibilities of mutual interaction, the document review method, which is defined as the analysis of recorded words and/or images without the possibility of any intervention by the researcher, is conducted at 5 main steps (Yıldırım and Şimşek, 2016). These steps cover accessing the documents, authenticating the documents, understanding the documents, analyzing the data, and using the data, respectively.

Data Collection Tools

The life studies coursebooks, which were investigated within the framework and study and used at the 1st, 2nd, and 3rd grades in official primary schools in the 2019-2020 education period, were chosen as the data sources. These books were chosen by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods and obtained from a randomly-chosen primary school in the city of Gaziantep. The purposeful sampling method enables critical thinking regarding the characteristics of the case that is the subject of research (Silverman, 2018). In the criterion sampling method, which is a type of purposeful sampling, the main notion is to investigate all the cases that meet a series of criteria that are predefined or created by researchers (Yıldırım and Şimşek, 2016). In this way, the possibility to investigate each criterion thoroughly emerges. This is because, according to Patton (2014), the rationale of purposeful sampling and its power is based on their effect on deep meaning. In the light of this information, the eight main subjects of inclusive education (1- Individuals with mental disabilities, 2- Individuals with hearing disabilities, 3- Individuals with visual disabilities, 4- Individuals with physical disabilities, 5- Individuals with speech and language disorders, 6- Individuals with special learning disabilities, 7- Individuals with autism, and 8- Individuals with attention deficiency and hyperactivity (ADHD)) practices were regarded as the criteria and the

coursebooks in the sample were investigated according to these criteria. The information regarding the coursebooks in the sample was presented in the table below.

Table 1. The coursebooks in the sample

| Coursebooks | Publisher | Author | Number of Pages |
|-----------------------------------|------------------|------------------|-----------------|
| 1st Grade Life Studies Coursebook | Ar*** Publishing | Çi*** AL*** | 208 pages |
| 2nd Grade Life Studies Coursebook | Be*** Publishing | Ya*** UL*** | 227 pages |
| 3rd Grade Life Studies Coursebook | Ev*** Publishing | Er*** Ün***KA*** | 223 pages |

Data Analysis

A form that was developed by the researcher based on the conceptual framework of the study was used as the data collection tool. In this form, the inclusion groups that were stated under 8 main subjects above were included. Each subject was evaluated within two sub-dimension as images and texts. By using the data collection tool that was developed in this study, the life studies coursebooks were examined page by page and the numbers of mentioning inclusive students in each group were recorded as texts and images.

In the analysis of the data, which were collected by the document review method, the descriptive analysis technique was utilized. The descriptive analysis technique consists of four steps, which include a) creating a conceptual framework, b) processing the data according to the framework, c) defining the findings, and d) interpreting the findings. According to this technique, the subject to be investigated is summarized and interpreted according to predefined themes. To support the findings, direct quotations are presented frequently. The data that are obtained are organized in a way that readers can interpret. Then, the data sets are examined according to cause-effect relationships and a series of results are obtained (Yıldırım and Şimşek, 2016).

To keep the validity of the study at acceptable levels, each step of the study, such as data collection, data analysis, data collection tools, sampling, and interpretation of findings, were thoroughly explained. Addi-

tionally, the findings that are obtained were compared to the findings of similar studies in the literature. To ensure the reliability of the study, the researcher thoroughly examined the data twice between approximately one-year intervals and applied to expert opinions for findings that did not accord. With expert opinions, the final decisions were made. According to Hammersley (1992), reliability is the degree of consistency in the results of the processes conducted by researchers at different times (As cited by Silverman, 2018). In simpler words, it can be stated that if a researcher concludes with the same results, interpretations, and findings by repeating the analysis of the same study, the reliability is ensured.

Findings

In this section, the images and texts that were detected to reflect inclusion students in life studies coursebooks were presented.

Students with Physical Disabilities

In general terms, physical disabilities refer to orthopedic differences at a level that restricts individuals' movements. However, the physical disability that is defined in special education cannot be evaluated only in terms of orthopedic differences. Accordingly, physical disabilities refer to individual differences that result from birth or various reasons after birth while individuals with physical disabilities refer to inability to perform functions of muscle and skeletal systems and individuals who require special education and supportive educational services due to reasons such as missing or excessive limbs. According to these definitions, the findings that were obtained from the life studies courses of 1st, 2nd, and 3rd grades were presented below.

Images and texts in the 1st grade Life Studies Coursebook: When the 1st-grade life studies coursebook was examined, it was observed that there were only images that reflected inclusion students with physical and hearing disabilities while other inclusion groups were not included. Additionally, all the images that demonstrated physical disabilities only depicted students who used wheelchairs



Image 1.



Image 2.



Image 3.



Image 4



Image 5.

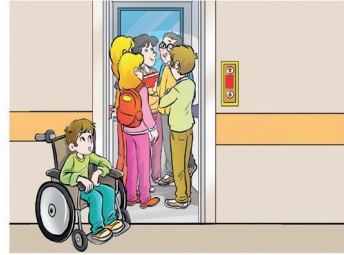


Image 6.



Image 7.

When the distributions of the images in the coursebook were examined, it was observed that the images were presented in the cover (Image 1), under the themes of Our similar and different aspects (Image 2, Image 4, and Image 5) and We love school (Image 3), and under the title of where the questions of chapters were located (Image 6 and Image 7).

When the pages of the images were examined, it was observed that the images were located on the cover (Image 1), page 14 (Image 2), page 16 (Image 4 and Image 5), page 46 (Image 3), and page 51 (Image 6 and Image 7). Apart from these images, no images or texts that were related to individuals with physical disabilities were observed in the remaining pages of the book, which was 209 pages long. Similarly, except for the image on the cover, all of the images that reflected inclusion students were located in the first chapter of the book, Life in our school.

When the image-text relationships were evaluated, it was observed that the statement "Hello, I am Efe. I am in the 1/C classroom. I love my school, friends, and teacher very much. I use a wheelchair." was located concerning Image 2 (page 14). On page 16, where Image 4 and Image 5 were located, it was asked to check the correct behavior by comparing both images. The texts that were related to these images included "Examine the images below. In which image is respect to others emphasized? Mark the image that demonstrates the correct behavior". Similarly, for a situation where it was asked to conduct a comparison, Image 6 and Image 7 were used. On page 51, where the evaluation questions of the chapter were located, it was asked to choose the correct behavior among the three images that were presented in question 5. The question covered that statement, "In which of the following images is a correct behavior demonstrated? Mark."

Images and texts in the 2nd grade Life Studies Coursebook: When the 2nd-grade life studies coursebook was examined, it was observed that the images that reflected inclusion students with physical disabilities were included more compared to the other inclusion groups. Additionally, all the images demonstrated students who used wheelchairs.



Image 8.



Image 9.

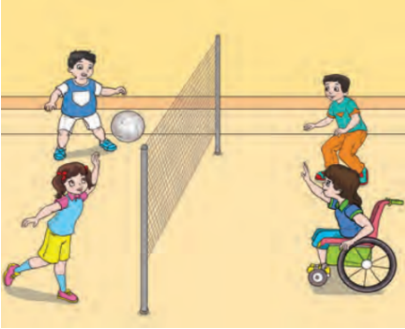


Image 10.



Image 11.

When the distributions of the images in the coursebook were examined, it was observed that the images were presented on the first page of the *Life in Our School* chapter (Image 8), under the themes of *Our Individual Differences* (Image 9), *Subjects Related to Our Classroom* (Image 10), and *While Playing Games* (Image 11).

When the pages of the images were examined, it was observed that the images were located on page 11 (Image 8), page 21 (Image 9), page 30 (Image 10), and page 52 (Image 11). Apart from these images, no images or texts that were related to students with physical disabilities were observed in the remaining pages of the book, which was 227 pages long. Similarly, all of the images that reflected inclusion students were located in the first chapter of the book, *Life in our school*.

When the image-text relationships were evaluated, it was observed that the statement "Would you like me to help you?" was located concerning Image 10 (page 30). No texts that were related to the other images and reflected inclusion students were observed.

Images and texts in the 3rd grade Life Studies Coursebook: When the 3rd-grade life studies coursebook was examined, similar to the 1st-grade life studies coursebook, it was observed that only the images that reflected inclusion students with physical disabilities were included while no images for the other inclusion groups were presented. Additionally, all the images depicted students who used wheelchairs.



Image 12.



Image 13.



Image 14.

When the distributions of the images in the coursebook were examined, it was observed that the images were presented on the first page of the *Life in Our School* chapter (Image 12), under the themes of *Strengthening My Friendship Bonds* (Image 13) and *Showing the Location of My House with Sketches* (Image 14).

When the pages of the images were examined, it was observed that the images were located on page 10 (Image 12), page 21 (Image 13), and page 56 (Image 14). Apart from these images, no images or texts that were related to individuals with physical disabilities were observed in

the remaining pages of the book, which was 224 pages long. Furthermore, two of the images that reflected the inclusion students were located in the first chapter of the book, *Life in our school*, while the other image was located in the *Life in Our Home* chapter (Image 14). Another feature of Image 14 was that it was the only image that depicted the home atmosphere of an individual with a special disability.

When the image-text relationships were evaluated, it was observed that the only statement "Ali is rather helpful. He helps all of his friends. He also helps Ahmet when he needs it. Ali treats everyone equally. He respects individual differences. All of Ali's friends love him." was located concerning Image 13 (page 21). No texts that were related to the other images and reflected inclusion students were observed.

Students with Visual Disabilities

Eyes are one of the sense organs of organisms to sense their environments. They consist of three layers, inner, middle, and outer layers (Özokçu, 2015) and their main function is sight. Briefly, sight is explained as the transfer of images, which arrive at the inner layer of the eyes by passing through outer and middle layers, to the brain via electrical conduction and the interpretation of this information in the brain (Özokçu, 2015). Visual disabilities are conditions where eyes cannot perform the sight function due to damages in the structure of eyes or structural anomalies, which may occur before birth or be due to various reasons experienced after birth (Şafak, 2015). Within the scope of this information, the findings that were obtained from the life studies coursebook were presented below.

Images and texts in the 1st grade Life Studies Coursebook: In the 1st-grade life studies coursebook, no findings that reflected the students with visual disabilities were observed.

Images and texts in the 2nd grade Life Studies Coursebook: When the 2nd-grade life studies coursebook was examined, it was observed that two images reflected students with visual disabilities. The first one of these images included an image of students who played a musical instrument with other friends under the guidance of a teacher in the classroom envi-

ronment. In this image, the fact that the students used glasses with black lenses was interpreted as the presence of visual disabilities. In the second image, the student was seen with glasses with black lenses and a cane. These images were located on pages 21 and 22, respectively. Accordingly, it was observed that the students with visual disabilities were represented only on two pages of the book, which was 227 pages long.



Image 16.



Image 15.

When the image-text relationships were evaluated, it was observed that the statement “Evaluate people not with their physical characteristics but with their good behavior” (p.21), which could be recognized as related to Image 15, was included. Similarly, in another statement, “Examine the images below. Determine the individual differences of students in the images” (p.22), it was asked to compare the other images with Image 16. Except for these two images, no findings that reflected individuals with visual disabilities were observed in the 2nd-grade life studies coursebook.

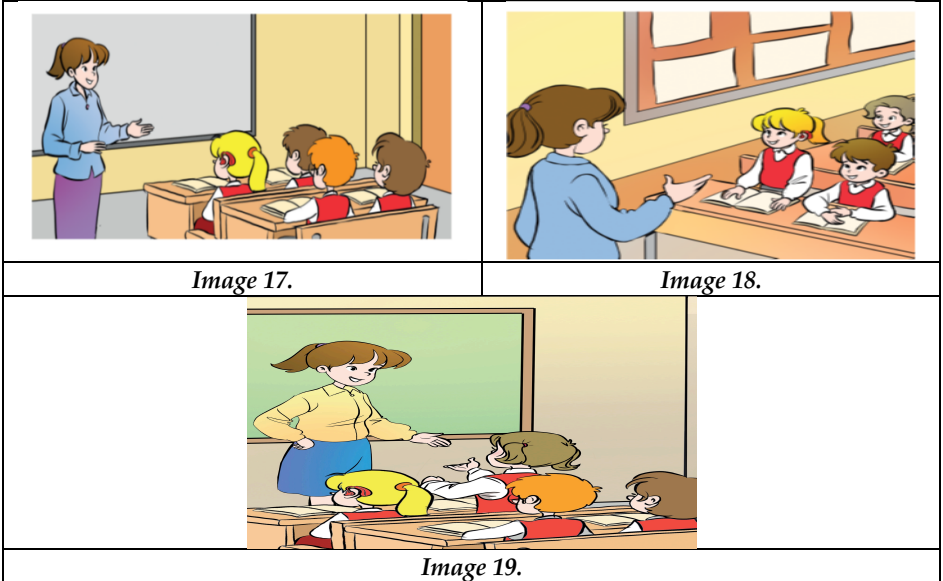
Images and texts in the 3rd grade Life Studies Coursebook: In the 3rd-grade life studies coursebook, no findings that reflected the students with visual disabilities were observed.

Students with Hearing Disabilities

The process of hearing can be defined as the collection of soundwaves that come from the environment in the ears and transferring them to the brain to interpret these data in the brain. Any disruption during this transfer process may result in disabilities in hearing. Individuals with

hearing disabilities experience problems in transferring the data gathered from the environment to the brain or processing the data that were transferred. In certain situations, this disability can be partially overcome via various aids in collecting/transferring the sounds that are difficult for individuals to collect or transfer. Hearing aids are among these examples. The images that were detected to reflect hearing disabilities in life studies coursebooks were presented below.

Images and texts in the 1st grade Life Studies Coursebook: In the 1st-grade life studies coursebook, three images that reflected students with hearing disabilities were observed. All the images depicted the same student. When the images were examined in detail, it was determined that there was a device, which was regarded as a hearing aid, was depicted on the left ear of the blonde girl who stood in the front row. The images were presented on Page 35 (Image 17), page 42 (Image 18), and Page 84 (Image 19). Additionally, all three images were depicted in classroom environments.



Images and texts in the 2nd grade Life Studies Coursebook: In the 2nd-grade life studies coursebook, only one image that reflected students with disabilities (Page 22) was observed. A device, which was a hearing aid, was depicted in the image below.

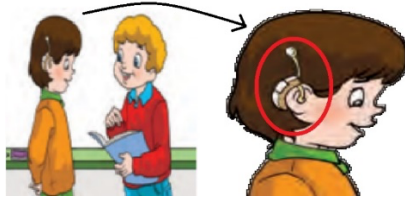


Image 20.

When the texts that were related to the device were examined, two separate statements were observed. The first statement included *“Do you have any friends who use glasses, hearing aids or wheelchairs? What do you do to help them?”* (p.22), which was followed by *“We may have friends who use various devices for health reasons. When necessary, we should help these friends and avoid behaviors that may damage these devices they use”* (p.22). The second statement included *“We should also accept others as they are. We should not mock people about their differences. We should not even disturb them with our gazes”* (p.24).

Images and texts in the 3rd grade Life Studies Coursebook: In the 3rd-grade life studies coursebook, no findings that reflected the students with hearing disabilities were observed.

Students with Mental Disabilities

Although mental disabilities are among the most frequently observed ones in groups that require special education, it was stated that they are not sufficiently recognized by the society (Eripek and Vuran, 2015; Özoğcu, 2015). As a result of this, it has been difficult to determine a common definition for mental disabilities as well. According to the definition of the American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2013), mental disabilities are conditions that demonstrate themselves in both mental functions and adaptive behaviors of individu-

als and significantly limit daily social and adaptive activities of individuals (Kirk, Gallagher and Coleman, 2015). Factors before, during, or after birth may lead to mental disabilities. The images that were detected to reflect mental disabilities in life studies coursebooks were presented below.

Images and texts in the 1st grade Life Studies Coursebook: In the 1st-grade life studies coursebook, no findings that reflected the students with mental disabilities were observed.

Images and texts in the 2nd grade Life Studies Coursebook: In the 2nd-grade life studies coursebook, only one image that reflected students with mental disabilities (Page 22) was observed. In this image, two students, who were regarded to have down syndromes, were depicted. Down syndrome is a condition that results from disorders in chromosomes that cause mental disabilities before birth (Özokçu, 2015). Down syndrome is one of the most frequent genetic disorders and it is distinguished by a flattened face (Kirk, Gallagher and Coleman, 2015). When this information was considered, it was observed that two students with down syndrome were depicted in the image of the life studies coursebook, which was presented below (Image 20). Except for this image, no images that depicted a mental disability were observed in the rest of the book. In the text that was related to this image, it was stated that “Our certain friends may learn quickly while others may learn slowly. This is natural. We should not forget that our friends who learn later may also have different skills”. Except for this statement, no texts that focused on mental disabilities were observed.



Image 21.

Images and texts in the 3rd grade Life Studies Coursebook: In the 3rd-grade life studies coursebook, no findings that reflected the students with mental disabilities were observed.

In this study, which aimed to investigate conditions that reflected inclusion students in life studies coursebooks, findings that were related to four groups were observed, which covered physical disabilities, mental disabilities, visual disabilities, and hearing disabilities. No findings that reflected other inclusion groups were observed. The information regarding the findings of the study was presented in terms of the groups and their frequencies.

Table 2. Inclusion groups that were reflected as images and their frequencies

| Inclusion groups | Grade Level | f |
|---|--------------------------|-----|
| Mental Disability | 2nd Grade | 1 |
| Hearing Disability | 1st and 2nd Grades | 4 |
| Visual Disability | 2nd Grade | 2 |
| Physical Disability | 1st, 2nd, and 3rd Grades | 14 |
| Speech and Language Disability | --- | --- |
| Special Learning Difficulties | --- | --- |
| Individuals with Autism | --- | --- |
| Attention Deficiency and Hyperactivity Disorder | --- | --- |

Table 3. The frequencies of inclusion groups that were stated in texts

| Grade Level | Number of Pages of Life Studies Coursebook | f |
|-------------|--|---|
| 1st Grade | 208 pages | 3 |
| 2nd Grade | 227 pages | 5 |
| 3rd Grade | 223 pages | 1 |
| Total | 658 Pages | 9 |

Discussion and Conclusion

Inclusive education enables students, who demonstrate developmental deficiencies in any field, to receive an education with students who demonstrate normal developments by providing supportive special education services. Inclusive education also provides significant contributions to the social acceptance of individuals' differences in addition to presenting students who have special needs to receive the education they

deserve (Cheng and Beigi, 2011). However, despite all the efforts, inclusive students require measurements that can raise more awareness on the subject. In general education, the importance of raising awareness on differences is due to affecting the self-respect and learning motivation of students with differences positively. At the same time, recognizing differences in the environment, accepting these differences, and respecting them is important for students who demonstrate normal development. Especially, in primary schools, when it is considered that the classroom material with which the students interact the most is coursebooks, it is observed that coursebooks play significant roles in raising the awareness of students who demonstrate normal development about their classmates with special needs.

In this study, the levels of images and texts that reflected inclusive students in primary school life studies coursebooks were investigated. When the findings were evaluated, out of the eight inclusion groups, which were evaluated within the framework of the study, images, and texts that reflected only physical, visual, hearing, and mental disabilities were observed in the books. No findings that were related to the other groups were observed. When all three books were evaluated (a total of 658 pages), 21 images that reflected inclusion students were observed. When the images that were presented on the remaining pages of the books were considered, this number is rather minimal. In a study conducted by Hodkinson, Ghajarieh, and Salami (2016), coursebooks in Iran and England were examined and it was determined that inclusion students were depicted in a limited way. In this study, the researchers stated that only 21 images out of 4015 images reflected individuals with individual differences. Accordingly, it could be concluded that coursebooks in other countries did not meet the desired level just as they did not in our study.

When the images that described inclusion students in the coursebooks were examined, it was observed that most of the images reflected students with physical disabilities (Image 1-...-14). 14 out of 21 images reflected students with physical disabilities. Here, the point of emphasis is that presenting a single field of disability among the total number can affect students' perceptions toward inclusion. This can create a perception that inclusive students are only those who use wheelchairs. On the

other hand, the presentation of students with visual disabilities only in 2 images (Image 15 and Image 16), students with hearing disabilities in 4 images (Images 17-...-20), and students with mental disabilities only in 1 image (Image 21) can support the creation of such a wrong perception. When it is considered from this point of view, the focus of coursebooks on physical disabilities compared to other disabilities can lead to the creation of wrong perceptions and attitudes.

When the fields of disabilities were evaluated in terms of grades, it was observed that the 1st-grade life studies coursebook covered students with physical and hearing disabilities. Furthermore, only physical disabilities were presented in the 3rd-grade life studies coursebook while the 2nd-grade life studies coursebook intensively covered physical disabilities in addition to hearing, visual, and mental disabilities, which could be interpreted that the 2nd-grade life studies coursebook was more inclusive compared to others.

On the other hand, when the pages that contained these images and texts were examined, it was observed that the depictions were concentrated on the first chapters of the books. The fact that the depictions were not distributed generally in the books can hinder the possible positive attitude that can develop toward inclusion students throughout the education period. This is not reusing the information that is acquired in the first days of school can cause students to forget them.

When the data that were obtained in the study were examined in detail, it was observed that the characters that depicted inclusion students were generally observed in social environments (Images 1, 3, 8, 9, 11, 12, 15, 17, 18 and 19) while they were depicted as individuals who needed help (Images 1, 4, 5, 6, 7, 10, and 13). Furthermore, in certain conditions, it could be criticized that certain values, such as being helpful and respectful, were conveyed through inclusion students. These images can lead to the creation of a perception that inclusion students are "individuals who should be helped", which ignores the complex emotional aspects of inclusion students. More importantly, the creation of this wrong perception can lead to strong impressions that can be held in readers for a lifetime (Hodkinson, Ghajarieh and Salami, 2016; David, 2001).

The roles of coursebooks in increasing the visibility of students with individual differences should not be overlooked. Olson (1989) deter-

mined that individuals who are at the primary school period can come across 32.000 pages long coursebooks during their educational lives and approximately 75% of their school time is passed with materials that are presented within coursebooks. Similarly, it was stated that coursebooks were just as the hearts of schools, and the schools of today would not exist if it was not for coursebooks (Westbury, 1990). Thus, the messages of coursebooks are crucial. Accordingly, all the depictions of images that reflected inclusion students in the findings of the study were presented in the school environment, except for two images. One of the images that were out of the school environment was presented in the home environment (Image 14) while the other was depicted in a street (Image 16). However, these types of images are required to be depicted not only in school environments both also in homes, playgrounds, shopping centers, and other parts of life. Only in this way, can the awareness and visibility of students with individual differences be improved. At the same time, this situation can provide numerous benefits. For example, students who experience inadequacy in a field can find themselves in depictions of all aspects of life or characters that accord with them, which can help them gain self-respect, accept themselves as they are, and gain high levels of motivation in every field of life. Similarly, students, who demonstrate normal development and have individuals with disabilities in their families, can accept that these situations are normal and parts of life, which can enable them to view life more positively. Thus, coursebooks also assume the mission of preparing students for life. Crawford (2004) stated that students were social constructs that could inspire socio-cultural order in societies and supported this belief. Therefore, it is an important matter for students to find themselves and their immediate surroundings in coursebooks.

Individual differences are natural circumstances. These natural circumstances show themselves in other creatures as well as in humans. In the wildlife, this is not noticed deeply due to not living for long. However, especially in household pets, those with physical, visual, hearing, or other disabilities can live on with sound care. The awareness of primary school students should be raised that this natural circumstance does not only occur in humans but also it can affect all the creatures. Accordingly, in life studies coursebooks, which are windows that open to the world

for individuals, the presence of creatures with any type of disability can help students to gain a wider perception about awareness and this natural circumstance.

When all the findings of the study were evaluated, it was observed that the frequency of the texts that were believed to reflect inclusion students was rather low. For example, these texts were included only once in the 1st-grade coursebook, which was 208 pages long, five times in the 2nd-grade coursebook, which was 227 pages long, and three times in the 3rd-grade coursebook, which was 223 pages long. When all three books were considered, it was determined that only nine pages covered inclusion students in a total of 658 pages. This frequency is rather insufficient in terms of improving the visibility of inclusion.

Recommendations

Based on the results that were obtained from the findings of the study, the following suggestions were presented.

- In accordance with the essence of inclusive education, coursebooks that contain images and texts should be developed for students with individual differences and special disabilities both to enable their social acceptance and to create a sense of belonging for them.
- In coursebooks, instead of presenting students with special disabilities only in a single group, images that represent all the inclusion groups should be included.
- Students with special disabilities should be depicted not only in schools but also in other fields of life, such as homes, workplaces, and playgrounds. In brief, they should be depicted as pieces of life.
- These students should not be depicted as those who are in need of help but as individuals who have special abilities.
- The coursebooks should certainly cover images and texts, which demonstrate that other creatures may have individual differences as well.

- Instead of considering inclusive education only in certain chapters of coursebooks, the entirety of coursebooks should be made suitable for inclusive education.

References

- Akcan, E. and İlgar, L. (2016). Kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma konusundaki yeterliliklerinin araştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 27-39.
- Anılan, H. and Kayacan, G. (2015). Sınıf öğretmenlerinin gözüyle kaynaştırma eğitimi gerçeği. *Bartın University Journal of Faculty of Education, Special issue*, 74-90.
- Ataman, A., Şapolyo Erol, M., Gevrekçi, M., Çakmak, M., Ercan, L., Yüksel, S. and Çetin, O. (2001). *Yabancı dil 4-8, konu alan ders kitabı inceleme klavuzu*. Ankara: Nobel Yayın.
- Aydın, B. (2019). Gelişimin doğası. Binnur Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi*, (29-56). in Pegem Akademi.
- Candan, D. G. and Ergen. G. (2014). 3. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 134-161.
- Cheng, K. K. Y. and Beigi, A. B. (2011). Addressing students with disabilities in school textbooks. *Disability and Society*, 26(2), 239-242.
- Crawford, K. (2000). *Researching the ideological and political role of the history textbook*. Issues and methods – 2nd European Conference of Children’s Identity and Citizenship in Europe, University of Athens, Greece, May 2000. DOI: 10.18546 / HERJ.01.1.07
- Daniel, L. G. and King, D. A. (1997). Impact of inclusion education on academic achievement, student behavior and self-esteem, and parental attitudes. *The Journal of Educational Research*, 91(2), 67-80.
- David, R. G. (2001). Representing the inuit in contemporary British and Canadian juvenile non-fiction. *Children’s Literature in Education*, 32(2), 139-154. doi:10.1023/a:1010338629474
- Deniz, E. and Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Life Sciences*, 18(70). 734-761. DOI:10.17755/esosder.448379
- Eripek, S. and Vuran, S. (2015). Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (245-282) içinde. Ankara: Kök yay.

- Erkan, A. (1998). *Hayat Bilgisi kitaplarında resimleme ve metin ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erol, B. and Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32, 155-176.
- Fırat, T. and Koyuncu, İ. (2019). Lise öğrencilerinin özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525. DOI: 10.17152 / gefad.431264
- Güdük, A. H. and Yılmaz, D. (2019). Kaynaştırma sınıflarındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin prososyal davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 22-37. (Advance online publication). DOI: 10.16986/HUJE.2019054899
- Güleryüz, B. and Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Gümüş, M. and Tan, Ç. (2015). İlkokul ve ortaokul çağında kaynaştırma eğitimi gören öğrencilere karşı normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 90-110.
- Hodkinson, A., Ghajarieh, A. and Salami, A. (2016). An analysis of the cultural representation of disability in school textbooks in Iran and England. *Education*, 3(13). 27-36.
- Hwang, Y. and Evans, D. (2011) Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1). 136-146.
- Kapucu, R., Aydoğdu, A. and Benli, A. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin öğrenci öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri: Bir durum çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 34-47.
- Karataş, Z. and Arslan, E. (2018). Ortaokulda öğrenim gören zihin engelli kaynaştırma öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranları tarafından sosyal kabullerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 495-513.
- Kibria, G. (2005). Inclusion education and the developing countries: The Case of Bangladesh. *Journal of the International Association of Special Education*, 6(1). 43-47.

- Kirk, S., Gallagher, J. and Coleman, M. R. (2015) *Educating exceptional children*. (Çev. Ed. Salih Rakap). Nobel yay. 2017.
- MEB. (2018). *İlkokul Hayat Bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%C4%B0LG%C4%B0S%C4%B0%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI.pdf> 20.06.2020
- Olson, D. R. (1989). On the Language and Authority of Textbooks. S. De Castell, A. Luke, and C. Luke, (Eds.), *In Language, Authority and Criticism*, 233–244. London: Falmer.
- Özokçu, O. (2015). Zihinsel yetersizlik, görme yetersizliği ve işitme yetersizliği. İbrahim H. Diken, (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma*, (55-88) in Pegem A.
- Öztürk, T. and Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 172-204.
- Pamuk, İ. and Pamuk, A. (2016). Almanya’da Sachunterricht ve Türkiye’de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(2), 67-83.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.; 3. baskı). Pegem A. 2014.
- Sayed, Y. and Soudien, C. (2005). Decentralisation and the construction of inclusion education policy in South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 35(2), 115-125.
- Schwartz, C. and Armony-Sivan, R. (2001). Students' attitudes to the inclusion of people with disabilities in the community. *Disability and Society*, 16(3), 403-413.
- Silvermann, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç, Çev. Edt.; 5. baskı). Pegem A. 2018.
- Şafak, P. (2015). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. Gönül Akçamete (Ed.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. (397-440) içinde. Kök yay.
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N. and Nazik, A. (2020). *Kaynaştırma eğitimi yapan öğretmenleri ve ailelerin güçlendirilmesi eğitimi*. accessed from <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/2246> 04/07/2021.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H. and Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya’daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin

ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782.

Westbury, I. (1990). Textbooks, textbook publishers, and the quality of schooling. W. Arthur, and D. L. Elliott, (Eds), *In Textbooks and Schooling in the United States*. 1–22. Chicago.

Yazıcıoğlu, T. and Kargin, T. (2018). Serebral palsili öğrenciler için düzenlenmiş bir okulda gerçekleştirilen kaynaştırma modeline ilişkin paydaş görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(4), 643-678.

Yılmaz, E. and Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkökul öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(3), 247-268.

Citation Information

Akcan, E. (2021). Examination of life studies coursebooks in terms of inclusive education. *OPUS– International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 3948-3974. DOI: 10.26466/opus.899642.

Examining the Attitudes of Candidate Social Studies Teachers' Regarding the Contemporary World Problems¹

DOI: 10.26466/opus.952872

*

Ünal Şimşek*

* Asst. Prof. Dr. Aksaray University, Faculty of Education, Aksaray/Turkey

E-Mail: unalsimsek63@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9102-0095](https://orcid.org/0000-0002-9102-0095)

Abstract

The world faces problems originating from environmental pollution, air pollution, unbalanced population growth, unemployment, climate changes, differences in vegetation, water problems, drought, disasters, wars, nuclear wars and weapons, unplanned urbanization, genocide, hunger, terrorism, energy, refugees, poverty, racism, technology, media, economy, communication, health, education, agriculture, women's problems, problems originating from belief and sect. This research aims to determine the attitudes of social studies candidate teachers' regarding contemporary world problems. The present study is quantitative research and it was figured in survey model. The survey model is a research approach that aims to reveal a situation that existed in the past in its current form. The study group of the research was composed of 167 candidate teachers' who continue their studies at Aksaray University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education. Convenient sampling, which is one of the sampling types of the research, was used. The data in the research were collected through the "Attitude Scale Intended for Contemporary World Issues" developed by Kılıçoğlu, Karakuş and Öztürk (2012). Looking at the results of the research, it was concluded that there was no significant difference between the total scores of the participants' attitudes towards contemporary world problems and the variable of gender, class variable, following daily newspaper news in printed and electronic media, being a member of an NGO, and father's education level. It was concluded that there was a significant difference only between the education level of the mother.

Key Words: Candidate social studies teachers', today's world problems, attitude.

¹ This research, "International Symposium of Education and Values - 4" presented as a notification.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Günümüz Dünya Sorunlarına İlişkin Tutumlarının İncelenmesi

*

Öz

Dünya, çevre kirliliği, hava kirliliği, dengesiz nüfus artışı, işsizlik, iklim değişiklikleri, bitki örtüsünde yaşanan farklılık, su sorunları, kuraklık, afetler, savaşlar, nükleer savaşlar, nükleer silahlar, çarpık kentleşme, soykırım, açlık, terör, enerji, mülteci, yoksulluk, ırkçılık, teknoloji, medya, ekonomi, iletişim, sağlık, eğitim, tarım, kadınların sorunları, inanç ve mezhep kaynaklı sorunlarla karşı karşıyadır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutumlarını tespit etmektir. Bu çalışma nicel araştırma olup tarama modeliyle desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte var olan bir durumu mevcut haliyle, ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenimlerini gören 167 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme türlerinden olan uygun örnekleme kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Kılıçoğlu, Karakuş ve Öztürk (2012) tarafından geliştirilen "Günümüz Dünya Sorunları Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların günümüz dünya sorunlarına ilişkin tutum toplam puanları ile cinsiyet değişkeni, sınıf değişkeni, basılı ve elektronik ortamda günlük gazete haberlerini takip etme değişkeni, bir STK'ya üye olma değişkeni, baba eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca anne eğitim düzeyi arasında ise anlamlı farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmen adayları, günümüz dünya sorunları, tutum.

Introduction

Problems and conflicts in the global world have a significant impact on human life. It is seen that these problems increase in size with each year. As a matter of fact, in the 21st century, the world faces environmental pollution, air pollution, unbalanced population growth, unemployment, climate changes, differences in vegetation, water problems, drought, disasters, wars, nuclear wars and weapons, unplanned urbanization, genocide, hunger, terrorism, energy, refugees, poverty, racism, technology, media, economy, communication, health, education, agriculture, women's problems, problems originating from belief and sect (Demirkaya, 2016; Harris, 2004; Kılıçoğlu, Karakuş and Öztürk, 2012; Özgen, 2012; Tapan, 2006; Yazıcı, 2013; Yazıcı and Arıbaş, 2011). As a matter of fact, what these problems have in common is that they affect the whole world and humanity. However, it is seen from the fact that the existing problems continue to increase that the national/international activities for the solution of the problem are not sufficient. Based on the contemporary world problems, lie excessive tension, instability, unpredictability and lack of planning. Interdependence and all global problems are interconnected, no matter what form we divide them into any group. It has been already said that they have common reasons (lagging behind in solutions and correction mechanisms of the asymmetrical forms of interdependence and mastering of the accelerated manifestations of the economic life and the common activities in general internationalisation), but they can also have common and mutually conditioned consequences. Basically, all global issues are interconnected, albeit only indirectly in some cases (Jeníček, 2008, p.66).

With the social, political and economic problems in the world reaching to peak by affecting people, the necessity for states to communicate at a global level has become mandatory. Countries felt the need to find common solutions to overcome these global crises. At this point, the World Economic Forum, which is held every year to find solutions to problems by revealing the global trends and risks in the world, with participants representing 134 countries, gathers. In this forum, it is stated that there is actually a fragmented world and there is an effort to create a future from it. It is stated that this situation points to a big problem such as the concept

of “separation” in the global world that is the separation of countries and societies from each other (Ivanov, 2018; World Economic Forum, 2018). State that any of the global problems can endanger the entire human civilization if it develops on its own in an uncontrolled manner. In a relatively short time, other global problems related to both human interaction and their relationship with nature with the worsening of related and consequential problems, truly catastrophe may be inevitable (Robertson, 1992). There is a need for social awareness and education to prevent them.

Despite these negativities on a global scale, countries must seek solutions to existing problems to leave a peaceful, happy and livable world to future generations. In addition, awareness studies should be carried out on the problems to raise individuals’ social awareness (Tapan, 2006). It is crucial to inform students about the significance and effects of these problems in the world, to raise their awareness, and to encourage them to actively participate in the solution of these problems. For this reason, the education and training process plays a key role in making students aware of the contemporary social problems that our world is facing and that concern the majority of the society, and to raise them as conscious individuals in the face of problems (Bell, 2004; Uymaz, 2021). Within the framework of the pieces of training to be implemented, firstly the existing problems will be introduced and recognized, then the individuals who make up the society and all the stakeholders involved in the decision-making processes in the society will gain a healthier, conscious and solution-oriented perspective on the subject. (Baylan, 2009; Kan, 2012; Özey, 2001; Yavaş, 2011). The important point here is to prepare the right educational content and to create a quality educator profile. After the pieces of training, seminars and lectures to be given in this way, individuals’ awareness of the problems that exist in the world can increase and individuals can take a stance and gain skills on the subject.

It is extremely important to raise awareness of the students about the significance and effects of problems that concern the masses, to inform them and to encourage them to be a part of the solution. For this, it is beneficial to first determine what kind of an attitude the candidate teachers’ have towards world problems. In the social studies undergraduate curriculum, which dwells on the problems in the world, and aims to raise awareness in this sense, there is a course in the field’s elective category called

“Contemporary World Problems”. At this point, it is a requirement of the social studies course, which has a mission to educate sensitive and responsible citizens, and for the candidate teachers' of social studies, who study at the university to become teachers of this country, to recognise the problems that exist in contemporary world and to show responsibility in finding solutions to these problems. The findings of this study will contribute to researchers, teachers, candidate teachers' and students at all levels who examine contemporary world problems. From this point of view, the aim of the research is to determine the attitudes of social studies teacher candidates towards contemporary world problems.

Sub-problems Related to the Research;

- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world problems and their gender?
- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world problems and their class level?
- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world problems and their status of following daily newspaper news in printed and electronic media?
- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world problems and their status of being a member of an NGO?
- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world issue and their mother's education level?
- Is there a significant relationship between the attitudes of social studies candidate teachers' towards contemporary world problems and their father's education level?

Method

This study is quantitative research and it was figured in a survey model. The survey model is a research approach that aims to explain and describe an existing situation as it is. In this model, there is no intervention, change

or influence on the problem that is the subject of the research. In other words, it is crucial to observe and describe the situation as the way it is (Karasar, 2010). In addition, the survey model is defined as a type of research that is frequently used because it reveals an existing situation as the way it exists, allows working on large samples and gives researchers ideas about the opinions of the participants on a subject or a certain event (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2010).

Study Group: The study group of the research consists of students of Aksaray University, Faculty of Education, Department of Social Studies Education in the 2020-2021 academic year. In the research, an attitude scale towards contemporary world problems was applied to 167 candidate teachers' in the Department of Social Studies Teaching. Convenience sampling, one of the non-random sampling types, was used in the sampling of the study.

Data Collection Tool: In this research, the data were collected through the "Attitude Scale Intended for Contemporary World Issues" developed by Kılıçoğlu, Karakuş and Öztürk (2012). The "Personal Information Form" was given to candidate teachers' along with the "Attitude Scale Intended for Contemporary World Issues".

Analysis of Data: The data obtained in the study were analysed in accordance with the data collection techniques used. The data were analysed using the SPSS 21.0 (Statistical Package for Social Sciences) program. Different analysis techniques were used to determine the relationship between the variables of the study and the total scores obtained from the attitude scale intended for contemporary world issues.

Findings

In this section, the analysis results revealing the relationships between the variables and the total scores obtained from the Attitude Scale Intended for Contemporary World Issues of the candidate teachers' participating in the study are shown.

Table 1. T-test results of participants' attitudes to contemporary world problems according to the gender variable

| Gender | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--------|-----|-----------|----------|-----|------|------|
| Female | 111 | 104,1712 | 10,90194 | 165 | ,367 | ,714 |
| Male | 56 | 104,7857 | 8,67329 | | | |

According to Table 1, there is no significant difference between participants' total scores of the attitude toward contemporary world problems and the gender variable [$t_{(165)}=,367$; $p>,05$]. While the average of women's scores of the attitude toward contemporary world problems is ($\bar{x}=104,17$), the average of men's scores of the attitude toward contemporary world problems is ($\bar{x}=104,79$). The difference is not statistically significant. This finding can be interpreted as that the gender of the participants does not cause any differentiation in their attitude towards contemporary world problems.

Table 2. One-way variance analysis (ANOVA) results for the difference of participants' attitudes towards contemporary world problems according to the undergraduate year variable

| Variable | N | \bar{X} | S | | | | |
|--------------------|--------------------|-----------|----------|---------|-------|------|------------|
| (1)One | 49 | 101,5918 | 9,78715 | | | | |
| (2)Two | 35 | 106,6857 | 8,71703 | | | | |
| (3)Three | 41 | 103,7561 | 13,21132 | | | | |
| (4)Four | 42 | 106,3095 | 7,52715 | | | | |
| Undergraduate Year | Source of Variance | KT | Sd | KO | F | p | Difference |
| | Intergroups | 739,317 | 3 | 246,439 | 2,437 | ,067 | Scheffe |
| | In Groups | 16485,917 | 163 | 101,141 | | | |
| | Total | 17225,234 | 166 | | | | |

According to Table 2, there is no significant difference between the participants' total scores in attitudes for contemporary world problems and the year variable [$F_{(3-163)}=2,437$; $p>,05$]. this finding can be interpreted as that the undergraduate year levels of the participants in which they study do not cause any difference in their attitudes towards contemporary world problems.

Table 3. The t-test results of the participants' attitudes towards contemporary world problems according to the variable of following daily newspaper news in print and electronic media

| Following Daily Newspapers in Print and Electronic Environment | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--|-----|-----------|----------|-----|------|------|
| Yes | 113 | 104,8673 | 10,18271 | | | |
| No | 54 | 103,3519 | 10,21312 | 165 | ,899 | ,370 |

According to Table 3, there is no significant difference between participants' total scores from the attitude towards contemporary world problems and the variable of following daily newspaper news in printed and electronic media [$t_{(165)}=.899$; $p>.05$]. While the attitude score average regarding contemporary world problems of those who follow newspaper news daily in print and electronic media is ($\bar{x}=104,87$), the attitude score average regarding contemporary world problems of those who do not follow is ($\bar{x}=103,35$). The difference is not statistically significant. This finding can be interpreted as that participants' status of following newspaper news in print or electronic media does not differentiate their attitudes towards contemporary world problems.

Table 4. T-test results of the participants' attitudes towards contemporary world problems according to the variable of the participants' status of being a member of NGOs

| The Status of Being a Member of an NGO | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--|-----|-----------|----------|-----|------|------|
| Yes | 22 | 106,2273 | 9,74402 | | | |
| No | 145 | 104,0966 | 10,25530 | 165 | ,914 | ,362 |

According to Table 4, there is no significant difference between the total attitude scores of participants regarding contemporary world problems and the variable of being a member of NGOs [$t_{(165)}=.914$; $p>.05$]. The score average of the attitude toward contemporary world problems of those who are a member of NGOs is ($\bar{x}=106,23$) while the score average of the attitude toward contemporary world problems of those who are not members of NGOs are ($\bar{x}=104,10$). The difference is not statistically significant. This finding can be interpreted as that the participation of participants in

non-governmental organisations do not cause them to differentiate in their attitudes towards contemporary world problems.

Table 5. One-way variance analysis (ANOVA) results for the difference of participants' attitudes towards contemporary world problems according to their mother's education level variable

| Variable | N | \bar{X} | S | | | | |
|--------------------------|-----------------|-----------|----------|---------|-------|------|--------------------|
| (1)Illiterate | 20 | 108,8000 | 7,67498 | | | | |
| (2)Primary School | 93 | 105,0753 | 10,50904 | | | | |
| (3)Middle School | 27 | 106,3333 | 7,03289 | | | | |
| (4)High School | 18 | 97,3333 | 10,02350 | | | | |
| (5)University | 9 | 95,5556 | 10,11325 | | | | |
| Mother's Education Level | Variance Source | KT | Sd | KO | F | p | Difference Scheffe |
| | Intergroups | 2133,338 | 4 | 533,335 | 5,725 | ,000 | 1-4 |
| | In Groups | 15091,895 | 162 | 93,160 | | | 1-5 |
| | Total | 17225,234 | 166 | | | | |

According to Table 5, there is a significant difference between the total attitude scores of participants regarding contemporary world problems and the variable of participants' mother's education level [$F_{(4-162)}=5,725$; $p<,05$]. Scheffe multi-comparison test was conducted to find out which groups this difference is among. The results showed that among the total point average attitude scores regarding the contemporary world problems of those whose mother is illiterate ($\bar{X}=108,80$) and whose mother's education level is high school ($\bar{X}=97,33$) and university ($\bar{X}=95,56$) a difference in favour of those whose mother is not literate was found. This finding can be interpreted as attitudes of those with illiterate mothers towards contemporary world problems are fairly more positive.

According to Table 6, there is no significant difference between the total attitude scores of participants regarding contemporary world problems and the variable of participants' father's education level [$F_{(4-162)}=1,566$; $p>,05$]. This finding can be interpreted as participants' father's education level do no cause differentiation in their attitude towards contemporary world problems.

Table 6. One-way variance analysis (ANOVA) results for the difference of participants' attitudes towards contemporary world problems according to their father's education level variable

| Variable | N | \bar{X} | S | | | |
|--------------------------|----------------|-----------|----------|---------|------|--------------------|
| (1)Illiterate | 5 | 108,8000 | 6,30079 | | | |
| (2)Primary School | 61 | 105,0984 | 11,60417 | | | |
| (3)Middle School | 46 | 105,7609 | 8,82467 | | | |
| Father's Education Level | (4)High School | 33 | 103,2121 | 9,56804 | | |
| | (5) University | 22 | 100,2273 | 9,54155 | | |
| Source Variance | KT | Sd | KO | F | p | Difference Scheffe |
| Intergroups | 641,275 | 4 | 160,319 | 1,566 | ,186 | |
| In Groups | 16583,958 | 162 | 102,370 | | | |
| Total | 17225,234 | 166 | | | | |

Discussion and Conclusion

In this study, attitudes of Social Studies candidate teachers' regarding contemporary world problems have been examined. The findings of the study show that there is no significant difference between the participants' total scores of attitude towards contemporary world problems and the gender variable. This conclusion is in line with the result Öztaşkın (2014) obtained regarding the gender variable in the relationship between candidate social studies teachers' attitudes towards peace and their attitude towards contemporary world problems. However, in Yazıcı's study (2013) that addresses the attitudes of secondary education students regarding contemporary world problems, it is stated that there is a significant difference between the gender of the research students and their attitude scores regarding contemporary world problems. This result differs from the current research result.

It is seen that there is no significant difference between social studies candidate teacher's attitude regarding contemporary world problems and their undergraduate level. In other words, it can be stated that the undergraduate year of the participants does not cause any difference in their attitudes towards contemporary world problems. This result differs from the result of the study conducted by Avcı and Gümüş (2017) with candidate social studies teachers'. The researcher stated that the attitudes of

candidate teachers' differ depending on their undergraduate year. In addition, Yazıcı (2013) concluded that students' attitudes do not show a significant difference depending on the variable of the type of school they continue their education at.

It is seen that there is no significant difference between social studies candidate teachers' total scores obtained from the attitude towards contemporary world problems and the variable of following printed or electronic newspapers daily. In other words, this finding can be interpreted that participants' status of following daily news in printed or electronic forms do not cause them to differentiate from contemporary world problems. In the research of Uymaz (2021), the data on the frequency of following the news regarding contemporary world problems showed that 2 candidate teachers' replied to the question with 1-2 days a month, 10 candidate teachers' replied with 3-4 days a week and 11 candidate teachers' replied with "every day". In addition, it is seen in the research results that participants' replied to the question regarding their source of obtaining information by naming social media applications such as Facebook, Instagram and Twitter and magazines and newspapers. candidate teachers' participating in the study of Şeyihoğlu, Sever and Özmen (2017) perceive educational institutions as the main source of knowledge regarding contemporary world problems. In addition, participants stated that they obtained information regarding contemporary world problems from the news, the internet, television and extracurricular studies, respectively. Libraries, official institutions, posters and notices are stated in the research findings as the least referenced sources for the participants to obtain information about contemporary world problems. In addition, according to the analysis of the relevant scale used by Avcı and Gümüş (2017) to determine whether the participant scores obtained from the sub-dimensions of sensitivity to human problems, sensitivity to environmental problems, participation in the solution and the general average of the relevant scale differ according to the newspaper reading status variable, it has been concluded that the sub-dimensions of sensitivity to environmental problems and participation in the solution differ in favour of those who read newspapers and there is no differentiation in terms of other dimensions and general average. The researcher analyzed to determine whether it would differ significantly according to the variable of the duration of using the

internet and concluded that there is not a significant difference in sub-dimensions and overall average.

There is no significant difference between the total attitude scores of social studies candidate teachers' and the variable of being a member of NGOs. This finding can be interpreted as the fact that the participants are members of non-governmental organisations does not cause a difference in their attitudes towards contemporary world problems. Uymaz (2021) stated in a research that two participants in the research taking part in the application were members of an organization established to solve problems in the world. In addition, it was stated that a positive feedback was received from 10 participants when asked the additional question "would you like to become a member of an organization that aims to solve problems in the world?". In addition, 13 participants in the research did not express any opinion about their desire to become a member of any aid organization that seeks solutions to world problems. It is seen that 10,1% of the candidate teachers' who participated in Şeyihoğlu, Sever and Özmen's (2017) research participated in the activities of organisations seeking solutions to contemporary world problems, 7,34% occasionally attended in activities, 27,52% have never participated and did not wish to participate in them and 55,04% wished to participate in such organisations' activities. %55.04'ünün

It is seen that there is a significant difference between the total scores of social studies candidate teachers' attitudes towards contemporary world problems and the mother education level variable. A significant difference was observed between the average scores of the attitude towards the contemporary world problems of those with an illiterate mother and the average scores of the attitude towards the contemporary world problems of those with a mother whose education level is high school or university; the difference is in favour of non-literate participants. This finding can be interpreted as attitudes of those with illiterate mothers towards contemporary world problems are fairly more positive. It is seen that there is no significant difference between social studies candidate teachers' attitude scores regarding contemporary problems and their father's education level, which was another variable. This finding can be interpreted as the levels of the participants' fathers' education did not cause any difference in their attitude towards contemporary world problems.

References

- Avcı, G. and Gümüş, N. (2017). Examining candidate social studies teachers' attitudes towards contemporary world issues. In O. N. Akfırat, D.F. Staub, and G. Yavaş (Eds.). *Current debates in education* (p.485-506). London: IJOPEC Publication.
- Baylan, E. (2009). Examination of connections among nature believes, culture and environmental problems in theoretical context. *Ankara University Journal of Environmental Sciences*, 1(2), 67-74.
- Bell, D. R. (2004). Creating green citizens? Political liberalism and environmental education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 37-55.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. and Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. (7. Edition). Ankara: Pegem.
- Demirkaya, H. (2016). Günümüz dünya sorunlarına genel bir bakış [An overview of contemporary world problems]. In F. Aydın (Ed.). *Günümüz Dünya Sorunları [Contemporary world problems]* (p.2-14). Ankara: Pegem.
- Harris, I.M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Ivanov, O. B. (2018). Problems and risks of the modern world and the ways of their solution. *International Journal Of Engineering and Technology*, 7(4.38), 1137-1141.
- Jeníček, V. (2008). Global problems of the world–structure, urgency. *Agricultural Economics–Czech*, 54(2), 63-70.
- Kan, A. Ü. (2012). *The effects of using individual and group mind mapping on students' academic achievement, retention and affective characteristics in social studies course*. Ph. D Thesis. Firat University, Institute of Education Sciences, Elazığ.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research methods]*. Ankara: Nobel.
- Kılıçoğlu, G., Karakuş, U. and Öztürk, T. (2012). Validity and reliability study of an attitude scale intended for contemporary world issues. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2209-2224.

- Özey, R. (2001). *Günümüz dünya sorunları [Contemporary world problems]*. İstanbul: Aktif.
- Özgen, N. (2012). *Günümüz dünya sorunları [Contemporary world problems]*. Ankara: Eğiten.
- Öztaşkın, Ö.B. (2014). Examination of the relation between attitudes towards peace and world problems. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-29.
- Robertson R. (1992). *Globalisation: Social theory and global culture*. London: Sage.
- Şeyihoğlu, A., Sever, R. and Özmen, F. (2018). The current world problems in the social studies and geography teacher candidates' mind maps. *Marmara Geographical Review*, 37, 1-15.
- Tapan, Ç. (2006). *Examination of the peace education programme's effects on the conflict resolution skills of students*. Master Thesis. Dokuz Eylül University, Institute of Education Sciences, Izmir.
- Uymaz, M. (2021). The investigation of prospective social studies 'teacher's perceptions about the today's world problems. *Gazi Journal of Education Sciences (GJES)*, 7(1), 59-79.
- World Economic Forum, (2018). The Global Risk Report 2018. 01.02.2021 Retrieved from <http://reports.weforum.org/global-risks-2018/>.
- Yavaş, H. (2011). The approaches of political parties in Turkey on global environmental problems. *Journal of Administrative Sciences*, 9(1), 199-214.
- Yazıcı, H., and Arıbaş, K. (2011). *Günümüz Dünya Sorunları [Contemporary world problems]*. Ankara: Pegem.
- Yazıcı, Ö. (2013). Secondary school students' attitudes towards contemporary world issues. *Turkish Studies, International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 807-823.

Citation Information

Şimşek, Ü. (2021). Examining the attitudes of candidate social studies teachers' regarding the contemporary world problems. *OPUS– International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 3975-3988. DOI: 10.26466/opus.952872.

Development of a Covid-19 Anxiety Scale “Investigation of Validity and Reliability”

DOI: 10.26466/opus.912366

*

Muzaffer Şahin * – Didem Tetik Küçükkelçi **

*Assistant Professor, CIIP, Istanbul Arel University, FEF, Istanbul/Turkey

E-Mail: muzsah@gmail.com

ORCID: [0000-0002-2411-2803](https://orcid.org/0000-0002-2411-2803)

** Assistant Professor, Istanbul Gelisim University, IISBF, Istanbul/ Turkey

E-Mail: didemcantetik@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8911-4554](https://orcid.org/0000-0001-8911-4554)

Abstract

It was needed to develop a scale to determine the fear and anxiety developed by individuals against Covid-19 and the situations in repetitive protective behaviour. The aim of this study is to bring to the literature a scale that can measure the changes in people caused by the Covid 19 pandemic. Cronbach's Alpha coefficient was used to analyse the reliability of the data. As a result of the exploratory factor analysis, the Covid-19 Anxiety Scale was formed by 22 questions and 4 dimensions. Cronbach's Alpha coefficient was calculated for each factor and the whole scale. Accordingly, the reliability value of the twelve-question "Objective and Neurotic Anxiety" dimension (0,931) was in the "high reliable" range. The five-question "Anxiety about Contacting People" dimension (0,773); the three-question "Compulsive Behaviour" dimension (0,716) and the two-question "Sleep Hygiene" dimension (0,741) were in the "quite reliable" range. The total reliability of the Covid-19 Anxiety scale was 0,935. CR and AVE coefficients were calculated for each dimension of the scale to analyse internal consistency and reconfirm its reliability. It seems clear that the Covid-19 Anxiety Scale created as a result of these processes is a reliable tool that can be used to measure the psychological and behavioural responses of people.

Keywords: Covid-19 Anxiety Scale, New Scale, Exploratory Factor Analysis, Anxiety, Neurotic Anxiety.

Covid-19 Kaygı Ölçeği Geliştirilmesi¹ “Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması”

*

Öz

Bireylerin Covid-19'a karşı geliştirdikleri korku ve kaygı, tekrarlanan korunma davranışlarındaki durumları saptamak üzere bir ölçek geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışmanın amacı, küresel bir pandemi olan Covid-19 salgının etkisiyle kişilerde ortaya çıkan değişiklikleri ölçebilecek bir ölçeği literatüre kazandırmaktır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin araştırılması için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda Covid-19 Kaygı Ölçeği 22 soru ve 4 boyut altında toplanmıştır. Verilerin güvenilirliğinin analizi için Cronbach's Alfa katsayısı kullanılmıştır. Cronbach's Alfa katsayısı her faktör ve tüm ölçek için hesaplanmıştır. Buna göre, 12 sorudan oluşan “Nesnel ve Nörotik Kaygı” boyutunun güvenilirlik değeri (0,931) ile “yüksek güvenilir” aralığında yer almıştır. Beş sorudan oluşan “İnsanlarla Temas Kaygısı” boyutu (0,773); üç sorudan oluşan “Kompulsif Davranış” boyutu (0,716) ve 2 sorudan oluşan “Uyku Hijyeni” boyutu (0,741) değerleri ise “oldukça güvenilir” aralığında bulunmaktadır. Covid-19 Kaygı ölçeğinin toplam güvenilirliği (0,935) olarak gerçekleşmiştir. İç tutarlılığın analizi ve güvenilirliğinin tekrar teyit edilmesi için ölçeğin her bir boyutu için CR ve AVE katsayıları hesaplanmıştır. Bunlar sonucunda oluşturulan Covid-19 Kaygı Ölçeğinin kişilerin psikolojik ve davranışsal tepkilerinin ölçülmesi için kullanılacak güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 Kaygı Ölçeği, yeni ölçek, açımlayıcı faktör analizleri, Anksiyete, Coronavirus.

¹ Bknz., Ölçeğin Türkçe Formu için ek-1'e

Introduction

The earliest case of Coronavirus (COVID-19) was detected in November 2019 in Wuhan, the People's Republic of China (Toit, 2020). On 11 February 2020, World Health Organization named the coronavirus with unknown etiology and posing a threat to world health as COVID-19 (Zhao et al., 2020). At the onset of COVID-19 pandemic, a considerable part of people underestimated the danger and even some of the leaders ruling countries didn't recognize the potential danger. When COVID-19 (Coronavirus) epidemic turned into a global pandemic, people became aware of the extent and magnitude of the danger and measures started to be applied. However, it was too late.

COVID-19 was found to be highly contagious (Liu, Gayle, Wilder-Smith and Rocklov, 2020). Among the people infected with COVID-19, the time from illness onset to death is 14 days on average, but this can vary between 6 and 41 days. It appears that older people, those with chronic disease, and weak immune system are at higher risk of mortality (Wang, Tang and Wei, 2020).

The official numbers indicate that over 116 million people got infected with COVID-19 and more than 2,5 million died globally as of 7 March (<https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update-10-march-2021>)² As of 09:35, 20 March 2021, there has been 121.759.109 confirmed cases of COVID-19 and 2.690.731 deaths reported to World Health Organization (WHO). As of 17 March 2021, a total of 364.184.603 vaccine doses have been administered (<https://covid19.who.int/>). The number of infected people has increased more than 5 million in 13 days. It is believed that these figures can be far greater combined with the unrecorded cases

The official numbers show that in Turkey as of 7 March 2021, 2.780.417 people got infected with COVID-19 (coronavirus), 2.623.924 people recovered, 156.493 people were actively ill, and 29.030 people died (<https://covid19.saglik.gov.tr>). According to the data of the Ministry of Health (TÜİK-Turkish Statistical Institute) there has been 2.922.694 confirmed cases, 29.959 deaths, 2.807.572 recovered, 185.122 active cases in Turkey as

² The table was published by WHO on 10 March.

of 20 March 2021 (<https://covid19.saglik.gov.tr>). Although a considerable part of those got infected with the disease due to pandemic recovered thanks to devoted work of healthcare workers, some of them lost their lives.

Being careful with personal hygiene, using face mask, social distancing, resting adequately, getting fresh air (Gun and 2 et al., 2020), having a healthy diet and vaccine-related works are regarded as the important ones among the protective measures to avoid getting infected with the disease. After the reliability of vaccines is verified, although it is stated that it is possible to produce antibodies after 14 days from the vaccination which is administered as a course of two doses and leaving an interval of about 1 month between those, it is still unknown how long this immunity will last and whether the immunity conferred by the vaccines will be protective against mutated virus. The studies for developing a single-shot vaccine have been initiated as well.

In addition to these measures, people started to maintain their social distancing, avoid social events and apply online methods for education in order to decrease close contact during pandemic. This led to changes especially in the family structures and habits in intra-family relations as well as social relations. People started to communicate with each other without meeting in-person. Education was started to be provided online via digital platforms instead of at formal education institutions. In undeveloped countries with inadequate technological infrastructure, there has been a substantial rise in the number of children and young people who cannot receive education.

Reducing contact for protection from pandemic and suspending some lines of business and closure of some workplaces in many countries caused a rise in inflation and the number of people losing their jobs and economic problems increased. It was announced that as of February 2021, Consumer Price Index (CPI) is 15,61% annually and the unemployment rate for January 2021 is 12,2% in Turkey (<https://www.tuik.gov.tr/>). However, according to DISK-AR (Confederation of Progressive Trade Unions of Turkey Research Center), as of 10 March 2021 the expanded unemployment rate is 29,1% on average and 37,3% for women (<http://arastirma.disk.org.tr/?p=5088>).

Due to the fall in employment and rise in inflation all around the world together with the fact that unemployed people have no income, a major part of people can't even have access to staple food. As the existing malnutrition issue in the world gets worse, the immune system weakens more as well. When people having a poor immune system got infected with COVID-19, the symptoms of the disease manifested themselves even more severe. Their recovery took too long and some of them even lost their lives. Severe symptoms experienced by patients led to and leading to an increase in the fear and anxiety levels of both patients and their relatives. The uncertainties about the course of the disease, how its impact on all over the world will be taken under control caused an increase in future anxiety and despair as well as in social, economic, educational and health problems.

A significant part of the people who had to work used public transportation to go to work, had to work indoors and crowded areas at their workplaces and attend the meetings organized. The requirement to wear face mask, the carelessness of the other people for social distancing when they are being careful about it, being forced to meet their basic needs at common areas and the possibility to contact those infected with COVID-19 caused people to experience immense tension. They started to worry about whether they got infected or not when they got back home. These worries led to disorders in people's sleep hygiene.

The course of the disease took longer for some people and the disease manifests itself through symptoms such as high fever, cough, shortness of breath, headache, sore throat, runny nose, muscle and joint pain, fatigue, loss of smell and taste and diarrhea. In severe cases it was observed that patients suffered from pulmonary infection, severe acute respiratory tract infections and kidney failure (<https://istanbulc.edu.tr/tr/koronavirus>) and some people lost their lives. The congestion at healthcare facilities increased due to pandemic and healthcare workers had to work under heavier working conditions. Staff and equipment issues emerged in the treatment of other health problems due to the pandemic. The rise in health, economic, educational, and nutritional issues and insufficient measures against the disease caused an escalation in future anxiety and psychological problems.

According to the observations of the researchers about their own lives and the lives of others, it is concluded that the very swift transmission of Coronavirus became conducive to a decline in the people's social relations. It became harder for the people who had to stay at home during lock downs and the elders to maintain their daily lives and to meet their basic needs. As the stay-at-home and isolation time increased, the symptoms of depression started to escalate as well. People started to be afraid to go to grocery stores and shopping centres in order to meet their basic needs; and they got anxious and nervous by thinking constantly about whether they got infected or not when they got back home. They started to pay too much attention to the tiniest symptoms that they didn't care before the pandemic. As a consequence of these factors, anxiety disorders, mood disorders, illness anxiety disorders, trauma and stress disorders, repetitive behaviours for taking measures (compulsions) due to rise in obsessive thoughts became prevalent.

Kar, Arafat, Kabir, Sharma and Saxena (2020) suggested that several complex variables combined with other existing challenges in the lives of people during pandemic may make the issues even more indescribable. They also indicated that those working in the field of mental health started to study and conduct researches on the psychological problems emerged due to pandemic and the measures that can be taken.

Development of a Covid-19 Anxiety Scale

New scales have been prepared to measure how people and their feelings, behaviors, habits, psychological problems are affected by COVID-19 pandemic that has been experienced for nearly two years. In some studies carried out in Turkey, scales prepared in other countries have been adapted.

The Fear of COVID-19 Scale was developed by Ahorsu, Lin, Imani, Safari, Griffiths, and Pakpour (2020). It is a unidimensional scale with seven items. It has a 5-point Likert-type rating system. Three different studies were conducted to adapt this scale into Turkish (Bakioğlu, Korkmaz and Ercan (2020); Haktanır, Seki and Dilmaç, (2020); Satici, Gocet-Tekin, Deniz, and Satici (2020).

The COVID-19 Related Psychological Distress Scale (CORPD) was developed by Feng et al. (2020) to measure the level of psychological distress

in uninfected people. The scale has 14 items and contains two dimensions: suspicion, and anxiety and fear. The scale has been adapted into Turkish by Ay, Oruç, and Özdoğru (2021).

"Covid-19 Hygiene Scale" consisting of 27 items and 6 sub-dimensions, was developed by Çiçek, Şahin, Erkal (2020).

It was thought that it would be useful to develop a different scale to determine the fears and anxieties and repetitive behaviours of individuals against COVID-19 in Turkey. This scale consists of twenty-two questions and four dimensions. The aim of this study was to bring to the literature a scale that could measure the changes in people caused by the COVID-19 pandemic.

Covid-19 Anxiety Scale is a different scale from the adapted scales that are mentioned above. According to observations of the researcher in sessions and social environment while preparing this scale: It has been observed that COVID-19 Coronavirus may lead to objective anxiety as it is a life-threatening and dangerous situation; to neurotic anxiety as it is not apparent very much and it is not certain when it will occur and how it will be transmitted; to contact anxiety as contact with people poses a risk for transmission; to obsession in an attempt to avoid risks due to the transmission possibility of disease to body, clothes and food; to compulsive behaviors that are repeated over and over again to be protected from the disturbing effect of obsession; to disturbances in sleep hygiene when too much attention is paid for minor symptoms due to the appearance possibility of symptoms any time. For this reason, 4 dimensions were targeted, namely Objective Anxiety and Neurotic Anxiety; Contact Anxiety; Compulsive Behavior; Sleep Hygiene, while preparing the scale questions.

Method

The correlational survey model was used in order to describe the existing state and the quantitative data from COVID-19 Anxiety Scale was evaluated by statistical techniques in order to determine the validity and reliability of the scale developed.

In the framework of the study, a questionnaire study was conducted with 375 people by online forms. 43 questionnaires were excluded from

the analysis because they had missing answers, and the studies were conducted on the data obtained from 332 questionnaires. 73,2% of the participants were university graduates, 70,4% people living alone, 50,3% female and 49,7% male. 78,6% of the participants were aged 18 to 25 and 22,4% over 26. The details are given in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Participants

| | | N | N % |
|--------------------|-------------------|-----|-------|
| Gender | female | 167 | 50,3% |
| | male | 165 | 49,7% |
| Educational Status | primary education | 9 | 2,7% |
| | high school | 51 | 15,4% |
| | university | 243 | 73,2% |
| Age | postgraduate | 29 | 8,7% |
| | 18 to 25 | 261 | 78,6% |
| | 26+ | 71 | 22,4% |
| Marital Status | married | 50 | 15,1% |
| | with a partner | 48 | 14,5% |
| | single | 234 | 70,4% |

Scale Development Phases

The effects of COVID-19 on people were observed and it was aimed to create a scale which was capable of measuring the characteristics of each problem that was meant to be measured and easily understandable for readers. The questions for the scale was structured in 4 dimensions being "Objective and Neurotic Anxiety," "Anxiety about Contacting People", "Compulsive Behaviour" and "Sleep Hygiene".

Objective and Neurotic Anxiety: Objective (state) Anxiety (fear) refers to reactions of an individual in response to an external danger in his/her present life, which are proportional to the level of danger and perceived by others as normal. Neurotic Anxiety (Trait Anxiety): Reactions of an individual to a motiveless subjective situation due to his/her past experiences or a situation involving uncertainties and unknown whether it will occur or not (Öner and Le Compte, 1985; <https://dictionary.apa.org/neurotic-anxiety>)

Anxiety about Contacting: Avoidance of an individual from engaging in common activities with others and public areas

Compulsive Behaviour: Repetitive actions of individuals in order to avoid disturbing thoughts

Sleep Hygiene: It refers to sleeping of individuals above eighteen years of age 7 to 9 hours and the ability to sleep on without interrupted with nightmares.

The questionnaire was prepared for these four dimensions and it was carried out online. The results from the first application of the survey were examined and as Atılgan, Kan and Doğan (2011) recommended, it was analyzed in terms of criteria such as whether each question measured the intended behaviour, its language was understandable, there were any grammatical mistakes and the questions were relevant for the group to fill it and accordingly, necessary adjustments were made.

Prior to start working on large sample group, the scale, which was re-arranged as a result of the analysis of construct validity, item and internal consistency, was applied to 30 people at 3 weeks intervals in order to determine reliability coefficient in terms of its stability through test-retest method. It was seen that the correlation value obtained from the first and second application was high and significant ($r=0,913$; $p<0.01$). The scale was re-adjusted as required by the responses and feedbacks given. In consequence of these studies, a scale of 25 questions in total was created by analyzing scale questions and large sampling was implemented. The statistical data was analyzed for the last time taking into consideration the responses of 332 people and COVID-19 Anxiety Scale consisting of a total 22 questions was created. The statistical studies with regard to this scale are elaborated below.

Statistical Techniques Used in Data Analysis

SPSS 22.00 package programs were used to analyse the data obtained from the questionnaires filled by the participants. Exploratory factor analysis was applied to the data to investigate the construct validity. Then, Cronbach's Alpha coefficients were calculated both for the dimensions of the scale and the scale itself as a whole in order to analyse the reliability of the scale. Composite Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE) were also calculated for each dimension of the scale to analyse internal

consistency and reconfirm its reliability. Moreover, the correlation values between the dimensions were analyzed.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

It is possible to examine the compatibility of sampling with the factor analysis by Kaiser Meyer Olkin (KMO) coefficient and Bartlett's Test of Sphericity. Some researchers state that Kaiser Meyer Olkin (KMO) coefficient value is required to be between 0,80 and 0,90 for factor analysis. And they also underline that Bartlett's Test of Sphericity is only significant when its value is less than 0.05 (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010; Leech, Barette and Morgan, 2005). Factor analysis is a technique that is used to assess the number of independent variables contributing to interpretation of a variable associated with several variables and to identify the factor loading of these independent variables. Through these analyses it is possible to examine the correlations between all variables and the origin of these correlations, and to present data in a more meaningful way and briefly on the basis of these correlations (Turgut ve Baykul, 1992).

Findings

When taking into consideration the assessments of the preliminary tests for exploratory factor analysis of the COVID-19 Anxiety Scale, the probability value of the Bartlett's Test was calculated as ($p < 0.05$) and KMO value 0,933. According to this result, the data set is fit for factor analysis at the level of "excellent".

3 out of the 25 questions included in the entire scale were excluded from the analysis due to their low factor loads. The remaining 22 items are formed by 4 dimensions. The first dimension consists of 12 questions, the second 5, the third 3 and the fourth 2. On the basis of the features of their questions, these dimensions were named respectively as "Objective and Neurotic Anxiety", "Anxiety about Contacting People", "Compulsive Behaviour" and "Sleep Hygiene".

The explanatory power of "Objective and Neurotic Anxiety" dimension of the COVID-19 Anxiety Scale was 27,458%, "Anxiety about Contacting People" 14,810%, "Compulsive Behaviour" 11,969% and "Sleep Hygiene"

8,646%. The percentage of the scale in explaining the notion was calculated as 62,883% in total. This analysis result also demonstrates that the scale has structure validity.

Table 2. Exploratory Factor Analysis for the COVID-19 Anxiety Scale

| Component | Items | FL | VE (%) | |
|--|--|------|--------|--------|
| Objective and Neurotic Anxiety | 4- Thinking of the possibility that I can get infected with Coronavirus worries me | .833 | | |
| | I am afraid of getting infected with Coronavirus | .820 | | |
| | 15- I get nervous when I think I can catch Coronavirus | .770 | | |
| | 11- The news on Coronavirus in the media (newspapers, tv and internet) worries me | .745 | | |
| | 12- I am afraid to go to indoor spaces (shopping malls, grocery stores and etc.) because I can catch Coronavirus | .702 | | |
| | 7-I'm afraid of dying of Coronavirus | .673 | 27,458 | |
| | 17-I'm worried that my relatives from outside can transmit Coronavirus | .632 | | |
| | 10- I'm afraid to use public transport because I can catch Coronavirus | .626 | | |
| | 2 - I get nervous when people approach me | .614 | | |
| | 13- I am afraid that Coronavirus is transmitted by external things (food, clothing, etc.) | .562 | | |
| 2-I'm afraid of losing my relatives because of Coronavirus | .549 | | | |
| 3-I am angry with people walking around without a mask | .448 | | | |
| Anxiety About Contacting with People | 20 - I don't have guests because I can catch Coronavirus | .746 | | 14,810 |
| | 21-I don't participate in events because I can catch Coronavirus | .744 | | |
| | 9 - I don't use public transport because I can catch Coronavirus | .739 | | |
| | 8 - I pay attention to the mask and distance outside to avoid any Coronavirus transmission | .492 | | |
| Compulsive Behaviour | 18 - I can't go out because I can catch Coronavirus | .418 | | |
| | 23- When I come home from outside, I take off my clothes and wash them in the washing machine | .725 | 11,969 | |
| | 24-When I come home from outside, I wash my whole body again and again but my anxiety does not go away | .676 | | |
| 14-I wash external stuff (food, clothing, etc.) over and over again to protect against Coronavirus | .674 | | | |
| Sleep Hygiene | 6-I have constant nightmares when I sleep because of Coronavirus | .793 | 8,646 | |
| | 5- I can't sleep with fear of Coronavirus | .719 | | |

COVID-19 22 questions KMO: 0,933 62,833
 Bartlett's Test of Sphericity P Value: 0.00<0.05 FL: factor loading VE: Variance Explained (Extraction Method Principal Component Analysis) Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Reliability and Internal Consistency Values of COVID-19 Anxiety Scale

It is of prime importance to evaluate the scales used in a survey and a newly-developed scale in terms of reliability and validity. Having reliability values in the recommended ranges is very important for the results of the survey. Reliability, at the same time, is an indicative of the extent to which the questions asked to the participants, with the aim of measuring a variable, have been consciously answered (Özdoğan and Tüzün, 2007). In this study, Cronbach's Alpha coefficient was used to assess the reliability analysis (Kalaycı, 2006, p.405). The classification for these values is given in Table 3.

Table 3. Cronbach's Alpha values

| Cronbach's Alpha | Comment |
|------------------|-----------------|
| .80-1,00 | Highly Reliable |
| .60-.80 | Quite Reliable |
| .40-.60 | Less Reliable |
| .40 and less | Not Reliable |

Cronbach's Alpha is a measure of consistency value on the basis of correlation between the questions and a coefficient that shows the level of reliability of the questions in total under a factor.

Table 4. Covid-19 Anxiety Scale Reliability Values

| Scale | Number of Questions | Cronbach's Alpha Value |
|--------------------------------------|---------------------|------------------------|
| Objective and Neurotic Anxiety | 12 | 0,931 |
| Anxiety About Contacting with People | 5 | 0,773 |
| Compulsive Behaviour | 3 | 0,716 |
| Sleep Hygiene | 2 | 0,741 |
| Covid-19 Anxiety Scale | 22 | 0,935 |

As shown on the Table 4, the newly-developed Covid-19 Anxiety Scale is formed by 22 questions and 4 dimensions. According to this, the reliability value for "Objective and Neurotic Anxiety" dimension is (0,931) and it is in the range of "highly reliable". The reliability value of 5-question "Anxiety about Contacting with People" dimension was (0,773), 3-ques-

tion "Compulsive Behaviour" dimension (0,716) and 2-question "Sleep Hygiene" dimension (0,741), which made them fall into the range of "quiet reliable". The total reliability of the COVID--19 Anxiety scale was (0,935).

In order to determine the reliability co-efficient in terms of temporal stability of the Scale, test-retest method at three-week intervals was applied. The applications were performed for a 30-people sampling group with three-week intervals. It was seen that the correlation value obtained from the first and second application was high and significant ($p < 0.01$: $r = 0,913$).

Composite Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE)

It is required that the scale is reliable in that the data collected by the application of a scale give the same results for repeated measurements. The reliability is also important for the scale to be error free. In order to determine this, the concepts of Composite Reliability (CR) and Average Variance Extracted (AVE) are considered. Composite reliability is used with the aim to measure the overall reliability of the statements, the numbers of which is more than one, and that are not in a homogeneous structure, yet similar (Raykov, 1998). Therefore, CR values are measured on the basis of dimensions. Cronbach's Alpha coefficient, used in reliability analysis, can be high if the number of questions for a dimension is high. That is why CR calculation can be used as a tool for confirming the Cronbach' Alpha coefficient. It is expected that CR values is higher than (0,7). Average Variance Extracted (AVE) values, on the other hand, are calculated by the ratio of covariance values of the questions of a dimension, in other words the sum of squares of their factor loads, to the number of items. The AVE value is also calculated individually for each dimension or factor. Fornell and Larcker (1981) calculation method is applied for the calculation of Average Variance Extracted. AVE values are required to be greater than (0,5) as well. In addition, it is important for reliability results that the calculated CR values are greater than the AVE values.

In line with the above explanations, AVE and CR values, which were calculated for all dimensions of the COVID-19 Anxiety Scale, meet the required criteria and all results are given in Table 5. Moreover, the newly-developed COVID-19 Anxiety Scale satisfies the conditions on reliability and Average Variance Extracted.

Table 5. COVID-19 Anxiety Scale CR and AVE values

| Component | Item | FL | AVE | CR |
|--------------------------------------|---------|------|----------|----------|
| Objective and Neurotic Anxiety | Covid4 | .833 | 0,518938 | 0,906559 |
| | Covid1 | .820 | | |
| | Covid15 | .770 | | |
| | Covid11 | .745 | | |
| | Covid12 | .702 | | |
| | Covid7 | .673 | | |
| | Covid17 | .632 | | |
| | Covid10 | .626 | | |
| | Covid2 | .614 | | |
| | Covid13 | .562 | | |
| Anxiety About Contacting with People | Covid25 | .549 | 0,614592 | 0,770974 |
| | Covid3 | .448 | | |
| | Covid20 | .746 | | |
| | Covid21 | .744 | | |
| | Covid9 | .739 | | |
| Compulsive Behaviour | Covid8 | .492 | 0,551425 | 0,733653 |
| | Covid18 | .418 | | |
| | Covid23 | .725 | | |
| Sleep Hygiene | Covid24 | .676 | 0,777694 | 0,746465 |
| | Covid14 | .674 | | |
| | Covid6 | .793 | | |
| | Covid5 | .719 | | |

Correlation Analysis

When there is a correlation between two variables, it is called simple correlation. If it is the correlation of a variable with more than one variable, it is called multiple correlations and keeping a variable independent and defining the correlations between other variables is referred to as partial correlation (Büyüköztürk, 2004, p.31). The degree of linear relationship between two variables is measured by correlation coefficient. Correlation coefficient helps to determine the relationship and its direction, however, it does not establish a cause-and-effect relationship between variables. Correlation coefficient values range between -1 and +1. If the sign is positive, this means that when one variable decreases/increases, the other variable decreases/increases as well. If the sign is negative, this means that the relation between variables is in opposite direction. If correlation coefficient (r) is zero, then it can be said that there is not a linear correlation between variables at all (Yüzer and Ağaoğlu, 2009, p.269).

Table 6. Correlation Analysis between Sub-Dimensions

| | A.O | S.S | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|--------|---------|--------|--------|--------|---|
| 1 Objective and Neurotic Anxiety | 2,2083 | .99656 | 1 | | | |
| 2 Anxiety About Contacting with People | 2,4620 | .96068 | .675** | 1 | | |
| 3 Compulsive Behaviour | 1,7289 | 1,09692 | .605** | .550** | 1 | |
| 4 Sleep Hygiene | .2530 | .59770 | .398** | .361** | .422** | 1 |

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

The correlations between the sub-dimensions on Table 6 show that the correlations between all dimensions of COVID-19 are significant and positive. It is seen that when there is an increase in a dimension for the people, the scores of other dimensions increase as well.

The correlation between Objective and Neurotic Anxiety and Anxiety about Contacting People is significant ($p<0.01$) and positive (0,675). There is a significant ($p<0.01$) and positive (0,605) correlation between Objective and Neurotic Anxiety and Compulsive Behaviour. There is a significant ($p<0.01$) and positive (0,398) correlation between Objective and Neurotic Anxiety and Sleep Hygiene. A significant ($p<0.01$) and positive (0,550) correlation exists between Anxiety about Contacting People and Compulsive Behaviour. The correlation between Anxiety about Contacting People and Sleep Hygiene is significant ($p<0.01$) and positive (0,361). There is a significant ($p<0.01$) and positive (0,422) correlation between Compulsive Behaviour and Sleep Hygiene.

The Descriptive Statistics for the Sampling of COVID-19 Anxiety Scale

Table 7. Covid-19 Anxiety Scale

| Component | Items |
|-----------|---|
| | 1- Thinking of the possibility that I can get infected with Coronavirus worries me |
| | 2-I am afraid of getting infected with Coronavirus |
| | 3- I get nervous when I think I can catch Coronavirus |
| | 4- The news on Coronavirus in the media (newspapers, tv and internet) worries me |
| | 5- I am afraid to go to indoor spaces (shopping malls, grocery stores and etc.) because I can catch Coronavirus |
| | 6-I'm afraid of dying of Coronavirus |
| | 7-I'm worried that my relatives from outside can transmit Coronavirus |
| | 8-I'm afraid to take public transport because I can catch Coronavirus |

| | |
|---|--|
| Objective and Neurotic Anxiety | 9-I get nervous when people approach me 10- I am afraid that Coronavirus is transmitted by external things (food, clothing, etc.) 11-I'm afraid of losing my relatives because of Coronavirus 12-I am angry with people walking around without a mask |
| Anxiety About Contacting with People | 13-I don't have guests because I can catch Coronavirus 14-I don't participate in events because I can catch Coronavirus 15-I don't use public transport because I can catch Coronavirus 16-I pay attention to the mask and distance outside to avoid any Coronavirus transmission 17- I don't go out because I can catch Coronavirus |
| Compulsive Behaviour | 18-When I come home from outside, I take off my clothes and wash them in the washing machine 19-When I come home from outside, I wash my whole body again and again but my anxiety does not go away 20-I wash external stuff (food, clothing, etc.) over and over again to protect against Coronavirus |
| Sleep Hygiene | 21-I have constant nightmares when I sleep because of Coronavirus 22- I can't sleep with fear of Coronavirus |

Covid-19 Anxiety Scale Statistics and Scoring

For the sampling group composed by 332 people, the mean for the COVID-19 score was calculated as 44,503, median (44,5) and standard deviation (18,403) and range 86. The ranges for COVID-19 Anxiety were formed on the basis of these values.

Table 8. Distribution of Covid-19 Anxiety Ranges

| Covid Anxiety | N | % | Valid % | Cumulative % |
|-------------------|--------------|-----|---------|--------------|
| No Anxiety | If score ≤17 | 30 | 9,0 | 10,1 |
| Less Anxiety | Score 18-35 | 76 | 22,9 | 35,6 |
| Normal anxiety | Score 36-53 | 112 | 33,7 | 73,2 |
| High anxiety | Score 54-71 | 59 | 17,8 | 93,0 |
| Very high anxiety | Score ≥72 | 21 | 6,3 | 100,0 |

The scoring ranges for the COVID-19 Anxiety Scale are shown in Table 8.

Scoring:

The participants indicate their level of agreement with the statements using a five-item Likert-type scale. The rating scores of the Likert scale,

which are (4) Always, (3) Often, (2) Sometimes, (1) Rarely, (0) Never, were used as the basis for scoring. According to this, the highest score that can be got on the scale is 88, and the lowest is 0,

When examining the ranges on the basis of anxiety levels, it is seen that: If the score of COVID-19 Anxiety Scale is equal to or less than 17, it means that there are 30 people (9%) without COVID-19 anxiety. If it is between 18-35, there are 76 people with low level of COVID-19 anxiety. If it is between 36-53, there are 112 people with normal level of COVID-19 anxiety. If it is between 54-71, there are 59 people with high level of COVID-19 anxiety and if it is equal to or higher than 72, there are 21 people with very high level of COVID-19 anxiety. As the score, obtained as a result of the scale assessment, gets higher, the anxiety developed against COVID-19 increases as well.

Table 9. Distribution of Covid-19 Anxiety Ranges by Gender

| Gender | Distribution of Covid-19 Anxiety Ranges | | | | | | | | | |
|--------|---|------|-------------|------|----------------|------|--------------|------|-------------------|------|
| | No anxiety | | Low anxiety | | Normal anxiety | | High anxiety | | Very high anxiety | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| female | 6 | 30,0 | 38 | 42,7 | 49 | 44,5 | 59 | 67,0 | 15 | 60,0 |
| male | 14 | 70,0 | 51 | 57,3 | 61 | 55,5 | 29 | 33,0 | 10 | 40,0 |

The distribution of COVID-19 Anxiety levels on gender in the sample group is given in Table 9. From the analysis of the big picture, it can be seen that when the level of COVID-19 anxiety reaches above normal, the number of female increases and when COVID-19 anxiety level is normal, low or there is no anxiety, the number of males escalates. According to this, 70% of those without any anxiety against COVID-19 is male and 30% is female. 67% of those with high level of anxiety is female and 33% is male. 60% of those with very high level of anxiety is female and 40% is male.

The total number of female participants is 167. Their mean scores are 48,39, median 51, standard deviation 17,80.

The total number of male participants is 165. Their mean scores are 40,57, median 39, standard deviation 18,2.

The COVID-19 anxiety scores of females are higher than males by approximately 8 points.

Evaluation and Results

When taking into consideration the assessments of the preliminary tests for exploratory factor analysis of the COVID-19 Anxiety Scale, the probability value of the Bartlett's Test was calculated as ($p < 0.05$) and KMO value 0,933. According to this result, the data set is fit for factor analysis at the level of "excellent".

The scale was formed by 22 questions and 4 dimensions. The first dimension is "Objective and Neurotic Anxiety", the second dimension "Anxiety about Contacting People", the third dimension "Compulsive Behaviour" and the fourth dimension is "Sleep Hygiene". The explanatory power of "Objective and Neurotic Anxiety" dimension of the COVID-19 Anxiety Scale was 27,458%, "Anxiety about Contacting People" 14,810%, "Compulsive Behaviour" 11,969% and "Sleep Hygiene" 8,646%. The percentage of the scale in explaining the notion was calculated as 62,883% in total. This analysis result also demonstrates that the scale has structure validity.

When looking at COVID-19 Anxiety Scale Reliability values, the overall reliability of COVID-19 Anxiety Scale was (0,935) and 12-question "Objective and Neurotic Anxiety" dimension had a reliability value of (0,931), which made them fall into the range of "highly reliable". The reliability value of 5-question "Anxiety about Contacting with People" dimension was (0,773), 3-question "Compulsive Behaviour" dimension (0,716) and 2-question "Sleep Hygiene" dimension (0,741), which made them fall into the range of "quiet reliable".

In order to determine the reliability co-efficient in terms of temporal stability of the Scale, test-retest method at three-week intervals was applied. The applications were performed for a 30-people sampling group with three-week intervals. It was seen that the correlation value obtained from the first and second application was high in positive direction ($r = 0,913$; $p < 0.01$) and significant.

AVE value of Objective and Neurotic Anxiety was 0,518938 and CR value 0,906559.

AVE value of Anxiety about Contacting People was 0,614592 and CR value 0,770974.

AVE value of Compulsive Behaviour was 0,551425 and CR value 0,733653.

AVE value of Sleep hygiene was 0,777694 and CR value 0,746465.

As per above values, AVE and CR values calculated for all dimensions of COVID-19 Anxiety Scale meet the required criteria as well as requirements on reliability and Average Variance Extracted.

According to the analysis of the correlations between the sub-dimensions, the correlations between all dimensions of COVID-19 are significant and positive. It is observed that if there is an increase in the scores of a subgroup, the scores of the other dimensions rise as well.

In the analysis of the scores of COVID-19 anxiety by gender, it is seen that the average score of the COVID-19 anxiety scores for females is 48,39 while it is 40,57 for males, meaning COVID-19 anxiety scores of the females is greater than male's.

A meta-analysis was conducted by Salari et al (2020) by scanning articles on COVID-19 up to May 2020. According to the results obtained from this meta-analysis, the prevalence of stress in 5 studies with a total sample size of 9074 is obtained as 29.6% (95% confidence limit: 24.3–35.4); the prevalence of anxiety in 17 studies with a sample size of 63,439 as 31.9% (95% confidence interval: 27.5–36.7), and the prevalence of depression in 14 studies with a sample size of 44,531 people as 33.7% (95% confidence interval: 27.5–40.6)

The Fear of COVID-19 Scale developed by Ahorsu et al. (2020) was used in the two studies mentioned below. It is seen that the average fear scores are 19,06 in women and 16,99 in men. It is seen that the findings are consistent with the findings of this study.

In the findings of the study conducted by Bakioglu, Korkmaz, and Ercan (2020), the relationship between descriptive variables and fear of COVID-19 was examined first. According to the findings, fear of COVID-19 was significantly higher in women than in men, and those with chronic diseases were significantly higher than those without any chronic diseases.

According to Ay, Oruç, and Özdogru (2021) study, females reported higher CORPD scores than men in Turkey. Similarly, females had higher CORPD scores than males in the original research of the scale (Feng et al., 2020).

It is seen that the findings obtained from all three studies mentioned above are consistent with the findings of this study.

Considering the results obtained from studies on anxiety and depression, it is seen that the rates of anxiety and depression are higher in women than in men: On the Website (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3135672/>) one of the most widely documented findings in researches demonstrating anxiety levels by gender is that women are significantly more likely than men to develop an anxiety disorder throughout the lifespan. While the lifetime rates of anxiety disorders for women is 33,3%, it is 22,0% for men (McLean, C. P., Asnaani, A., Brett T. b, Hofmann, S. G., 2011). National Comorbidity Survey (NCS, fielded between 1990 and 1992) found that the lifetime prevalence of any anxiety disorder is 30,5% for females and %19,2 for males. Another study suggests that women have two to three times higher lifetime risk for generalized anxiety disorder than men (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4765378/#R20>).

In a survey conducted by Tunay and Soygüt (2009) on university students, the average score of 659 female university students on Beck Anxiety Scale was 17,13 and it was 13,76 for male students. Another study conducted by Deveci, Çalmaz, Açık (2012) on university students demonstrated that 289 female students had an average score of 46,94 on the Continuous Anxiety Scale and it was 43,54 for male students.

All studies on anxiety demonstrate that the prevalence rate of anxiety disorders for women is higher than men and the prevalence rate of depressive disorders for women is also greater in comparison to men. These findings seem to be similar to those obtained from the Covid-19 Anxiety Scale.

CR and AVE coefficients and correlation coefficient between subgroups were calculated for each dimension of the COVID-19 Anxiety Scale to analyse internal consistency and reconfirm its reliability. It is also consistent with the results of other studies conducted on anxiety. In light of all these findings, the COVID-19 Anxiety Scale appears to be a reliable tool that can be used to measure COVID-19 Anxiety.

| KORONAVİRÜS (COVID-19) KAYGI ÖLÇEĞİ¹ | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Değerli Katılımcı, aşağıda sorular KORONAVİRÜSÜN insanların duygu, düşünce ve davranışları ve genel alışkanlıkları üzerindeki etkisini ölçmek için hazırlanmıştır. Lütfen her bir maddeyi okuyunuz ve sizin için en doğru olan seçeneği işaretleyiniz (X). | | | | | |
| 1: Her zaman, 2: Sıklıkla, 3: Zaman zaman, 4: Ara sıra 5: Hiçbir zaman | | | | | |
| 1.Koronavirüse yakalanabileceğimi düşünmek beni endişelendiriyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2.Koronavirüse yakalanmaktan korkuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3.Koronavirüs bulaşabileceğini düşününce gerginlik yaşıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4.Medyada (gazete, tv ve internet) koronavirüs haberleri beni endişelendiriyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Koronavirüs bulaşır diye kapalı yerlere (AVM, market vb) girmekten korkuyorum . | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6.Koronavirüse yakalanarak ölmekten korkuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7.Dışardan gelen yakınlarımla koronavirüs bulaştırmalarından endişeleniyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8.Koronavirüs bulaşır diye toplu taşıma araçlarına binmekten korkuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9.İnsanlar bana yaklaşıncı tedirgin oluyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10.Dışardan gelen şeylerle (yiyecek, giyecek vb) koronavirüs bulaşır diye korkuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11.Koronavirüs yüzünden yakınlarımı kaybetmekten korkuyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12.Maskesiz dolaşan insanlara kızıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.Koronavirüs bulaşır diye misafir kabul etmiyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14.Koronavirüsü bulaşır diye etkinliklere katılmıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15.Koronavirüs bulaşır diye toplu taşıma araçlarına binmiyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16.Koronavirüs bulaşır diye dışarda maske ve mesafeye dikkat ediyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Koronavirüsü bulaşır diye dışarı çıkamıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Dışardan gelince giysilerimi çıkarıp çamaşır makinasına atıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19.Dışardan gelince bütün bedenimi tekrar tekrar yıkıyorum, kaygım yine de azalmıyor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Koronavirüsten korunmak için dışardan gelen şeyleri (yiyecek, giyecek vb) tekrar tekrar yıkıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21.Koronavirüs yüzünden uyuduğumda sürekli kabuslar görüyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22- Koronavirüs korkusu ile uyuyamıyorum | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¹ Ölçeği geliştirenler: Assist. Prof. Dr. CIIP Muzaffer Şahin ve Assist. Prof. Dr. Didem Tetik Küçükkelçi
Ölçek soruları bilimsel çalışmalarda referans gösterilerek kullanılabilir.

Scoring:

The rating scores of the Likert scale, which are (4) Always, (3) Often, (2) Sometimes, (1) Rarely, (0) Never, were used as the basis for scoring. According to this, the highest score that can be got on the scale is 88, and the lowest is 0,

| Covid Anxiety | Score |
|----------------------|--------------------|
| No Anxiety | If score ≤ 17 |
| Less Anxiety | Score 18-35 |
| Normal anxiety | Score 36-53 |
| High anxiety | Score 54-71 |
| Very high anxiety | Score ≥ 72 |

References

- Atılgan, H., Kan, A. and Doğan, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., and Pakpour, A. H. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–9. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Ay, T., Oruç, D., and Özdoğru, A. A. (2021). Adaptation and evaluation of COVID-19 related Psychological Distress Scale Turkish form. *Death Studies*. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1873459>.
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O., and Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*. doi: 10.1007/s11469-020-00331-y.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal Bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık, p. 31.
- Çiçek, B., Şahin, H., and Erkal, S. (2020). Covid-19 Hijyen Ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 15(6), 339-350. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.45906>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. and Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (Birinci baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, S.E., Çalmaz, A. and Açıık, Y. (2012). Doğu Anadolu’da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.

- Feng, L. S., Dong, Z. J., Yan, R. Y., Wu, X. Q., Zhang, L., Ma, J., and Zeng, Y. (2020). Psychological distress in the shadow of the COVID-19 pandemic: Preliminary development of an Assessment Scale. *Psychiatry Research*, 291, 113202–113202. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113202>.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Haktanir, A., Seki, T., and Dilmaç, B. (2020). Adaptation and evaluation of Turkish version of the fear of COVID-19 Scale. *Death Studies*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/07481187.2020.177302>.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara. s.405.
- Kar S.K., Arafat S.Y., Sharma P., Dixit A., Marthoenis M. and Kabir R. (2020). COVID-19 pandemic and addiction: Current problems and future concerns. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020 Jun; 51: 102064. Published online 2020 Apr 10. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102064
- Leech, N. L., Barrett, K. C., Morgan, G. A., and Clay, J. N., and Quick, D. (Collaborators). (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Liu, Y., Gayle, A. A., Wilder-Smith, A. and Rocklöv, J. (2020). The reproductive number of COVID-19 is higher compared to SARS coronavirus. *Journal of travel medicine*. *J Travel Med*, 27(2), 1-6.
- McLean, C.P., Asnaani, A., Litz, B.T. and Hofmann, S.G. (2011) Gender Differences in Anxiety Disorders: Prevalence, Course of Illness, Comorbidity and Burden of Illness. *Journal of Psychiatric Research*, 45, 1027-1035. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2011.03.006>
- Öner N. and Le Compte A. (1985) *Durumluk-Süreklilik kaygı envanteri elkitabı* p.3-5. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özdoğan, F. B. and Tüzün. K. İ. (2007). Öğrencilerin üniversitelere duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 639-650.
- Raykov, T. (1998). Coefficient alpha and composite reliability with interrelated non-homogeneous items. *Applied Psychological Measurement*, 22(4), 375-385.
- Salari N., et al (2020) Prevalence of stress, anxiety, depression among the general population during the COVID-19 pandemic: a systematic review and meta-analysis, *Globalization and Health volume 16*, Article number: 57 (2020).

- Satıcı, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E., and Satıcı, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its Association with Psychological Distress and Life Aatisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health Addiction*, Doi: 10.1007/s11469-020-00294-0
- Tunay, Ş. and Soygüt, G. (2009).Türk üniversite öğrencileri üzerinde Endişe Şiddet Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 68-74.
- Turgut, M. F. and Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme Teknikleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları, p.173.
- Wang, W., Tang, J. and Wei, F. (2020). Updated understanding of the outbreak of 2019 novel coronavirus (2019-nCoV) in Wuhan, China. *Journal of medical virology*, 92(4), 441- 447.
- Yüzer A. F., and Ağaoğlu E. (2009) İstatistik, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; p. 269.
- Zhao, S., Lin, Q., Ran, J., Musa, S. S., Yang, G., Wang, W. and Wang, M. H. (2020). Preliminary estimation of the basic reproduction number of novel coronavirus (2019-nCoV) in China, from 2019 to 2020: A data-driven analysis in the early phase of the outbreak. *International journal of infectious diseases*, 92, 214-217.
- <http://arastirma.disk.org.tr/?p=5088> (Erişim 20 Mart 2021).
- <https://covid19.saglik.gov.tr> (Erişim 20 Mart 2021).
- <https://covid19.who.int/> (Erişim 20 Mart 2021).
- <https://dictionary.apa.org/neurotic-anxiety> (Erişim 10 Şubat 2021).
- <https://istanbulc.edu.tr/tr/koronavirus> (Erişim 20 Mart 2021).
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3135672/> (Erişim 13 Mart 2021).
- <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4765378/#R20> (Erişim 13 Mart 2021).
- <https://www.tuik.gov.tr/> (Erişim 20 Mart 2021).
- <https://www.who.int/publications/m/item/weekly-epidemiological-update10-March-2021> (Erişim 20 Mart 2021).

Citation Information

Şahin, M. and Tetik Küçükkelçi, D. (2021). Development of a Covid-19 Anxiety Scale "Investigation of Validity and Reliability". *OPUS- International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 3989-4012. DOI: 10.26466/opus.912366.

Parental Attitudes Determining Children's Roles and Reflections of Children's Roles on Adult Life: A Qualitative Study

DOI: 10.26466/opus.948457

*

Çiğdem Yavuz Güler *

* Assist. Prof. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf University, Faculty of Education, Istanbul/Turkey

E-Mail: cigdemyavuzguler@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1607-0789](https://orcid.org/0000-0002-1607-0789)

Abstract

This study aims to examine the role of the children in the family of origin and the definition of these roles, the parent attitudes that affect the formation and perpetuation of these roles, and the manner in which childhood roles are carried into adult life. The phenomenological model, a qualitative research method, was used in this study to obtain in-depth information about the subject. "Personal Information Form" and "Open-ended Questions List" were used as data collection tools. The study group consisted of 110 people, of whom 91 (82.7%) were women and 19 (17.3%) were men. The obtained data were analyzed using the MaxQDA – Version 2018 software. The observations resulting from the study included that the hero child role comes with assuming responsibility, parent-like attitudes, and a mediator role in the family system and that the attitudes of such children's parents attribute more power and responsibility to the child in question. It was observed that the scapegoat children describe themselves as problematic, rebellious, and a burden, and their parents treat them with neglect, abuse, emotional absence, and incrimination. On the other hand, lost children are those who are ignored, easy going, and inhibited. Mascot children regard themselves as the ones who give joy and lighten the mood in the family, who are enthroned, and who are the little ones. Parental attitudes determining children's roles and reflections of children's roles on adult life are discussed.

Keywords: Children's roles, parental attitudes, qualitative method.

Çocukluk Rollerini Biçimlendiren Ebeveyn Tutumları ve Rollerin Yetişkinlik Yaşamına Yansımaları: Nitel Bir Araştırma

*

Öz

Araştırmada, bireylerin öz kök ailede oluşan çocukluk rollerini, bu rollere ilişkin tanımlamaları, bu rollerin oluşumunu ve devamını etkileyen anne baba tutumları ile çocukluk rollerinin yetişkin yaşamına nasıl yansıdığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada, konu hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmak amacıyla nitel araştırma yönteminin fenomenolojik modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Google formlar üzerinden araştırmaya katılmayı kabul eden ve yanıtlayan bireyler oluşturmuştur. Buna göre çalışma grubu, 91' i (%82,7) kadın, 19' u (%17,3) erkek olmak üzere toplam 110 kişiden oluşmaktadır. Elde edilen veriler MaxQDA – Versiyon 2018 bilgisayar programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, Kahraman çocukluk rolünün sorumluluk, ebeveynleşmek ve sistemde arabulucu roller üstlenmekle tanımlandığı, ebeveyn tutumlarının ise çocuğa olduğundan fazla güç atfetmek ve sorumluluk yüklemek olduğu görülmektedir. Günah keçilerinin problemleri, isyankar ve yük olarak kendilerini tarifledikleri, ebeveyn tutumlarının ise ihmal, istismar, duygusal olarak yok olmak ve suçlayıcılık olduğu görülmektedir. Öte yandan kayıp çocuklar, yok sayılan, uyumlu ve ezik çocuklardır. Maskotlar ise kendilerini neşe, enerji veren, tahtın sahibi, evin küçüğü olarak tanımlamaktadır. Çocukluk rollerini belirleyen ebeveyn tutumları ve çocukların rollerinin yetişkin yaşamına yansımaları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: çocukluk rolleri, ebeveyn tutumları, nitel metod.

Introduction

Children are born into an already established system and are affected by how this system functions (Bowen, 1966; Fischer and Wampler, 1994). The goal of the family system is to maintain the balance through the interaction of family members (Kerr and Bowen, 1988; Titelman, 2008). According to Bowen (1966), the family has a flexible and dynamic structure so as to meet the needs of this system. Conflicts may occur; however, family members develop various defense mechanisms and assume roles to remain in the system and maintain continuity (Wampler et al, 2009). Bowen (1978) suggested that the reason behind the adoption of these of roles is the anxiety engendered by the needs of the system. The common goal that all these roles serve is to eliminate uncertainty and imbalance within the family and to restore the balance one way or the other. The children adopt different roles to survive within the family. However, these roles should be considered in the context of family dynamics rather than as to whether they are compatible with social norms (Suneel et al., 2017).

While parents are the ones who determine the rules and values of the family system, the roles adopted by family members may impact one another (Bowen, 1978). Roles are adopted during childhood to individually and emotionally survive within the family (Black, 1979; 1982; Woititz, 1983; Woodside, 1983; Russell, Henderson and Blume, 1985). There may be a tendency to perpetuate these roles during adult life as well (Scharff et al., 2004). Roles adopted during childhood are thought to have an influence on personality traits (Black, 1979; 1982; Bosma, 1972; Hecht, 1973; Woititz, 1983) and job (Woititz, 1987; Mathews and Halbrook, 1990) and partner (Black, 1982) choices in adult life and to persist as maladaptive behaviors (Black, 1982; Scharff et al., 2004).

In the literature review, it was seen that the nature of dysfunctional families was mostly investigated in the context of parents' addictions to substances such as alcohol (Black, 1979; 1982; Fischer et al., 1991; Wampler et al., 2009; Wampler et al., 1993). Black (1982) and Wegscheider (1981) classified the roles of children with alcoholic parents into four categories, namely, the hero, the scapegoat, the mascot, and the lost child. These roles enable children to express their feelings and cope with conflicts within the family system (Bell and Bell, 1982); however, on the other hand, these roles

are adopted to help maintain the peace within the family, which prevents them from expressing their true feelings (Black 1979). Psychological disorders were found to be more common among children of parents with alcohol addiction (Fischer and Wampler; 1994; Scharff et al., 2004; Wampler et al., 1993). Contrary to studies explaining family dysfunctionality with alcoholism and addictions, some studies did not find a significant difference between the roles adopted by the children of non-alcoholic parents and the children of parents with alcohol addiction (Alford, 1998). The adoption of different roles seems to be happening also in families where there is no parental alcoholism (Alford, 1998; Deason and Randolph, 1998; Fischer and Wampler, 1994). Some strict role behaviors have been observed in siblings of children with disabilities (Atkins, 1991). Some studies in the literature have tried to describe the roles in the family and expand Wegscheider's (1991) definition of hero, scapegoat, lost child, and mascot by adding new roles and definitions (Margasiński, 2017; Samuel et al., 2014; Zagefka et al., 2020).

Children in the hero role are defined as success-oriented and parentized, caring for the whole family. Children in the scapegoat role are known to cause problems both within the family and in their social lives and not obey the law. Those in the lost child role are known for their silent, attuned, and withdrawn character. Children who adopt the mascot role, on the other hand, focus on alleviating conflict and reducing the level of stress among family members by making jokes (Black, 1982; Scharff et al., 2004; Zastrow, and Kirst-Ashman, 2012; Werner and Broida, 1991). While the lost children are more inclined to experience psychological problems in the future, the role least inclined to psychological problems later in life is that of the hero (Scharff et al., 2004), and mental health problems are seen less in children who adopt the hero and mascot roles (Suneel et al., 2017). The following characteristics of children in different roles were stated. Children in the role of hero draw positive attention to their achievements; those in the mascot role try to prevent the emergence of problems within the family with their cheerful attitude; those in the role of lost children stay on the sidelines and remain quiet; and children in the role of scapegoats attract negative attention with behaviors (Wegscheider, 1991). Studies reported that the scapegoat and lost child roles are more common in dysfunctional families (Alford, 1998; Potter and Williams,

1991; Zagefka et al., 2020). Yahav and Sharlin (2000; 2002) showed that the children of couples who cannot openly talk about their problems in their relationships tend to adopt the role of scapegoat. Similarly, Zagefka et al. (2020) found that the scapegoat and lost child roles were associated with individuals' depression symptoms in adult life.

Black (1982) and Wegscheider (1981) stated that children who adopt the hero role, who are usually the eldest child, are caregivers and responsible, that the children in the scapegoat role attract negative attention to themselves because of their problematic and action-oriented behaviors, that those in the lost child role are known for being forgotten and isolated, and that the children who adopt the mascot role are amusing and helpful in preventing the emergence of problems within the family (Potter and Williams, 1991).

The aim of this study was to examine the childhood roles in the family, the characteristics of these roles, and the family attitudes that shape the childhood roles, as well as to understand, interpret, and describe the length of time for which these roles were maintained by individuals into their adult lives, through a qualitative methodology. This study is carried out on the basis of the theoretical framework developed by Black (1982) and Wegscheider (1981) wherein they classified the roles into categories of "hero," "scapegoat," "lost child," and "mascot." Accordingly, how childhood roles are defined, the memories about these roles, and the attitudes of the parents that reinforced these roles were analyzed qualitatively. In addition, the reflections of childhood roles on adult life, family relationships, and relationships outside the family were examined.

Method

The phenomenological model, a qualitative research method, was used to examine the childhood roles of individuals in the family of origin, the definition of these roles, the parental attitudes that contribute to the formation and perpetuation of these roles, and the manner in which childhood roles affect adult life, as well as to gain in-depth information on the subject. Approval was obtained with 2021-04/03 decision number from the Ethics Committee of Fatih Sultan Mehmet Vakif University for the research study. For data collection, the "Personal Information Form"

prepared by the researchers to obtain the demographic characteristics of the participants and the “Open-Ended Question List” prepared by the researcher in line with the knowledge obtained from the literature review to examine the childhood roles, the attitudes of the parents, and the reflections of these roles on adult life were used. The data of the research were collected via Google Forms. At the beginning of the study, the participants were informed about the research, and the participants who approved it participated in the study. The researchers analyzed the data obtained by using the MaxQDA – Version 2018 software.

Study group

The study group consisted of individuals who agreed to participate in the study via Google Forms and answered the questions in the data collection tools. The study group comprised 110 individuals, 91 (82.7%) of whom were women and 19 (17.3%) were men. The average age of the participants was 35.8 (ss = 9.13). Demographic characteristics of the participants are presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of the Study Group

| Demographic Characteristics | | f | % |
|-----------------------------|--|-----|------|
| Gender | Female | 91 | 82,7 |
| | Male | 19 | 17,3 |
| Marital Status | Married | 56 | 50,9 |
| | Single | 54 | 49,1 |
| Education Status | High school and below | 4 | 3,6 |
| | Associate degree | 6 | 5,5 |
| | Bachelor's degree | 77 | 70,0 |
| | Postgraduate | 23 | 20,9 |
| Birth Order | Oldest | 41 | 37,3 |
| | Middle | 31 | 28,2 |
| | Youngest | 34 | 30,9 |
| | Only child | 4 | 3,6 |
| Mother | Alive | 96 | 87,3 |
| | Not alive | 14 | 12,7 |
| Father | Alive | 88 | 80,0 |
| | Not alive | 22 | 20,0 |
| Parents' Marriage Status | Married to each other | 83 | 75,5 |
| | Divorced but not married to anyone else | 3 | 2,7 |
| | Mother or father remarried | 4 | 3,6 |
| | Separated due to the death of one of the parents | 20 | 18,2 |
| Total | | 110 | 100 |

Data collection tools

Personal information form: This form was prepared by the researcher in light of the findings from the literature review. The form includes questions regarding gender, age, marital status, educational status, birth order, and parents.

Open-ended questions list: In line with the findings of the literature review and different qualitative studies on the topic, a 6-question open-ended questions list was prepared by the researcher to be able to examine the childhood roles the participants adopted in their families of origin, the definitions of these roles, and the reflections of these roles on adult life. The questions in the list were as follows. How would you define your role in your family of origin during your childhood? What would be an expression to describe you? Can you write an anecdote from your childhood that shows your role in the family? What were your mother's attitudes that reinforced your role? What were your father's attitudes that reinforced your role? Do you still play this role in the family you created as well? If you do, how? Have you ever played this role in non-family relationships? If you have, how? Can you write down a sample of event from your life?

Data analysis

An applied thematic analysis via which the identification and analysis of implicit and explicit ideas from the data were made was utilized in this study (Braun and Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). A key feature of thematic analysis is the breadth of scope, which means that the analytical process can be carried out with large data sets. The data set consisting of the answers given to the open-ended questions list was analyzed by the researchers using the MaxQDA – Version 2018 software package. First, the researchers divided the answers given to the questions into four different data sets in line with the childhood roles theoretical framework developed by Black (1982) and Wegscheider (1981), namely, "hero," "scapegoat," "lost child," and "mascot," they thought the answers corresponded with. Before the data set was divided into four, it was thoroughly examined by

a research support team consisting of three psychological science specialists, including the researcher, and the answers given to the questions about role definitions, role-related memories, parental attitudes, and reflections of the roles on adult life were evaluated as a whole. None of the answers given to the open-ended questions were examined under a broad category but under four categories: definitions of each childhood role, attitudes of the mother, attitudes of the father, and reflections of the roles on adult life. Codes were created under these four categories in line with the responses given by the participants. To ensure the validity and reliability of the analysis, the assignment to the codes under the categories was made separately by the research team. In the later stages of the analysis, the coding and recall functions in the program, as well as the codes and categories, were checked again by the research team. Categories, subcodes, and frequency of mention are determined and presented through MaxMaps as well.

Findings

Several findings resulted from this qualitative study carried out to examine a host of issues. The childhood roles of individuals in the family of origin and the roles themselves were defined, the parent attitudes that affect the formation and perpetuation of these roles were examined, and the manner in which childhood roles affect adult life was investigated. All of this was based on the participants' answers to the questions in the "open-ended questions list," and they are given below.

Distribution of the study group members by childhood roles

First, the researchers divided the answers given to the questions into four different data sets in line with the childhood roles theoretical framework developed by Black (1982) and Wegscheider (1981), namely, "hero," "scapegoat," "lost child," and "mascot," they thought the answers corresponded with. The data set was thoroughly examined by a three-person research team before dividing it into four. Subsequently, the answers given to the questions about role definitions, role-related memories, parent attitudes, and the effects of these roles on adult life were

evaluated in light of the findings of the literature review, and a childhood role was assigned to each participant. The frequency and percentages related to the distribution of the participants by role and the distribution of roles by gender and birth order are presented in Table 2 and Table 3.

As seen in Table 2 and based on the answers given by the participants, 47.2% of the participants were assigned the role of hero, 10.9% scapegoat, 14.5% lost child, and 27.4% mascot. Accordingly, as can be seen in Table 2, 82.7% of the participants in the hero role were female and 17.3% were male, 100% of the participants in the scapegoat role were female, 81.3% of the participants in the lost child role were female and 18.8% were male, and 76.7% of participants in the mascot role were female and 23.3% were male.

Table 2. Distribution of childhood roles by gender

| Childhood Role | F | % | Gender | F | % |
|----------------|----|------|--------|----|------|
| Hero | 52 | 47.2 | Female | 43 | 82.7 |
| | | | Male | 9 | 17.3 |
| Scapegoat | 12 | 10.9 | Female | 12 | 100 |
| | | | Male | - | - |
| Lost Child | 16 | 14.5 | Female | 13 | 81.3 |
| | | | Male | 3 | 18.8 |
| Mascot | 30 | 27.4 | Female | 23 | 76.7 |
| | | | Male | 7 | 23.3 |

However, when the distribution of childhood roles by birth order was examined, as seen in Table 3, 44.2% of the participants in the hero role were the oldest child, 26.9% were the middle and youngest children, and 1.9% were the only child. While 50% of the participants in the scapegoat role were the oldest child, 41.7% were the middle child, and 8.3% were the youngest child. It was observed that 31.3% of the participants in the lost child role were the oldest child, 25% were the middle child, 6.3% were the youngest child, and 37.5% were the only child. While 50% of the participants in the mascot role were the youngest child, 20% were the oldest child, and 23.3% were the middle child.

Table 3. Distribution of childhood roles by birth order

| Childhood Role | f | % | Birth Order | F | % |
|----------------|----|------|-------------|----|------|
| Hero | 52 | 47.2 | Oldest | 23 | 44.2 |
| | | | Middle | 14 | 26.9 |
| | | | Youngest | 14 | 26.9 |
| | | | Only child | 1 | 1.9 |
| Scapegoat | 12 | 10.9 | Oldest | 6 | 50.0 |
| | | | Middle | 5 | 41.7 |
| | | | Youngest | 1 | 8.3 |
| | | | Only child | 6 | 37.5 |
| Lost Child | 16 | 14.5 | Oldest | 5 | 31.3 |
| | | | Middle | 4 | 25.0 |
| | | | Youngest | 1 | 6.3 |
| | | | Only child | 6 | 37.5 |
| Mascot | 30 | 27.4 | Oldest | 6 | 20.0 |
| | | | Middle | 7 | 23.3 |
| | | | Youngest | 15 | 50.0 |
| | | | Only child | 2 | 6.7 |

Themes and subcategories

The data set, which was classified into four in accordance with the four childhood roles, was examined under four categories, namely, *the definitions of the childhood roles, the attitudes of the mother that reinforced this role, the attitudes of the father that reinforced this role, and the reflections of these roles on adult life (intra and out-of-family relationships)*. Below are the subcodes of the categories, explanations of the codes, and examples from the participants' statements. In line with the ethical principles of scientific research, the real identities of the participants were not revealed; instead, numbers were assigned to each participant, and their statements were presented along with their participant numbers and genders.

3.2.1. Hero The subcodes of the categories of definitions of childhood roles, attitudes of the mother, attitudes of the father, and reflections of these roles on adult life for participants who had been in the hero child role are presented in Figure 1.

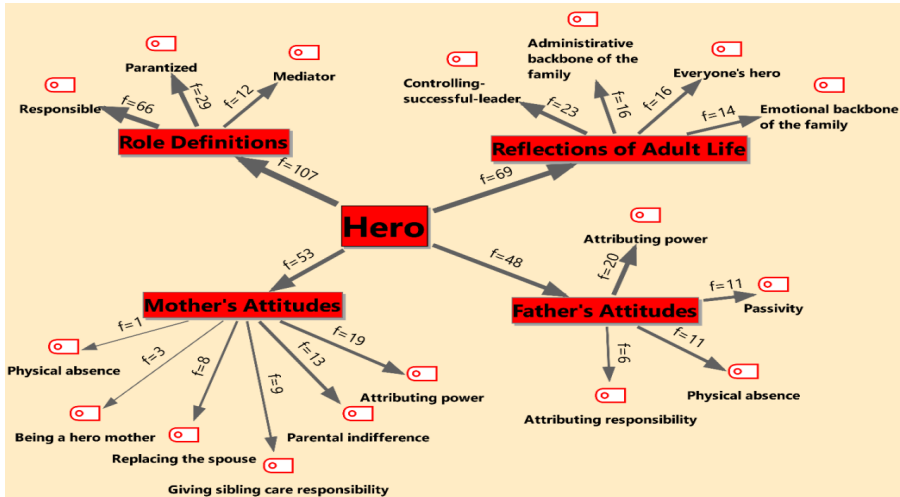


Figure 1. MAXMaps of Hero Role Subcodes (f = frequency of mention)

Roles of the hero child

Responsible: Extremely attentive, savior, the backbone of the household, the good child, hardworking, bright, successful, well-advised, diligent, helpful, meticulous, person of duty, mature, loves to conquer difficulty

"One who keeps tabs on everything, the savior who makes the family life easier." (F2)

"I was looking after my family." (F3)

Parentized: The child assuming the role of the mother or the father, the leader role the parents should assume over their children, in the family system—the heroism of the child to the extent of parentization

"I was the older sister... the responsibility to take care of my younger siblings was given to me at such a young age." (F23)

"I was like a father... I would be the one to answer the door at night." (F46)

Mediator: Balancer, completer, problem-solver, compromiser, bridge

"Balance... One day my older brother and sister-in-law had an argument over an issue and my brother was very angry. My sister-in-law shared the situation with my older sister. My sister called me and explained the situation. I went to my brother, talked to him, and calmed him down. He even realized his mistake and brought home a gift for his wife." (F25)

"Trying to be a mediator and peacemaker during my parents' arguments was generally tiring." (F39)

Attitudes of the hero children's mothers

Attributing power: Taking pride in the child's achievements, always unconditionally supporting the child, showing the child as an example, taking the child's advice, believing in the child's potential, and encouraging the child

"They would be more sure than me that I would finish what I had started and never pressure me to do that thing. They would say 'You know what to do.'" (F75)

"My mother has always supported me unconditionally." (F31)

Parental indifference: Lack of parental control and support

"Nobody talked to me about the kind of stuff I felt anxious about (going to the doctor, dentist, etc.), and I was left with that anxiety; I had to deal with that feeling by myself." (F17)

"My mother was absent." (F10)

Giving sibling care responsibility: Taking on the siblings' physical and emotional responsibility

"The responsibility of my sibling was put on my shoulders. This responsibility came with tasks..." (F2)

Replacing the spouse: Mother putting the child in place of her husband, placing her expectations from her spouse on the child

"She would act like I am her husband." (F46)

Being a hero mother: The mother being in the hero role as well and the hero child idolizing her

"My mother mentored and led all of us by adopting a patient, determined, and strong approach. She had such a power that she would not even raise her voice; you would understand what she expects from the way she looks at you." (F47)

Physical absence of mother: Mother having died or not physically being with the child for a reason

"I developed a sense of responsibility after my mother passed away." (F79)

Attitudes of the hero children's fathers

Attributing power: Emphasizing the success of, as well as supporting, trusting, and appreciating, the child

"He would say that I was like a lion and even better than him. He would pray to God in order for me not to feel his absence." (M87)

"He would always make me believe that I would be successful." (F41)

Passivity: The father being weak, having no power over the family system, and usually placing his own parental responsibility on the mother

"He always passed the buck to my mother, thinking that she would know the best about everything." (F17)

"My father remained passive within the family and could not intervene in anything. He also would not take any responsibility." (F25)

Physical absence: Father having died or not physically being with the child for a reason

"I would not see my father much when I was growing up because of his profession." (F44)

"I took on responsibility because my father had died." (F79)

Attributing responsibility: Placing too much responsibility on the child

"My father would send me everywhere." (M98)

"I grew up with a father figure who thought I was capable of doing more. He would have criticisms of his own." (M97)

Hero children in their adult lives

Controlling-successful-leader: Feeling the need to be successful at school and at work, to retain control, and to take a leading role in different systems

"The fact that I finished school and grew up to a sensible person is a result of this role." (M6)

"I want to be in control both in my family and in my professional life; I do not ask someone else for help even when I am busy. Nobody can do my job as well as I do." (F59)

Administrative backbone of the family: Having the power to make important decisions in the family, to take responsibility, to be the advisor, to manage the family system

"I still have an important role in running the family." (M81)

"I try to take care of my family's errands inside and outside the house that are difficult for them to do, such as bank transactions, things to be done on the Internet, etc." (F88)

Everyone's hero: Being the problem-solver, helping hand, supporter, decision-maker, and guide in other relationships (Friendships, romantic relationships, professional relationships, etc.)

"In my spare time, I help my boyfriend and other friends who currently receive their education online with their homework." (F29)

"In my professional life, I was the mediator in conflicts within the department. I was also asked to take a role in the resolution of a problem between neighbors." (F47)

Emotional backbone of the family: Being the person who takes the responsibility of solving problems and maintaining the emotional balance of the family.

"Although I got married and left home, I still try to offer my family all the emotional support I can give." (F69)

"Certainly my role in the family continues... The burden of solving family disagreements is still mine." (F86)

Scapegoat

The subcodes of the categories of definitions of childhood roles, attitudes of the mother, attitudes of the father, and reflections of these roles on adult life for participants who had been in the scapegoat child role are presented in Figure 2.

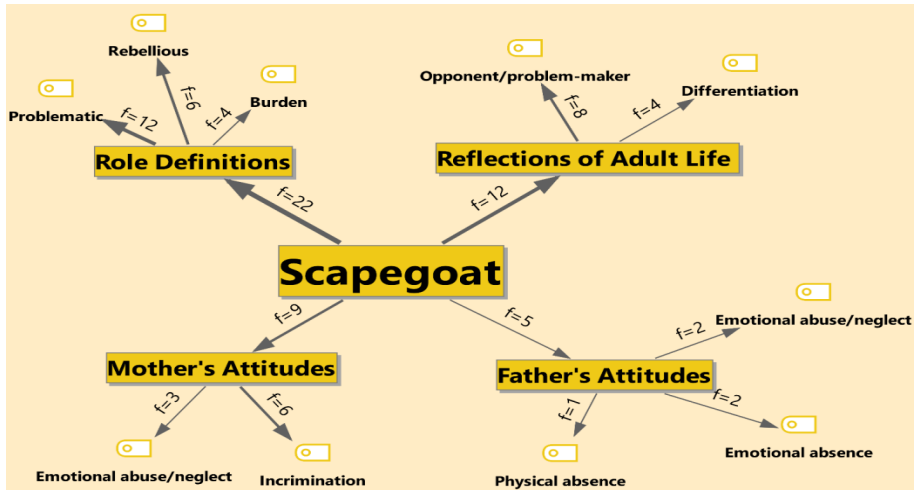


Figure 2. MAXMaps of Scapegoat Role Subcodes

Roles of the scapegoat child

Problematic: Lazy, selfish, insidious, problematic, naughty, misfit, and messy

"Selfish, insidious, problematic..." (F42)

"I was the scapegoat... I would take a beating because of my sibling's faults." (F74)

Rebellious: Rebel, stubborn, heterodox

"Rebellious and wayward... That's how people described me, as well as angry and lonely." (F108)

"Stubborn... When my mother asked me to help her with the housework, I would resist doing it." (F19)

Burden: Feeling like a burden, an unwanted person in the family

"Burden... They would say that they did everything for me." (F7)

Attitudes of the scapegoat children's mothers

Incrimination: Getting angry, blaming, always supporting the other party

"She would never support me. She always thought that the other party was right." (F61)

"She would get angry at me." (F67)

Emotional abuse/neglect: Frightening, threatening, humiliating, and rejecting the child, not showing affection to the child, making the child work at an early age, showing inconsistency in the love and attention given to the child, and not giving the child the needed emotional intimacy and closeness

"Whether I was wrong or right, she would tell me that my sibling was too young and I should let the problem go." (F42)

"... otherwise, she did not hesitate to say things that would offend me in front of the family or in a social gathering." (F71)

"During the renovation of the house, my mother told the worker to adjust the height of the kitchen counter based on my height..." (F71)

Attitudes of the scapegoat children's fathers

Emotional abuse/neglect: Frightening, threatening, humiliating, and rejecting the child, not showing affection to the child, making the child work at an early age, showing inconsistency in the love and attention given to the child, and not giving the child the needed emotional intimacy and closeness

"... He would have even more expectations than my mother such as in helping him put on his socks, shining his shoes, etc. He would resort to physical violence even if I was a little late, let alone not doing what he wanted." (F71)

"My father would engage in physical and emotional violence against me at my mother's instructions." (F108)

Emotional absence: The father being emotionally unavailable

"He would take my mother's side." (F30)

"My father would usually stay silent about the happenings in the house." (F37)

Physical absence: Father having died or not physically being with the child for a reason.

"No, we haven't met." (F7)

Scapegoat Children in Their Adult Lives

Opponent/problem-maker: Opposing, antagonistic, problem-maker

"I have a critical attitude, I criticize many things, I am sharp-tongued, and I tend to spoil the mood of others." (F61)

"I still resist doing things I don't want to do." (F19)

Differentiation: Being able to build a personality, distinguish thoughts from emotions, and balance individual and social life despite outside pressures.

"Despite my past, I take responsibility, offer support, and manage things only when I want to. I try to prevent people from taking advantage of me whenever they want to..." (F71)

"Today, I still have an opponent part in me, and my selfish, insidious and problematic personality traits have considerably disappeared; however, the feeling of responsibility with which I replaced these traits seems to have created a rather boring person, so, I need to work a lot on my joyful traits." (F42)

Lost child

The subcodes of the categories of definitions of childhood roles, attitudes of the mother, attitudes of the father, and reflections of these roles on adult life for participants who had been in the lost child role are presented in Figure 3.

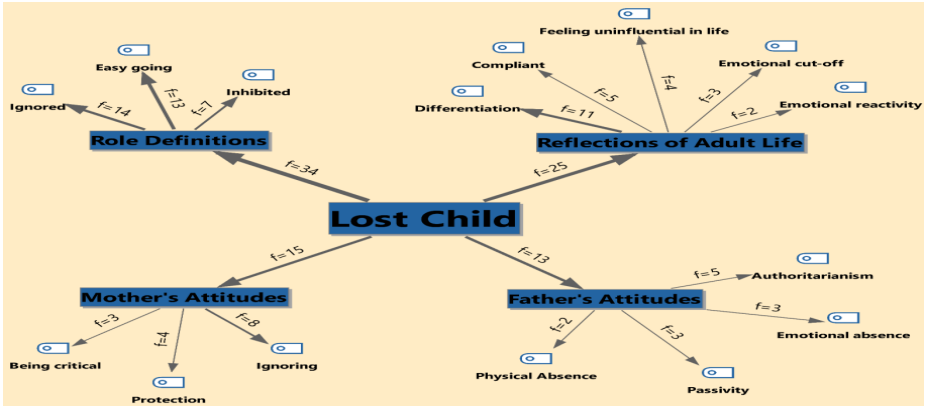


Figure 3. MAXMaps of Lost Child Role Subcodes

Roles of the lost child

Ignored: Overlooked, pretended to be unseen

"Self-sustaining individual..." (F12)

"Invisible... I have no memory of someone paying attention to me." (F16)

"Ignored..." (F27)

Easy Going: Keeping up with the family system, adapting

"I was an adaptable child... I would frequently go to another city to stay with my grandmother because my parents would be busy with work, but I always reacted positively to it." (F5)

"I was quiet, calm." (F96)

"I was a mature child." (F22)

Inhibited: Suppressed, silenced, meek

"I was suppressed." (F33)

"I was an inhibited child... I was always oppressed; I never felt like anyone was ever around me." (F73)

"It was sad..." (F72)

Attitudes of the lost Children's Mothers

Ignoring: Ignoring the child, as well as their presence and needs

"My family supported my older brothers in any way they can for years with the thought that they were the problematic children so their needs should be met." (F27)

"My mother was emotionally unavailable. For example, around the age of 5, when I would act stubborn and cry, my mother would leave me to myself and show no affection whatsoever." (F99)

Protection: Protecting the child from negativity

"My mother would never leave me alone..." (F5)

"She would do everything to protect her children." (F72)

Being critical: Criticizing and judging the child

"She was constantly critical of and unsatisfied with everything." (F16)

"She was extremely serious, critical, and prescriptive." (F33)

Attitudes of the lost children's fathers

Authoritarianism: Firm, oppressive, discriminatory

"My father always thought that he was right; it was impossible to have a proper discussion with him, to have an opportunity to speak up my mind, even if he was in the wrong." (F99)

"My father would tell me that a girl would not speak." (F73)

Passivity: The father being weak, having no power over the family system, and usually placing his own parental responsibility on the mother

"Uninfluential, clueless." (F16)

"My father generally would not interfere much." (F63)

Emotional absence: The father being emotionally unavailable

"My father was very busy with his work." (F22)

"It was my father's fault, but we were in no place to get mad at him as he was sick." (F72)

Physical Absence: Father having died or not physically being with the child for a reason

"My father was very busy with his work." (F22)

"My father died when I was 2 years old." (F27)

Lost children in their adult lives

Differentiation: Being able to build a personality, distinguish thoughts from emotions, and balance individual and social despite outside pressures

"... now I live in a different city and I maintain my place within the family." (F5)

"I have been prioritizing my own wishes for a long time. I can make sacrifices, but as long as I don't steal too much from myself... I do the same thing in my other relationships and stand my ground" (F18)

"Yes. I see the benefits of resilience now; I decide on what to do about everything and I am independent." (F22).

Compliant: Remaining silent in order not to disturb the order rather than based on a mutual agreement; acting according to the wants of others

"I always act harmoniously in my friendships." (F5)

"I generally display behaviors my friends expect of me; I am calm." (F63)

Feeling Uninfluential in Life: Feeling invisible and impotent in various areas of life

"Now, I live a quiet and dull life, as expected from me..." (F63)

"In crowded settings, I do not talk too much, and I tend to stay away from discussions..." (F99)

Emotional cutoff: Individuals trying to separate themselves from the family of origin by putting physical distance between them, keeping interactions short and superficial, and thus, keeping away from family problems

"I am married now, I try to do everything without asking for help; it is difficult for me to ask for help." (F12)

"I am not playing their games now because I am far away." (F78)

Emotional Reactivity: Giving emotional reactions

"... I have become a more aggressive and stubborn person... In my romantic relationship, I usually feel sad when I don't have things my way." (F63)

Mascot

The subcodes of the categories of definitions of childhood roles, attitudes of the mother, attitudes of the father, and reflections of these roles on adult life for participants who had been in the mascot child role are presented in Figure 4.

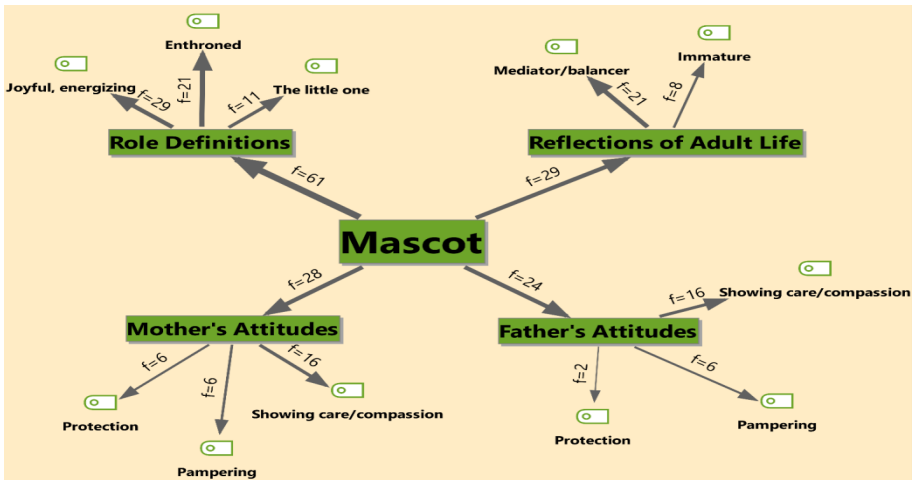


Figure 4. MAXMaps of Mascot Role Subcodes (f = frequency of mention)

Roles of the mascot child

Joyful, energizing: Cute, knowledgeable, hyperactive, loving, dynamic, happy, source of joy of the household, love-spreader, irreplaceable, the center of focus

"I was a motivating child... I used to convince my family to go on a trip together." (F13)

"I used to clear the atmosphere even in the tensest of situations with only a joke." (F60)

Enthroned: The Sultan, spoiled, the only child, treated like royalty, coddled, favorite, in the center stage, lucky, pampered, loved

"I am the first grandchild on both my parents' sides... I was coddled, the center of attention, and pampered." (F43)

"The whole family would buy me toys and want to spend time with me." (F4)

The little one (of the household): The youngest member of the family

"Since I was the youngest child, I would be advantageous in most matters compared to my siblings." (F95)

Attitudes of the Mascot Children's Mothers

Showing care/compassion: Caring, paying attention, supporting, nursing, expressing love

"When she felt angry, I would make her laugh and she would be happy again." (F26)

"The attention she gave me and the way she would her love were priceless." (F52)

Protection: Being protective of and caring for the child

"She would make my decisions for me and not give me an opportunity to speak." (F48)

"She would tell me not to worry about things." (F9)

Pampering: Valuing the child above everything, spoiling and indulging the child

"I was my mother's 9th child; my first four siblings had passed away. She was going to abort me but then gave up on doing it her way to the hospital... She always tells me how happy she is to have had me." (F103)

Attitudes of the Mascot Children's Fathers

Showing care/compassion: Caring, paying attention, supporting, nursing, expressing love

"While coming home, he would bring me food that would make me happy." (F40)

"My father would let me be, and he loved me very much." (M8)

Pampering: Valuing the child above everything, spoiling and indulging the child

"He would meet my needs without my having to ask for it; I had it all." (F48)

"I was always his priority; he would do whatever I wanted and shape his day according to me." (F62)

Protection: Being protective of and caring for the child

"My father would go easier on me than my mother." (F43)

Mascot Children in Their Adult Lives

Mediator/balancer: Problem-solver, advisor, conciliator

"I organize the holidays, trips, and social gatherings. I am the one who assembles the team. That's why I have always been a team leader and manager since my formative years." (F13)

"I have taken my whole family under my wings... I am an organizer. I love to unite people." (F14)

Immature: Seeking material and moral support, juvenile

"I still receive material support from my family... I am always the weak side in my relationships, who demands attention." (F48)

"I am also well-liked among my friends, they see me as though their younger siblings." (M104)

Discussion

The aim of this study was to examine the childhood roles in the family, the characteristics of these roles, and the family attitudes that shape the childhood roles, as well as to understand, interpret, and describe for how long these roles were maintained by individuals in their adult lives. Our personality, our character traits, and the roles we play in life are shaped by our childhood experiences (Black, 1979; 1982; Woititz, 1983; Woodside, 1983; Russell, Henderson, and Blume, 1985). Although many theorists in the literature have focused on the reflections of childhood life in adult life, there are very few studies on identifying the kind of roles we have in the family in childhood and the reflections of these roles in adult life (Black,

1979; 1982; Bosma, 1972; Hecht, 1973; Mathews and Halbrook 1990. Scharff et al., 2004; Woititz, 1983; 1987). Accordingly, this study aimed to provide an in-depth examination of the childhood roles.

Some studies in the literature have tried to describe the roles in the family and expand Black (1982) and Wegsneider's (1981) definitions of hero, scapegoat, lost child, and mascot by adding new roles and definitions (Margasiński, 2017; Samuel et al., 2014; Zagefka et al., 2020). In his study, Margasiński (2017) defined the role of "*iron child*," who are individuals raised in a dysfunctional family, but who did not seem to have any mental problems. Samuel et al. (2014) identified the roles of "*hero, aggressor, mascot, and withdrawn*" as subdimensions in the scales they developed in the Pakistan sample. Zagefka et al. (2020), on the other hand, expanded this classification by adding the roles of "*caretaker*" and "*mastermind*." This study was carried out on the basis of Wegsneider's (1981) descriptions of hero, scapegoat, lost child, and mascot childhood roles.

Upon evaluation of the findings of the study regarding gender and birth order, it is seen that the roles of hero, lost child, and mascot can be played in both genders and that scapegoats were all women. When evaluated in terms of birth order, it can be seen that most of the hero children are the oldest child, that the vast majority of scapegoats and lost children are the oldest and the middle children, and that a majority of mascot children are the youngest child. Although this study is not generalizable as it is a qualitative study, it suggests that the oldest and the middle children shoulder the burden of the family system more by acquiring negative childhood roles. It was stated in previous studies that the youngest children are pampered and dependent on others and might sometimes have false claims (Feist and Feist, 2006), that they are the most sociable and well liked, and that they have strong empathy skills (Eckstein et al., 2010). Kalkan and Koç (2007) found that the oldest children tend to have a proactive and solution-oriented approach, that the middle children are submissive, powerless, and desperate, and that the youngest children, because they are protected within the family, are more passive and accepting, and they may give up more easily in the face of problems. The fact that those in the mascot role are mostly composed of the youngest children can be explained by the fact that they tend to solve problems in

the family system in a more passive way, not by addressing the problem but by distracting attention from it by means of joy, fun, and jokes. On the other hand, although there is insufficient evidence regarding the relevance of gender in this regard, it can be suggested that daughters carry the emotional burden of a family more than sons do and that they are more likely to be a part of triangulations within the family to alleviate tension. In their study, Vogel and Bell (1976) stated that the scapegoat of the family is usually a child as they have little power and are flexible enough to adapt to the role their families assign to them. Because girls are perceived as less powerful than boys are in families, this role may be more easily assigned to them.

Heroes: The findings of this study show that the hero children define their roles as "responsible," "parentized," and "mediator." It is seen in relevant studies in the literature that individuals who adopt the role of hero in childhood tend to take responsibility and attach importance to success, thus keeping positive attention on them (Black, 1982; Scharff et al., 2004; Zastrow, and Kirst-Ashman, 2012; Wegsneider, 1981; Werner and Broida, 1991). The attitudes of the hero children's mothers are attributing power, parental indifference, giving sibling care responsibility, replacing the spouse, being a hero, and physical absence, and the attitudes of the hero children's fathers are attributing power, passivity, physical absence, and attributing responsibility. Those who take on the hero role do everything right, show success, and take on the responsibilities of the house and other family members, as well as try to maintain the balance of the family system (Margasiński, 2017; Samuel et al., 2014; Zagefka et al., 2020). It is seen that those who took on the hero role as a child continue to be heroes in their adult lives, being the hero of everyone at their home, at work, and in their friendships, as well as taking the leadership role and emotional responsibility of the family because of their controlling-successful-leader personalities. Samuel et al. (2014) stated that the more the individuals internalize their role the more responsibilities they take on. It can be said that the physical or emotional absence of one of the parents pushes the child to take responsibility of the family, sometimes to the extent of parenting, and sometimes to playing the role of mediator to maintain the balance within the family system. It is seen that parents can heroize the

child by giving sibling care responsibility or attributing more power than they have. In the light of findings similar to those of this study, Samuel, et al. (2014) defined the role of the hero child as that of the one who adopts the role of organizer within the family so that the family functions well, takes responsibility to ensure the well-being of family members at the expense of their own, and always provides social and emotional support to family members. The statements of one of the participants, F14, which go thus, *“I went to a university in another city. My mother always calls me when she has a problem with my father because my older brother is disabled and my younger brother is in middle school. I used to do 8 to 9 hour-long commutes home every weekend just so that my mother could go to the hospital and I could take care of my brothers or that I could help my mother with housework. My mother would call me when she felt like she could not handle something. She would rarely call me to ask how I was. For example, if she could not find a document at home, she called me and scolded me when I could not remember where it was. My duty has always been to make sacrifices. When my friends saw me with a suitcase, they would ask if I was going home again. Should an appointment be made? It was up to me. Did I forget to make the appointment? I would be scolded again. Did she argue with my father? I had to support my mother. As if I had to choose a side. I had to make sure that my family members did not have any plans for me before making plans with my friends,”* show that in parallel with the findings of relevant studies, the hero role is adopted in the childhood years and maintained into the university years, exemplifying how children in the hero role take the leadership responsibility in the family, provide social and emotional support, and prioritize the well-being of the family members at their expense. Atkins (1991) stated that individuals with disabled siblings could be assigned more rigid roles by their parents. In the above statement, F14 rationalizes adopting the hero role and her mother’s behaviors with having a disabled sibling. Margasiński (2017) stated that it is usually the oldest child who plays this role.

Scapegoats: The findings of this study show that the scapegoat children define their roles as “problematic,” “rebellious,” and “burden.” Individuals who assume the role of scapegoats are defined as problem makers and are held responsible for the chaos within the family (Margasiński, 2017; Samuel et al., 2014; Zagefka et al., 2020). The following

statement of *F108* shows how scapegoats are triangulated within the family system, that is, targeted by the parents as the third party when they cannot cope with the conflicts among themselves: *"Apparently, my rebellious attitude helped my parents agree on something and talk to each other. I see that better now."* The attitudes of the scapegoat children's mothers are Incrimination and emotional abuse/neglect, and the attitudes of the scapegoat children's fathers are emotional abuse/neglect and emotional and physical absence. It is seen that scapegoat children go in one of the two opposite directions in their adult lives. On the one hand, some continue to be scapegoats in their other relationships as the opponent/problem-maker; on the other hand, some depart from their role as well as the family system. Actions such as coming home late, objecting to assigned duties, disobedience, and not taking part in the housework play a role in individuals being perceived as aggressor (Samuel, et al., 2014). *F61's* description of her childhood attitude as *"Naughty, incompatible, and problem-maker"* and her statement *"When my cousins did not take me among them, I tried to beat up one of them"* support the findings of the literature review. However, the scapegoat children who separated themselves from their families are less likely to experience triangulation; they can stand their ground both in their new relationships, regardless of how intense they are, as well as in their family system, and establish a balance between unity and individuality. Scapegoats who differentiate themselves from the family state that they feel less emotional responsibility for their families of origin.

Lost children: The findings of this study show that the lost children define their roles as *"ignored," "easy going,"* and *"inhibited."* The lost child tends to be emotionally sensitive (Zagefka et al., 2020). According to the definition of Samuel, et al. (2014), the withdrawn child spends time alone, does not attend functions, and is shy and quiet. *F99's* description of her childhood attitude as *"Not very problematic, adaptable, quiet, and a lonely kid who is not much of a sharer"* supports the findings of the literature review. The attitudes of the lost children's mothers are ignoring, protection, and being critical, and the attitudes of the lost children's fathers are authoritarianism, passivity and emotional and physical absence. It is seen that in their adult lives, some lost children are *"compliant"* in that they

keep up with the system rather than actually fitting in it, that they are quiet and submissive, and that they feel uninfluential in many settings outside the family as well. On the other hand, some of the lost children drift apart from their families of origin in their adult lives to distance themselves from the problems within the family system, keeping their interactions short and superficial. In other words, they experience emotional cutoff and try to keep themselves out of the unresolved problems within the family system. Some lost children, however, become overly emotional in their adult lives, that is, they give intense emotional reactions to developments and situations. Last, some lost children seem to get themselves rid of this role, just as some scapegoats do, and evolve as a person, being able to stand their ground both within the family system and in other relationships, regardless of how intense they are and despite outside pressure, and to establish a balance between unity and individuality.

Mascots: The findings of this study show that the mascot children define their roles as “Joyful, energizing,” “enthroned,” and “the little one.” Samuel et al. (2014) defines mascots as individuals who make family members happy: constantly joking, smiling, cheerful, entertaining, and even acting as the clown of the family to reduce the tension within the family system. The dominant emotions felt by the mascot are fear and insecurity (Margasiński, 2017). F26’s description of her childhood attitude as “*The source of joy of the household*” and her statement “*When my mother got upset, I would make a joke and lighten the mood*” support the description of the mascot role identified by Samuel et al. (2014). The attitudes of the mascot children’s mothers are showing care/compassion, pampering, and protection, and the attitudes of the mascot children’s fathers are, similar to those of the mothers’, showing care/compassion, protection, and pampering. It was seen that the attitudes of both parents toward the mascot children are positive and that they glorify them. From this point of view, it is not surprising that the youngest children constitute a majority of mascots. Similar to the scapegoats, mascots seem to take one of two opposite directions in their adult lives: they can either be a mediator/balancer or be an immature person. It can be seen that the mascot children who grow up to be a mediator/balancer transform their

joyful, fun, and the little-one-of-the-household attitude into the role of problem-solver, advisor, and conciliator. However, it is noteworthy that some of the mascots still need financial and moral support from their family, often openly stating that they need this support, and tend to triangulate within the family system by behaving like they are still the little ones of the household.

Conclusion, Limitations, and Recommendations for Future Studies

It is observed in this study that the hero child role comes with assuming responsibility, parent-like attitudes, and a mediator role in the family system and that the attitudes of such children's parents attribute more power and responsibility to the child in question. It is seen that hero children grow up to be controlling, successful, or leading, perpetuating their hero roles both in the families they create and their other relationships, by taking responsibility. It is observed that the scapegoat children describe themselves as problematic, rebellious, and burden-like and that their parents treat them with neglect, abuse, emotional estrangement, and accusation. In adult life, scapegoats either let go of this role upon being separated from the family or maintain this oppositional and problematic role. On the other hand, lost children are those who are ignored, easy going, and inhibited. The attitudes of the parents toward lost children are emotional absence, ignoring, authoritarianism, or being critical. Lost children either abandon this role in adult life upon separating from the family or perpetuate their passive, compliant roles. Mascot children regard themselves as the one who gives joy and lightens the mood in the family, enthroned, and is the little one. Parental attitudes toward these children are showing care/compassion, protection, and pampering. In their adult relationships, the mascots adopt either a mediating/balancing role or an immature role.

This qualitative study aimed to describe childhood roles in detail, as well as the parental attitudes that reinforce these roles, rather than aiming to prove the generalizability of these roles. In future studies, these roles could be examined using quantitative methods and the variables that affect these roles can be determined. The most important limitation of the study is that due to the non-symmetrical gender distribution among

participants, no meaningful findings were obtained on the role of gender in the acquisition of these roles. Empirical studies may be carried out on how demographic characteristics such as gender, the vital status of the parents, birth order, and the existence of a disabled sibling or parent predict the role adopted in childhood. In a recent study on childhood roles, the role of "iron child" was set forth. The definitions of this role, the parental attitudes that shape it, and its reflections on adult life can be examined in depth with qualitative studies. It is hoped that the findings of this study on childhood roles are useful to psychotherapists working with individuals and families in therapeutic interventions addressing the effects of the family system on the individual and aiming to transform the dysfunctional roles adopted in childhood.

References

- Alford, K. M. (1998). Family roles, alcoholism, and family dysfunction. *Journal of Mental Health Counseling*, 20(3), 250.
- Atkins, S. P. (1991). Siblings of learning disabled children: Are they special, too? *Child and Adolescent Social Work Journal*, 8, 525-533. doi:10.1007/bf00755239.
- Bell, L. G. and Bell, D. C. (1982). Family climate and the role of the female adolescent: Determinants of adolescent functioning. *Family Relations*, 31(4), 519-527. doi:10.2307/583927.
- Black, C. (1979). Children of alcoholics. *Alcohol Research and Health*, 4(1), 23.
- Black, C. A. (1982). *It will never happen to me*. Denver, Colorado: MAC.
- Bosma, W. G. (1972). Children of alcoholics--a hidden tragedy. *Maryland State Medical Journal*, 21(1), 34.
- Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive Psychiatry*, 7(5), 345-374. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(66\)80065-2](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(66)80065-2).
- Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.
- Deason, D. M. and Randolph, D. L. (1998). A systematic look at the self: The relationship between family organization, interpersonal attachment, and identity. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 465.

- Eckstein, D., Aycock, K. J., Sperber, M. A., McDonald, J., Wiesner, V. V., Watts, R. E., et al. (2010). A Review of 200 Birth Order Studies: Lifestyle Characteristics. *The Journal of Individual Psychology*, 66(4), 408-434.
- Feist, J. and Feist, G. J. (2006). *Theories of Personality 7th ed.* McGraw-Hill Primis
- Fischer, J. L., Spann, L. and Crawford, D. (1991). Measuring codependency. *Alcoholism Treatment Quarterly*, 8, 87-100. https://doi.org/10.1300/J020V08N01_06.
- Fischer, J. L. and Wampler, R. S. (1994). Abusive Drinking in Young Adults: Personality Type and Family Role as Moderators of Family-of-Origin Influences. *Journal of Marriage and the Family*, 56(2), 469. doi:10.2307/353113.
- Hecht, M. (1973). Children of alcoholics. *AJN The American Journal of Nursing*, 73(10), 1764-1767.
- Kalkan, M. and Koç, H. (2007). Psikolojik Doğum Sırası Bireylerin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Yordayıcısı mıdır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 45-59.
- Kerr, M. E. and Bowen, M. (1988). *Family evaluation*. New York: Norton.
- Kier, F. J. and Buras, A. R. (1999). Perceived affiliation with family member roles: Validity and reliability of scores on the Children's Role Inventory. *Educational and psychological measurement*, 59(4), 640-650. doi:10.1177/00131649921970071.
- Margasiński, A. (2017). Psychological roles of young adults growing up in alcoholic and non-alcoholic families measured by Family Roles Questionnaire. *Alcoholism and Drug Addiction/Alkoholizm i Narkomania*, 30(1), 13-40.
- Mathews, B. and Halbrook, M. (1990). *Adult Children of Alcoholics: Implications for Career Development*. *Journal of Career Development*, 16(4), 261-268. doi:10.1177/089484539001600403.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. and Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 160940691773384-160940691773313. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>.
- Parker, J. D. (2015). A quantitative and qualitative exploration of the dream content of women exposed to addictions. *The International Journal of Dream Research*, 8(2), 77-98.

- Potter, A. E. and Williams, D. E. (1991). Development of a measure examining children's roles in alcoholic families. *Journal of Studies on Alcohol*, 52(1), 70-77. doi:10.15288/jsa.1991.52.70.
- Richard S. Wampler, Adam B. Downs and Judith L. Fischer (2009) Development of a Brief Version of the Children's Roles Inventory (CRI-20). *The American Journal of Family Therapy*, 37(4), 287-298. doi: 10.1080/01926180902754687.
- Russell, M., Henderson, C. and Blume, S. B. (1985). *Children of alcoholics: A review of the literature*. New York: Children of Alcoholics Foundation.
- Samuel, I. S., Mahmood, Z. and Saleem, S. (2014). The development of the role identification scale for adult children of alcoholic fathers. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 12(1), 3.
- Suneel, I., Mahmood, Z. and Saleem, S. (2017). Roles and mental health functioning of adult children of alcoholic fathers in Pakistan. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 317-332.
- Scharff, J. L., Broida, J. P., Conway, K. and Yue, A. (2004). *The interaction of parental alcoholism, adaptation role, and familial dysfunction*. *Addictive Behaviors*, 29(3), 575-581. doi:10.1016/j.addbeh.2003.08.028.
- Titelman, P. (2008). The concept of the triangle in Bowen theory: An overview. In P. Titelman (Ed.), *Triangles: Bowen family systems theory perspectives* (p.3-62). New York, NY: Routledge.
- Vogel, E. and Bell, N. (1976). *The emotionally disturbed child as the family scapegoat*. In G. Handel (Ed.) *The Psychosocial Interior of the Family*. Chicago: Aldine Publishing Co.
- Yahav, R. and Sharlin, S. A. (2000). The symptom-carrying child as a preserver of the family unit. *Child and Family Social Work*, 5, 353-364. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2000.00175.x>.
- Yahav, R. and Sharlin, S. A. (2002). Blame and family conflict: Symptomatic children as scapegoats. *Child and Family Social Work*, 7, 91-98. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2206.2002.00231.x>.
- Zagefka, H., Jones, J., Caglar, A., Girish, R. and Matos, C. (2020). Family Roles, Family Dysfunction, and Depressive Symptoms. *The Family Journal*. Advance online publication. doi:10.1177/1066480720973418.
- Zastrow, C. and Kirst-Ashman, K. K. (2012). *Understanding human behavior and the social environment* (9thed.). Australia: Thomson Brooks/Cole.

- Wampler, R., Fischer, J., Thomas, M. and Lyness, K. (1993). Young adult offspring and their families of origin: Cohesion, adaptability, and addiction. *Journal of Substance Abuse*, 5, 195-201. [https://doi.org/10.1016/0899-3289\(93\)90063-H](https://doi.org/10.1016/0899-3289(93)90063-H).
- Wampler, R. S., Downs, A. B., and Fischer, J. L. (2009). Development of a Brief Version of the Children's Roles Inventory (CRI-20). *The American Journal of Family Therapy*, 37(4), 287–298. doi:10.1080/01926180902754687.
- Wegscheider, S. (1981). *Another chance*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Werner, L. J. and Broida, J. P. (1991). Adult self-esteem and locus of control as a function of familial alcoholism and dysfunction. *Journal of Studies on Alcohol*, 52(3), 249-252. <https://doi.org/10.15288/jsa.1991.52.249>
- Woititz, J. (1983). *Adult children of alcoholics*. Hollywood, FL: Health Communications.
- Woititz, J. (1987). *Home Away from Home*. Pompano Beach, FL, Health Communications, Inc.
- Woodside, M. (1983). Children of alcoholic parents: Inherited and psychosocial influences. *Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation*, 5(6), 531–537.

Citation Information

Yavuz Güler, Ç. (2021). Parental attitudes determining children's roles and reflections of children's roles on adult life: A qualitative study. *OPUS– International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4013-4045. DOI: 10.26466/opus.948457.

Childhood Traumas and Impulsivity: The Mediating Role of Parental Attitudes

DOI: 10.26466/opus.904996

*

Hatice Harmancı*–Seher Akdeniz**–Zeynep Gültekin Ahçı***–İbrahim Dalmış****

* Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: hatice.harmanci@karatay.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4064-5391](https://orcid.org/0000-0003-4064-5391)

** Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: seher.akdeniz@karatay.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2282-9165](https://orcid.org/0000-0002-2282-9165)

*** Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: zeynep.ahci@karatay.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2383-7167](https://orcid.org/0000-0002-2383-7167)

**** Dr. Öğr. Üyesi, KTO Karatay Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Konya/Türkiye

E-Posta: ibrahim.dalmis@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-9558-5619](https://orcid.org/0000-0001-9558-5619)

Abstract

Childhood traumas (CT) are common and an important risk factor for the development of mental complaints and psychopathologies. The first aim of the research was to determine the frequency of CT in a non-clinical sample and to investigate the relationship between this and impulsivity. Our second aim was to examine the mediating role of parental attitudes in people with impulsivity. The research group consists of 276 university students who met the inclusion criteria. Sociodemographic information form, Childhood Trauma Scale, Child Rearing Attitude Scale and Barrate Impulsivity Scale Short Form were applied to the participants who were interviewed face to face. SPSS 22.0 and LISREL 8.8 were used for the data analysis. The prevalence of CT was 30.9% in the research group. The most common CT subtype is emotional abuse and emotional neglect. The relationship between CT and impulsivity has been found, and parental attitudes are the key factors in the development of impulsivity. References from the parents are very important in understanding and making sense of the trauma experienced by the child. Parent education on this subject is very important for the prevention of psychopathologies that will develop due to trauma.

Keywords: *Childhood traumas, abuse, neglect, impulsivity, parental attitudes.*

Çocukluk Çağı Travmaları ve Dürtüsellik: Ebeveyn Tutumlarının Aracı Rolü

*

Öz

Çocukluk çağı travmaları (ÇÇT) toplumlarda sıkça görülen ve ruhsal şikayetler ya da ruhsal bozuklukların gelişimine sebep olabilecek risk faktörlerindedir. Araştırmamızın ilk amacı klinik olmayan bir örneklemede ÇÇT sıklığını saptamak ve bu durumun dürtüsellikle olan ilişkisini araştırmaktır. İkinci amacımız ise dürtüsellik gelişen kişilerde ebeveyn tutumlarının aracılık rolünü incelemektir. Araştırma grubunu çalışmaya katılmaya gönüllü olan, çalışmaya dahil edilme kriterlerine uygun 276 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Yüz yüze görüşme yapılan katılımcılara sosyodemografik bilgi formu, Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği, Çocuk Yetiştirme Tutumları Ölçeği ve Barrat Dürtüsellik Ölçeği Kısa Formu ölçekleri uygulanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22.0 ve LISREL 8.8 istatistik programları kullanılmıştır. Araştırma grubunda ÇÇT yaygınlığı %30,9 bulunmuştur. En sık ÇÇT alt tipi duygusal istismar ve duygusal ihmaldir. Çocukluk çağı travmaları, dürtüsellik gelişmesinde etkili bir faktördür ve ÇÇT öyküsü olan kişilerde dürtüsellik gelişmesinde ebeveyn tutumları aracı rol oynamaktadır. Çocuğun yaşadığı travmayı anlaması ve anlamlandırmasında ebeveynlerinden aldığı referanslar oldukça önemlidir. Bu konuda yapılacak ebeveyn eğitimleri, travmaya bağlı gelişecek psikopatolojilerin önlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Çocukluk çağı travmaları, istismar, ihmal, dürtüsellik, ebeveyn tutumları.

Introduction

Childhood traumas (CT) are defined as individuals before the age of 18 years experiencing physical, mental, and sexual neglect or abuse or experiencing negativities such as parental separation, death, accident, and natural disaster (Aktas, 2019, p.14). Exposure to trauma at a young age affects the development of the individual and increases the risk of developing psychopathologies; hence, it is considered as an important issue. CT are a public health problem that is common worldwide but it is less detected owing to sociocultural reasons. The Social Services and Child Protection Agency together with United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF) published Child Abuse and Domestic Violence in Turkey in 2010. In Turkey, according to survey results, 51% of children between the age of 7 and 18 years were found to be exposed to emotional and physical abuse, 43% physical neglect, 25% emotional neglect, and 3% sexual abuse. In the same study, 56% of children witnessed physical abuse, 49% emotional abuse, and 10% sexual abuse (Social Services and Child Protection Agency-UNICEF, 2010, p.17-37). The prevalence of physical abuse in an international survey was between 4% to 85% in the United States and Chile, 21% to 82% in the Philippines, 36% to 70% in India, and 26% to 72% in Egypt (Runyan, May-Chahal and Hassan, 2002). In another study that involved 4 countries, the frequency of emotional abuse in children was 66%, the frequency of physical abuse was 55%, and the frequency of sexual abuse was 18% (Zolotor et al., 2009, p.839).

Every traumatic experience harms the child's perception of safety and belief in a fair world. This can lead to impairment in the child's emotional regulation, decreased self-esteem (Dereboy, Demirkapi, Sakiroglu and Ozturk, 2018) or difficulty in forgiving self and other for what he or she experienced or influence his or her sense of identity (Guloglu, Karairmak and Emiral, 2016). Behavioral patterns, such as reproducing and re-experiencing similar trauma, can be observed in children who have difficulty in making sense of the trauma they experienced (Herman, 1992, p.38). The mental effects that will develop in the short and long term after trauma change according to the child's perception and interpretation (Aktas, 2019, p.13). Depending on the their developmental level, children determine their emotions, and behaviors by taking their parents as reference. It is

reported that individuals who are protected and receive close support from their families are able to be cope with trauma more easily (Golge, 2005, p.22).

Individuals who are exposed to repeated traumas and who do not get effective support after trauma may also experience more mental problems in adulthood. Psychopathologies such as depression (Thai et al., 2020, p.6), bipolar disorder, dissociative disorders (Yilmaz et al., 2016, p.188) and alcohol substance addiction (Roy, 2005, p.148) are more frequently observed in these individuals, along with problems such as difficulties in social relations, use of unhealthy coping methods, impulsivity, and anger control problems (Sen, 2019, p.89). It is also reported that developed psychopathologies are more resistant to treatment and the risk of suicide attempts is higher during treatment (Yagci, Avci, Tasdelen and Kivrak, 2018, p.554).

Impulsivity is a pattern of thought or behavior performed without thinking about the action and considering the results, which can often result end up negatively. It is not a pathology in itself, but it has been reported as the cause of many social problems and psychopathologies (Moeller, Barrat, Dougherty, Schmitz and Swann, 2001). In the literature, there are studies reporting that impulsivity may develop depending on the age, duration, and severity of trauma (Braquehais, Oquendo, Baca-Garcia and Sher, 2010; Narvaez et al., 2012, p.240) but there was no research describing the factors that mediate the development of impulsivity.

Childhood traumas and related psychopathologies are investigated from different aspects because of its large mass effect. In people with a history of trauma, developing a model explaining the factors that mediate the development and course of more resistant mental problems is very important for the proactive approach. This study aims to determine the frequency of CT in a nonclinical sample and to investigate the relationship between trauma experience and impulsivity and, if experiencing trauma is associated with the development of impulsivity, to examine the mediating role of parental attitudes in developing impulsivity.

Method

This research is a descriptive study in the relational screening model. The study group consists of university students studying during the 2019–2020 academic years. Volunteering was based on study participation. Inclusion criteria for the study were as follows: (1) being over the age of 18 years, (2) no active psychiatric or physical illness, (3) no previous history of psychiatric or physical illness, and (4) being raised by their parents. The research was conducted in a nonclinical sample group to prevent the variables in the study from being affected by another mental or physical disease or drug use. In the first stage, data were collected from 332 university students, who were reached by convenience sampling method, that is, face-to-face application method. Data of 56 students who do not meet the inclusion criteria were not used. Scales applied to the participants were a sociodemographic information form created by the researchers, Childhood Trauma Scale, Child Rearing Attitudes Scale, and Barratt Impulsiveness Scale Short Form. Permission was obtained from the local ethics committee for this study. The research protocol was studied in accordance with the Declaration of Helsinki.

Sociodemographic information form: The form was prepared by the researchers. It contains open-ended questions regarding the gender, age, education year, marital status, general health status, and family history of the participants.

Childhood Trauma Scale: The scale was developed by Bernstein et al. to detect childhood mental traumas (Bernstein et al., 1994, s. 1132). The Likert-type scale is based on self-report and consists of 28 items. It has 5 sub-dimensions: physical neglect and physical abuse, emotional neglect and emotional abuse, and sexual abuse. The Turkish validity and reliability study of the scale was conducted by Sar et al. (Sar, Ozturk and Ikikardes, 2012). In the study, internal consistency was found high, the Cronbach's alpha value was 0.93 and Guttman split-half test coefficient was 0.97. The result of structural validity and internal consistency analysis made it possible to evaluate the scale as a valid and reliable data collection tool.

Child Rearing Attitudes Scale: The scale was developed by Steinberg et al. to assess the way of raising children perceived from the individual's relationships with their parents (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts and Dornbusch, 1994). The Likert-type scale consists of 22 items and the participant responds by describing his or her relationship with his or her parents. The scale consists of 4 sub dimensions, namely, involvement (acceptance-love) and strict supervision, separately for the mother and father. The Turkish validity and reliability study of the scale was performed by Sumer and Gungor (1999). In the study, the Cronbach's alpha values varied between 0.70 and 0.94 for sub-dimensions. The result of structural validity and internal consistency analysis made it possible to evaluate the scale as a valid and reliable data collection tool.

Barratt Impulsiveness Scale Short Form: The scale originally developed to measure the impulsivity level of individuals was revised by Patton et al. (Patton, Stanford and Barrat,1995). The Likert-type scale is based on self-report and consists of 30 items. The scale consists of the following 3 sub dimensions: not being able to plan, motor impulsivity, and attention impulsivity. The Turkish validity and reliability study of the scale was conducted by Tamam et al. (2013). In the study, the scale was found to have enough reliability. The Cronbach's alpha values varied between 0.64 and 0.82. The result of structural validity and internal consistency analysis made it possible to evaluate the scale as a valid and reliable data collection tool.

Statistical analysis: SPSS 22.0 and LISREL 8.8 were used for the data analysis. SPSS 22.0 was used for descriptive statistics and normality analyses. The data met the normal distribution criteria. LISREL 8.8 is used to test the measurement model and structural equation model. Two model tests were performed within the structural equation model. The fit indices for the confirmatory measurement model are based on root mean square error of approximation (RMSEA), root mean square residual (RMR), normed fit index (NFI), comparative fit index (CFI), and goodness of fit index (GFI). It was reviewed.

Results

After the exclusion of the 56 participants analysis were conducted on 211 women (76,7%) and 65 men (23,6%). The average age of the participants is 19.68 ± 2.09 years.

The prevalence of CT was 30.9% in the study group. In terms of subtypes of trauma, the most common was emotional abuse (27.3%), and emotional neglect (12.7%), physical neglect (10.9%), physical abuse (8.7%), and sexual abuse (8.4%) followed respectively. Some individuals have more than 1 subtype (16,7%). Gender differences for CT total and subscale scores were determined by independent samples t-test. The results of the analysis indicated that the total trauma ($t_{270} = -2.079$; $P < 0.05$) and physical neglect scores ($t_{270} = -3.005$; $P < 0.05$) between the female and male participants differed significantly. Accordingly, males' total trauma ($\bar{X} = 32,459$; $ss = 5761$) and physical neglect ($\bar{X} = 6,262$; $ss = 1526$) scores were higher than women's total trauma ($\bar{X} = 30,867$; $ss = 5115$) and physical neglect ($\bar{X} = 5,715$; $ss = 1161$) scores.

Three different models regarding the research questions have been tested. Confirmatory measurement model was applied to determine the coefficients of fit between variables, and the findings are presented in Figure 1.

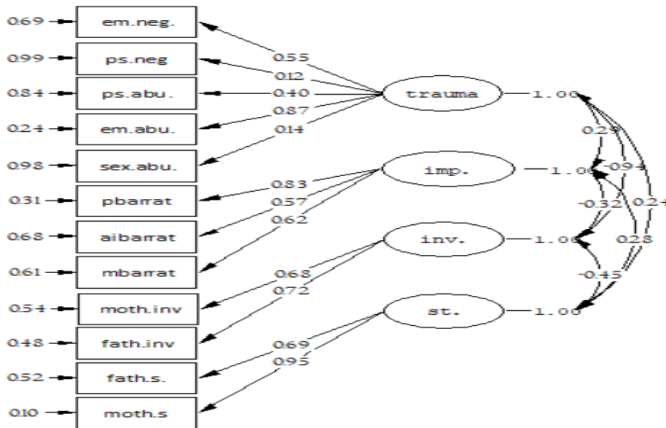


Figure 1. Measurement model

em.neg. = emotional neglect; ps.neg. = psysical neglect; ps.abu = psysical abuse; em.abu = emotional abuse; sex.abu. = sexual abuse; pbarrat = not being able to plan (Barrat scale-sub dimension); aibarrat = attention impulsivity (Barrat scale-sub dimension); mbarrat = motor impulsivity (Barrat scale-sub dimension); moth.inv = mother involvement (acceptance-love); fath.inv = father involvement (acceptance-love); fath.s. = father strict supervision; moth.s. = mother strict supervision; imp. = impulsivity; inv. = involvement (acceptance-love); st. = strict supervision

Fit indices for the confirmatory measurement model were good ($\chi^2/df = 1.89$, RMSEA = .057, RMR = .053, NFI = .91, CFI = .96, GFI = .95) (Figure 1). The good-fitting measurement model indicated that there were significant and harmonious relationships between the variables that make up the model.

Within the scope of the research, the direct and indirect effects of CTs on impulsivity were examined using structural equation models. In model 1, the direct predictive effect of CTs on impulsivity was tested. The result of the structural equation analysis regarding the direct relationships between the variables is presented in Figure 2.

CTs had a positive and significant predictive coefficient on impulsivity ($\beta = .36$, $P < 0.05$) and corresponding fit indices were sufficient ($\chi^2/df = 1.57$, RMSEA = .045, RMR = .041, NFI = .92, CFI = .96, GFI = .97) (Figure 2).

em.abu = emotional abuse; ps.abu = psysical abuse; ps.neg. = psysical neglect; em.neg. = emotional neglect; sex.abu. = sexual abuse; imp. = impulsivity; pbarrat = not being able to plan (Barrat scale-sub dimension); aibarrat = attention impulsivity (Barrat scale-sub dimension); mbarrat = motor impulsivity (Barrat scale-sub dimension)

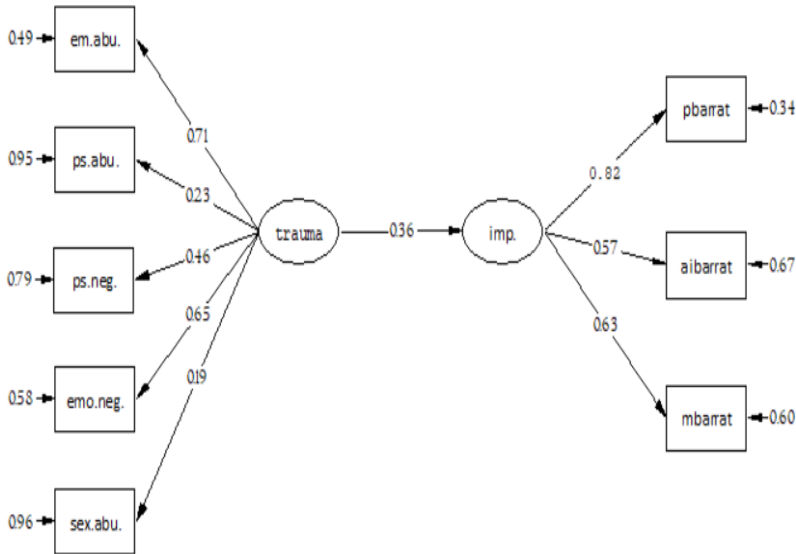


Figure 2. Structural Equation Model analysis findings related to Model 1

Parental interest and parental strict control variables mediated the relationship between CTs and impulsivity (Figure 3). The model in question is a full mediation model and the partial mediation model was tested beforehand. In this context, when the intermediary variables were added to the model, first, the model was tested without removing the path from CTs to impulsivity from the model. It was determined that the model did not fit well, then the path was removed from the model and the full intermediary model was tested. In the full mediation model, it was found that CTs predicted the parental interest variable ($\beta = -.99, P < 0.05$) and parental strict control variable ($\beta = .36, P < 0.05$). Likewise, parental interest variable has a predictive effect on impulsivity ($\beta = -.24, P < 0.05$) and parental strict control variable on impulsivity ($\beta = .20, P < 0.05$). When the fit indices of the model in question were examined, it was found that the intermediary model had a good fit ($\chi^2/df = 2.03, RMSEA = .061, RMR = .053, NFI = .90, CFI = .95, GFI = .94$). As a result, it can be seen that CTs have an indirect and strong effect on impulsivity through parental interest and parental strict control variables.

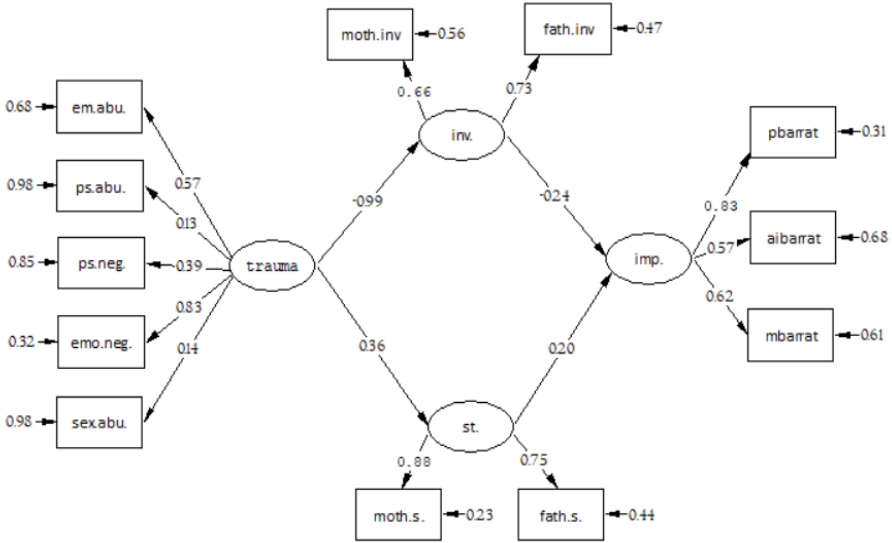


Figure 3. Structural Equation Model analysis findings related to Model 2

em.abu = emotional abuse; ps.abu = psysical abuse; ps.neg. = psysical neglect; emo.neg. = emotional neglect; sex.abu. = sexual abuse; inv. = involvement (acceptance-love); moth.inv = mother involvement (acceptance-love); fath.inv = father involvement (acceptance-love); st. = strict supervision; moth.s. = mother strict supervision; fath.s. = father strict supervision; imp. = impulsivity; pbarat = not being able to plan (Barrat scale-sub dimension); aibarar = attention impulsivity (Barrat scale-sub dimension); mbarat = motor impulsivity (Barrat scale-sub dimension)

Discussion and Conclusion

In the study the prevalence of CT was 30.9%. The most common types of trauma were emotional abuse (27.3%) and emotional neglect (12.7%). Total CT and physical neglect in men were significantly higher than in women. In the literature, CT prevalence was reported to reach up to 82% (Runyan et al., 2002, p.62). In her research with university students, Yoyen found the prevalence of CT to be 31.1%. In the same study, the existence of physical neglect and emotional abuse was emphasized, and it was also

reported that physical neglect was more frequent in men (Yoyen, 2017, 270-275). In their research using clinical and nonclinical sampling, Karos et al. (2014) reported that emotional neglect and abuse were the most common type of trauma (Karos, Niederstrasser, Abidi, Bernstein and Bader, 2014). There are varying results in the literature regarding the relationship between gender and CT. For instance one study reported that in early years of life all types of trauma were more frequent in males (Guloglu et al., 2016, p.313). In another study only the sexual abuse rate was found to be higher in males (Pereda, Guilera, Fornis and Gomez-Benito, 1994). Yet another study findings revealed similar prevalences for both genders (Children's Bureau, 2016). As a result, it can be said that our findings are partially compatible with the literature.

In our study, it was tested whether parental attitudes play a mediating role between CT and impulsivity. When model 1 was examined, it was seen that CTs had a direct predictive effect on impulsivity ($\beta = .36, P < 0.05$). In the literature, there are studies reporting that individuals who experienced CT had impulsivity and coexistent psychopathologies (Corstorphine, Waller, Lawson and Ganis, 2007; Cuomo, Sarchiapone, Di Gianantonio, Mancini and Roy, 2008). In a study on war veterans, Ruggiero et al. (1999) revealed that there was a significant relationship between impulsivity and CT. Brodsky et al. also stated that individuals with childhood physical or sexual abuse were more impulsive and more likely to attempt suicide (Brodsky et al., 2001, p.1871). The results of the study suggests that childhood abuse may be an environmental risk factor for the development of impulsivity.

When the findings of model 2 were analyzed, it was found that there was a negative relationship between CT and the parental involvement variable and a positive relationship between CT and the parental strict control variable. According to the literature, children, especially at an early age, are often traumatized in their own environment and by those they live with (Sofuoglu et al., 2014, p.47). A study reported that in 77% of the cases, abuser was a family member (Kara, Bicer and Gokalp, 2004). Yet, in order to prevent childhood trauma and to support healing after the exposure to trauma, family involvement and acceptance is very important. While perceived acceptance from the mother and father significantly increases the child's general psychological adjustment (Erkman and Rohner,

2006, p.251), strict parenting has been shown to reduce the child's mental resilience (Miller-Graff, Scheid, Guzmán and Grein, 2020). According to the research of Fitzgerald and Gallus (2020), emotional support from the family reduces the development of depression in people with CT. In a research by Morrow et al. (2012), support from close environment, good relationships, and spiritual belief were found to be effective in overcoming trauma. It has also been notified that inconsistent and unsupportive parental behaviours were related with emotion dysregulation in children and identity problems in adolescents (Dereboy et al., 2018, p.269; Sekaran et al., 2020, p.2). Failures to recognize feelings of self and others, and to exhibit appropriate and consistent personality traits may cause deterioration in interpersonal relationships and result in more trauma exposure in return (Braquehais et al., 2010, p.121). Parents' authoritarian and oppressive attitudes can lead to lower self-esteem, more intense learned helplessness (Erdogdu, 2006, p.98) or inconsistent behaviours in children (Herman, 1992, p.35). Correspondingly, the study results revealed that parental attitude predicted whether a child would experience a trauma and how a trauma would affect a child.

To the extent of our knowledge, there are no studies that examine factors which mediate the emergence of impulsivity in the relationship between CT and impulsivity. One interesting finding of the study is the full-mediation role of parental attitudes in the relationship between CT and impulsivity. It was found that the development of impulsivity decreased ($\beta = -.24$) when the parent was involved and accepting, and the impulsivity increased when the parent was more authoritative and suppressive ($\beta = .20$). Since there are age related changes in children's evaluations of trauma experiences, their reactions to trauma also vary. They learn how to make sense of events and to react them through social referencing at an early age. They imitate their parents' emotions and behaviours. Parental attitude in the face of negativity, his or her involvement and acceptance toward the child will lessen trauma's impact on child (Gewirtz, Forgatch and Wieling, 2008). Parental neglect may put children at a greater risk for wide variety of early stress factors or increase the negative effect of abuse on mental health (Jaffee and Price, 2007, p.432). On the contrary, the risks of traumatic experiences at an early age can be reduced in the context of a positive family or social environment. Children with trauma are known to

be exposed to negativities caused by emotional imbalance, impulsivity, and behavior control problems more often, and the risk of mental disorders increases as the number of exposures increases (Shipman et al., 2007, p.268). All in all, the literature supports present study findings regarding the role of parental attitudes.

There are some limitations of our research. Firstly, it is cross-sectional study which makes it impossible to draw causal inferences. In the future, model should be tested on longitudinal data. Secondly, self-report scales were administered in order to assess CT, parental attitudes and impulsivity. Data gathered from multiple sources of information would increase the quality and accuracy of the data. Another important point is that the study was conducted on a non-clinical sample. However, in the future a comparison of clinical and non-clinical sample may reveal important features of the relationship between impulsivity and CT and the mediational role of parental attitudes.

In conclusion, CT is a situation encountered in every society, which can cause many psychological, physical, and economic disadvantages in terms of its results. It is quite difficult to prevent trauma completely, but its effects can be minimized by evidence-based interventions. In terms of proactive approach, raising the awareness of parents on the issue and training programs would be an important step in protecting children's mental health. Psychiatrically, (1) early and effective intervention in CTs will significantly change the prognosis of mental disorders, and (2) CT should be kept in mind in the etiology of resistant psychopathologies encountered in adulthood and the treatment plan should be prepared accordingly. Again, there is a need for studies on this subject that have wider participation and accompany different regions. The investigation of factors other than parental attitudes in the development of impulsivity as a result of CT will also enrich the literature.

References

Aktas, F. (2019). *The relationship between childhood traumas, emotional schemas and cognitive emotion regulation strategies in males with a history of substance abuse: A controlled study*. (Unpublished master's thesis). Isik University Social Sciences Institute, Istanbul.

- Bernstein, D.P., Fink, L., Handelsman, L., Foote, J., Lovejoy, M., Wenzel, K. and Ruggiero, J. (1994). Initial reliability and validity of a new retrospective measure of child abuse and neglect. *Am J Psychiatry*, 151, 1132-1136.
- Braquehais, M.D., Oquendo, M.A., Baca-Garcia, E. and Sher, L. (2010). Is impulsivity a link between childhood abuse and suicide? *Compr Psychiatry*, 51, 121-129.
- Brodsky, B.S., Oquendo, M., Ellis, S.P., Haas, G.L., Malone, K.M. and Mann, J.J. (2001). The relationship of childhood abuse to impulsivity and suicidal behavior in adults with major depression. *Am J Psychiatry*, 158, 1871-1877.
- Children's Bureau. Child maltreatment US. 2016. Department of health and human service, administration for children and families, administration on children, youth and families.
<https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/cb/cm2016.pdf>. Data of access, 30 September 2020
- Corstorphine, E., Waller, G., Lawson, R. and Ganis, C. (2007). Trauma and multi-impulsivity in the eating disorders. *Eat Behav*, 8, 23-30.
- Cuomo, C., Sarchiapone, M., Di Giannantonio, M., Mancini, M. and Roy, A. (2008). Aggression, impulsivity, personality traits, and childhood trauma of prisoners with substance abuse and addiction. *Am J Drug Alcohol Abuse*, 34, 339-345.
- Dereboy, C., Demirkapi, E.S., Sakiroglu, M. and Ozturk, C.S. (2018). The relationship between childhood traumas, identity development, difficulties in emotion regulation and psychopathology. *Turk Psikiyatri Derg*, 29, 269-278.
- Erdogdu, M.Y. (2006). The relationship between parents' and teachers' attitudes and learned helplessness levels of children. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 13, 98-105.
- Erkman, F. and Rohner, R.P. (2006). Youths' perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research*, 40, 250-267.
- Fitzgerald, M. and Gallus, K. (2020). Emotional support as a mechanism linking childhood maltreatment and adult's depressive and social anxiety symptoms. *Child Abuse Negl*, 108, 104645.
- Gewirtz, A., Forgatch, M. and Wieling, E. (2008). Parenting practices as potential mechanisms for child adjustment following mass trauma. *J Marital Fam Ther*, 34, 177-192.

- Golge, Z.B. (2005). Psychological problems occurring after sexual trauma. *Noro Psikiyatr Ars*, 42, 19-28.
- Guloglu, B., Karairmak, O. and Emiral, E. (2016). The role of spirituality and forgiveness in childhood trauma. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 17, 309-316.
- Herman, J. (1992). *Trauma and recovery*. New York: Basic Books.
- Jaffee, S.R. and Price, T.S. (2007). Gene-environment correlations: A review of the evidence and implications for prevention of mental illness. *Mol Psychiatry*, 12, 432-442.
- Kara, B., Bicer, U. and Gokalp, A.S. (2004). Child abuse. *Çocuk sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 47, 140-151.
- Karos, K., Niederstrasser, N., Abidi, L., Bernstein, D.P. and Bader, K. (2014). Factor structure, reliability, and known groups validity of the German version of the Childhood Trauma Questionnaire (Short-form) in Swiss patients and nonpatients. *J Child Sex Abuse*, 23, 418-430.
- Miller-Graff, L.E., Scheid, C.R., Guzmán, D.B. and Grein, K. (2020). Caregiver and family factors promoting child resilience in at-risk families living in Lima, Peru. *Child Abuse Negl*, 108, 104639.
- Moeller, F.G., Barrat, E.S., Dougherty, D.M., Schmitz, J.M. and Swann, A.C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *Am J Psychiatry*, 158, 1783-1793.
- Morrow, J.A., Clayman, S. and McDonagh, B. (2012). *In their own voices: Trauma survivors' experiences in overcoming childhood trauma*. Retrieved on March 01, 2021 from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244012440002>.
- Narvaez, J.C., Magalhães, P.V., Trindade, E.K., Vieira, D.C., Kauer-Sant'anna, M., Gama, C.S. and Kapczinski F. (2012). Childhood trauma, impulsivity, and executive functioning in crack cocaine users. *Compr Psychiatry*, 53, 238-244.
- Patton, J.H., Stanford, M.S. and Barratt, E.S. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *J Clin Psychol*, 51, 768-774.
- Pereda, N., Guilera, G., Forns, M. and Gomez-Benito, J. (2009). The international epidemiology of child sexual abuse: A continuation of Finkelhor (1994). *Child Abuse Negl*, 33, 331-342.
- Roy, A. (2005). Childhood trauma and impulsivity. Possible relevance to suicidal behavior. *Archives of Suicide Researc*, 9, 147-151.
- Ruggiero, J., Bernstein, D. and Handelsman L. (1999). Traumatic stress in childhood and later personality disorders: A retrospective study of male patients with substance dependence. *Psychiatric Annals*, 29, 713-721.

- Runyan, K.M., May-Chahal, C. and Hassan, F.(2002). Child abuse and neglect by parents and other caregivers. E.G. Krug, L.L. Dahlberg, J.A. Mercy, A.B. Zwi and R. Lozano (Rev.), *In World report on violence and health* (p.57-86). Geneva: World Health Organization.
- Sar, V., Ozturk, P.E. and İkikardes, E. (2012). Validity and reliability of the Turkish version of childhood trauma questionnaire. *Turkiye Klinikleri J Med Sci*, 32, 1054-1063.
- Sekaran, V.C., Kamath, V.G., Ashok, L., Kamath, A., Hedge, A.P. and Devaramane, V. (2020). Parenting attitudes and dimensions as predictors of adolescent behavioural problems in the Indian context: A community-based study. *Asian J Psychiatry*, 50, 101941.
- Sen, M. (2019). *Examination the relationship between childhood trauma and impulsivity in individuals with and without psychological support*. (Unpublished master's thesis). Maltepe University Social Sciences Institute, Istanbul.
- Shipman, K.L., Schneider, R., Fitzgerald, M.M., Sims, C., Swisher, L. and Edwards, A. (2007). Maternal emotion socialization in maltreating and non-maltreating families: Implications for children's emotion regulation. *Social Development*, 16, 268-285.
- Sofuoğlu, Z., Oral, R., Aydın, F., Cankardes, S., Kandemirci, B., Koc, F., and Aksit, S. (2014). Epidemiological study of negative childhood experiences in three provinces of Turkey. *Turk Ped Ars*, 49, 47-56.
- Steinberg, L., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S. and Dornbusch, S.M. (1994) Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Dev*, 65, 754-770.
- Sumer, N. and Gungor, D. (1999). The impact of perceived parenting styles on attachment styles, self-evaluations and close relationships. *Turk Psikoloji Derg*, 14, 35-58.
- Tamam, L., Gulec, H. and Karatas, G. (2013). Short form of Barratt impulsiveness scale (BIS-11-SF) Turkish adaptation study. *Noro Psikiyatr Ars*, 50, 130-134.
- Thai, T.T., Cao, P.L.T., Kim, L.X., Tran, D.P., Bui, M.B. and Bui, H.H.T. (2020). The effect of adverse childhood experiences on depression, psychological distress and suicidal thought in Vietnamese adolescents: Findings from multiple cross-sectional studies. *Asian J Psychiatry*, 53, 102134.

UNICEF Turkey. Child abuse and domestic violence research in Turkey.

<https://www.unicef.org/turkey/media/5221/file/%20T%C3%9CRK%C4%B0YE'DE%20%C3%87OCUK%20%C4%B0ST%C4%B0SMARI%20VE%20A%C4%B0LE%20%C4%B0%C3%87%C4%B0%20%C5%9E%C4%B0DDET%20ARA%C5%9ETIRMASI%20-%20%C3%96zet%20Raporu%202010.pdf>. Data of access, 28 September 2020

Yagci, I., Avci, S., Tasdelen, Y. and Kivrak, Y. (2018). Type D personality, childhood traumas, depression, anxiety and impulsivity in individuals attempting suicide. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 19, 551-558.

Yilmaz, O., Ates, M.A., Semiz, U.B., Tutuncu, R., Bez, Y., Algul, A. and Cetin M. (2016). Childhood traumas in patients with bipolar disorder: Association with alexithymia and dissociative experiences. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 17, 188-195.

Yoyen, E.G. (2017). Childhood trauma and self-respect. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3, 267-282.

Zolotor, A.J., Runyan, D.K., Dunne, M.P., Jain, D., Péturs, H.R., Ramirez, C., and Isaeva O. (2009). ISPCAN Child Abuse Screening Tool Children's Version (ICAST-C): Instrument development and multi-national pilot testing. *Child Abuse Negl*, 33, 833-841.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Harmancı, H., Akdeniz, S., Gültekin Ahçı, Z. and Dalmış, İ. (2021). Childhood traumas and impulsivity: The mediating role of parental attitudes. *OPUS– International Journal of Society Research*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4046-4062. DOI: 10.26466/opus.904996.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.932403

*

Burcu Altun* – Pınar Yengin Sarpkaya**

* Araş. Gör. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: burcu.altun@adu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8564-829X](https://orcid.org/0000-0002-8564-829X)

** Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aydın/Türkiye

E-Posta: pinar@sarpkaya.net

ORCID: [0000-0001-8379-7083](https://orcid.org/0000-0001-8379-7083)

Öz

Öğretmenin mesleki gelişimi, onların mesleki başarısını etkileyen etmenlerden biridir. Araştırmalar öğretmen niteliği ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi ortaya koyarken (Barnett, 2003; Levin, 2003), uygulamada öğretmen niteliğini geliştirici girişimlere duyulan ihtiyaç artmaktadır. Bu girişimler, okulda durum saptama ile başlayan öğretmen denetimine dayalıdır. Öğretmenin mesleki gelişiminin sağlanması için öncelikli olarak mesleki gelişime ilişkin var olan durumun belirlenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Çalışma grubu Aydın ili Efeler ilçesinde iki resmi ortaokulda görev yapan 8 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında toplanmış, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki gelişimde çıktı odaklı bir anlayışının olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler en çok yerel hizmet içi eğitimlere katılmıştır ve bunlara ilişkin bazı sorunlar söz konusudur. Mesleki gelişim için en önemli öğelerden biri güdülenme olmasına karşın öğretmenlerin güdülenmeleri oldukça düşüktür ve mesleği yürütme odaklıdır. Mesleki gelişimlerini engelleyen etmenler ise bir dizi yönetsel soruna dayanmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç temelli mesleki gelişim yaşantılarına gereksinimi vardır. Bunun için hem okul yöneticilerinin hem de Milli Eğitim Bakanlığının bazı düzenlemeler yapması gerekmektedir. Öğretmen güdülenmesi ve ihtiyaçları temel alınarak örgütsel destek sunulmalıdır. Araştırmacılar mesleki gelişimde yönetsel desteği ve güdülenmeyi konu alan araştırmalar yürütebilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, denetim, durum saptama, öğretmen denetimi.

¹ Bu çalışma, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi BAP Birimi tarafından EĞF-18029 proje koduyla desteklenen, bulgularının bir bölümü İPCEDU 2020 de sözlü bildiri olarak sunulan ve birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında ortaya koyduğu doktora tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

A Case Study on the Professional Development of Teachers

*

Abstract

Professional development experiences of the teacher is one of the factors affecting their professional performance. While researches reveal the relationship between teacher qualifications and student academic success (Barnett, 2003; Levin, 2003), the need for attempts to improve teacher qualification in practice increases. These initiative based on teacher supervision which begins with determining the situation in schools. To provide professional development of teachers, it is prior to determine the case of professional development of teachers. The purpose of this research is to determine teachers' views on professional development. The research was designed in case study, one of the qualitative research methods. The study group consists of 8 teachers working in two public secondary schools in Aydin province Efeler district. Research data were obtained in 2017-2018 academic year spring semester through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. As a result, in the early stages of their professional life, teachers encounter many difficulties. It has been determined that teachers have an output-oriented approach for professional development. Teachers mostly attended local in-service training seminars and there are several problems related to them. Although motivation is one of the most important elements for professional development, the motivation of teachers is very low and it is focused on sustaining the profession. The factors that hinder their professional development are based on a series of managerial problems. Teachers need needs-based professional development experiences. For this, both the school administrators and the Ministry of Education have to make some arrangements. Organizational support should be provided based on teacher motivation and needs. Researchers can study on administrative support and motivation of teachers in professional development.

Keywords: *Professional development, supervision, situation analysis, teacher supervision.*

Giriş

Okulların temel hedefi, öğrencilere nitelikli eğitim öğretim yaşantıları sağlamak ve onları uygun yeterliklerle donatarak hayata hazırlamaktır. Okul içinde öğrencilerin eğitim hayatına doğrudan etki eden en önemli etmen ise öğretmendir. Öğretmen niteliği ile öğrenci başarısı arasındaki bağ açıktır. Bu nedenle eğitimin hedeflerine ulaşması bir açıdan öğretmene bağlıdır. Dolayısıyla insan kaynağı olarak öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilmesi gereklidir. Öğretmenin eğitilmesi ve geliştirilebilmesi için de ne tür mesleki gereksinimlerinin olduğunun belirlenmesi önemlidir. Bu bağlamda öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarına ayna tutulması gerekmektedir. Sağlıklı bir durum tespitinin üzerine oturan planlar ve eylemler amaca hizmet edebilir. Bu nedenle bu çalışmada çağdaş denetim perspektifiyle öğretmenlerin mesleki gelişimi için var olan durumun tespitine odaklanılmıştır.

Kuramsal Arkaplan

Eğitimde başarının anahtarlarından biri olan öğretmen niteliği öğretmenin mesleki gelişim sürecinin ürünüdür. Eğitim yönetimi bilim alanı "öğretmen denetimi" alt alanında doğrudan öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişimi ve rehberliğine odaklanmaktadır. Öğretmen denetiminde hedef, nitelikli mesleki gelişim yaşantıları sunarak öğretmeni geliştirmek ve nihai hedef olan öğrencinin öğrenmesini sağlamaktır (Taymaz, 2011; Sullivan and Glanz, 2013). Denetim alanında mesleki gelişim yaşantıları ise oldukça çeşitlidir. Denetimde klinik denetim, mentorluk, koçluk, meslektaş denetimi, işbirlikli denetim, özdenetim, takım çalışmaları, eylem araştırmaları, mesleki öğrenme toplulukları (Hord, 1997; Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2013; Sullivan and Glanz, 2013; DuFour, 2004; İlğan, 2012) gibi uygulamalar öğretmen gelişimini hedef almaktadır ve iş birliği temellidir. Denetim öğretmeni öğretimle ilgili diyalogun içine çekme süreci olduğundan (Sullivan and Glanz, 2013) doğal olarak işbirlikli olmalıdır. Öğretmenin bir yetişkin olarak mesleki ihtiyaçları, özerklik ve gelişiminde inisiyatif alma isteği, iş birliği ve kolektif çalışmaların öğretmene katkısı göz

önünde bulundurulduğunda (Brookfield, 2018) günümüz öğretmen gelişimi uygulamalarının bu unsurları barındırıyor olması gerekir. Bu unsurları karşılayacak uygulamalar da çoğunlukla okul temelli mesleki gelişim uygulamalarıdır. Okul temelli uygulamalar öğretmenin bağlamına özgü olduğu, okulun öz kaynakları ile yürütüldüğü, ihtiyaç temelli olduğu ve kültürel öğeleri daha çok barındırdığı için öğretmen gelişiminde etkilidir. Bu doğrultuda araştırmalar sürekli, yaşam boyu, doğal olarak okul bağlamına gömülü, sürdürülebilir öğretmen gelişimine odaklanmaktadır (Avrupa Komisyonu, 2010).

Türkiye'de öğretmen gelişimi uygulamalarının en temel ve yaygın olanı standart hizmet içi eğitimlerdir. Bunlara ek olarak Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) (MEB, 2010), Eğitim Bölgeleri Yönergesi (MEB, 2017b) ve bağlı uygulamalar, Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (MEB, 2018a) ve bağlı uygulamalar, Öğretmen Strateji Belgesi'nde vurgulanan amaçlar ve eylemler (MEB, 2017a) ile MEB'in 2015 yılından itibaren yayımladığı mesleki gelişim programları sistemde var olan mesleki gelişim uygulamalarını yansıtmaktadır. Eğitimde tekrar tekrar reformların yapılması ve sil baştan uygulamalar; daha önce söylenmiş şeylerin dinlenmemesi, doğru problemlere yanlış çözümler, yanlış problemlere doğru çözümler üretilmesi ve enerjinin gereksiz alanlara harcanması gibi risklerin ürünüdür (Cuban, 1990). Bu çözümsüzlüğü ortadan kaldırmak için var olan uygulamaların ihtiyaçlar temelinde incelenmesi gerekmektedir.

TALIS 2018 (OECD Uluslararası Eğitim Öğretim Araştırması) raporuna göre ülkemizde öğretmenler arası işbirliğine dönük mesleki gelişim oranı düşüktür ve OECD ortalamasının altındadır. Öğretmenler en çok standart hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar (OECD, 2019). Var olan eğitimlerin etkililiği de tartışmalıdır. Hizmet içi eğitimler bağlamında uygulanan kurs ve seminerler kuramsal ağırlıklı, bağlamdan koparılmış, izleme ve geribildirim sunmayan, didaktik tarzda yürütüldüğü düşünülen uygulamalar olduğundan etkisiz görülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Öğretmenler, bu eğitimlerin ihtiyaçlarına göre planlanmadığını (Arık, 2017), fırsatların adil dağılmadığını (Nemli, 2017), eğitim programları hazırlanırken görüşlerinin alınmadığını, yöneticilerin katıldığı hizmet içi eğitimlere kendilerinin de zorunlu olarak katıldıklarını, seminerlere katılım

kriterlerinin objektif olmadığını düşündüklerini (Aslan, 2015) ortaya koymuştur. Kontenjan sınırı, belirli zaman aralıklarına sıkıştırılması, eğitimcilerin yetersizliği, araç – gereç eksikliği, öğrenilenlerin nerede ve nasıl kullanılacağına anlatılmaması, iletişimsizlik de sorun olarak görülmektedir (Arık, 2017).

Okul temelli mesleki gelişim uygulaması (OTMG) 2010 yılında MEB tarafından öğretmen yeterliklerini belirleme girişiminden hareketle ortaya konmuş ve kapsamlı bir kılavuzla tanıtılmıştır (MEB, 2010). Modelin bireysel ve mesleki gelişime katkı sağladığı ve bilimsel temellerinin olması, kılavuzunun bulunması, planlı ve sistematik olması gibi güçlü özelliklerinin olduğu (Kaya ve Kartallıoğlu, 2010); fakat başlangıçta katılımcıların modele ilişkin olumlu görüşlerinin uygulama sonuna doğru azaldığı (Yalçınkaya, Mete ve Albuz, 2013) belirlenmiştir. Formlarının fazlalığı ve öğretmen ve yöneticiye getirdiği sorumluluklar açısından yoğun gözüken, pilot uygulamasının sonuçları tam olarak bilinmeyen OTMG Modeli, Öğretmen Strateji Belgesi'nde (MEB, 2017a) yeniden gündeme gelmiştir.

Eğitim Bölgeleri ve Kurulları Yönergesi (MEB, 2017b) ile Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi (MEB, 2018) ve bunlara bağlı olarak yapılan zümre uygulamalarının amacı, kurumların ve öğretmenlerin iş birliği içinde niteliği yükseltmek için sürekli çalışmalarını sağlamaktır. Araştırmalar öğretmenlerin, zümre öğretmenler kurulu (ZÖK) toplantılarının mesleki gelişime katkısının düşük olduğunu (Eroğlu ve Özbek, 2018b), toplantıların kâğıt üzerinde etkin olduğunu (Koç, 2015), kararların üst makamlarca değerlendirilemediğini, aynı kararların alındığı etkisiz toplantılara dönüştüğünü (Karal Eyüpoğlu, 2015), formaliteden ibaret olduğunu (Güler, Altun ve Türkddoğan, 2015) düşündüklerini göstermektedir. Zümre çalışmalarının etkinliğini artırmak gerektiğini, zümrelerin yeterince iş birliği içinde çalışmadığını (Doğanay, 2013), ZÖK'ün daha sık toplanması gerektiğini (Yetiş, 2011) ortaya koyan araştırmalara ek olarak zümreleri öğrenme potansiyeli yüksek kolektif topluluklar olarak ele alan ve öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşmasını konu alan uygulama araştırması da mevcuttur (Bayrak ve Yengin Sarpkaya, 2016).

2017 yılında yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi ve belgede vurgulanan amaçlar ve eylemler Türk eğitim sisteminin öğretmen

gelişimine bakışını ve sistem arayışlarını ortaya koymaktadır. Belgede öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak amacı doğrultusunda ulusal ve uluslararası hizmet içi eğitim çalışmalarının tek yol olmadığı, eğitim alanyazınında öğretmenlerin mesleki gelişimleri için kısa süreli hizmet içi eğitim kurslarının tek başına yeterli olmadığı, öğretmenlerin başka yöntemlerle de kendilerini sürekli geliştirmek için çaba göstermeleri gerektiği yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlerin başka okul, şehir ve ülkelerdeki meslektaşlarıyla ve öğrencilerle görüş, deneyim ve kaynak paylaşımlarının yaratacağı mesleki gelişim potansiyeline vurgu yapılmıştır (MEB, 2017a). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi'nde de MEB (MEB, 2018b) insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi kapsamında öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılması ve insan kaynağının verimli kullanılması ve hakkaniyetli bir şekilde ödüllendirilmesinin sağlanması hedeflerini sunmaktadır. Bu iki alanda sorunlar olduğu araştırmaların bulguları dışında MEB'in öz değerlendirmesinin sonucunda da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde şu ifadeler yer almaktadır (MEB, 2018b: 41): *Eğitim sisteminde ... her türlü reform ve iyileştirme çabalarının başarısı, uygulamada büyük ölçüde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerine, algılarına ve adanmışlıklarına bağlıdır. Bu çerçevede ... öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi öncelikli bir önem taşımaktadır...*

Son olarak MEB öğretmenler için mesleki çalışma programları uygulamaktadır. Uzun yıllardır seminer dönemi olarak anılan ve yürütülen bu mesleki çalışma programları 2015 yılı eylül ayından itibaren MEB'in web sitesinde de yayınlamaktadır (MEB, 2019). Programlar zaman içinde toplantı ağırlıklı olmaktan etkinlik ağırlıklı olmaya evrilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerce programların geleneksel hizmet içi eğitim havasında geçtiği, beklenen yararı sağlamadığı, ihtiyaç analizinde kendilerinin rolünün olmadığı, çalışmaların mesleki gelişime katkısının teorik kaldığı ve değerlendirme sürecinin yetersiz olduğu düşünülmektedir (Sıcak ve Parmaksız, 2016; Gültekin, Aktay ve Gültekin, 2018). Bu programlara ilişkin öğretmen görüşlerini metaforlarla belirleyen bir araştırmanın bulgularına göre mesleki çalışmalara ilişkin en çok sonuç doğurmayan eylemler ve boşa geçen zaman temalarında metafor üretilmiştir (Türker ve Tok, 2019). Bazı

öğretmenlere göre mesleki çalışmalar mevcut uygulanan şekliyle işlevsel değildir ve bu çalışmalar formalite, zaman kaybı, para israfı, angarya, boş bir süreç, kurul, dedikodu, evrakçılık gibi kavramlarla değerlendirilmektedir (Kahyaoğlu ve Karataş, 2019). Diğer yandan yapılan çalışmalar eğitimin niteliğini ve derslerin verimliliğini olumlu yönde de etkileyebilmektedir (Gökçe Kaya, 2019).

Nitelikli öğretmenlik sürekli-nitelikli mesleki gelişim yaşantıları ile mümkündür. Çağdaş öğretmen gelişimi sistemleri okul temelli, iş birliği ve paylaşım odaklı, kolektif yaklaşımlarken Türk eğitim sisteminde bu yönde istek ve çabalar olmasına karşın var olan uygulamaların geliştirilmeye açık yönlerinin olduğu, alternatif bir yaklaşıma gereksinim olduğu görülmektedir. Bu alternatiflerin belirlenebilmesi ve uygulanabilmesi, diğer bir ifade ile denetim sisteminin işler hale getirilebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarının tespit edilmesi başlangıç noktası olarak yararlı olabilir. Bu noktadan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin yaşantılarını ve bu yaşantılara yükledikleri anlamı belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar ise öğretmenlerin;

1. Meslek yaşamlarının ilk dönemlerinin özelliklerini,
2. Mesleki gelişime yükledikleri anlamı,
3. Mesleki gelişim yaşantılarını,
4. Mesleki gelişimini etkileyen etmenleri,
5. Mesleki gelişim önerilerini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Eylem araştırması olarak yürütülmüş bir doktora tez çalışmasının durum saptama bölümünü içermektedir. Durum çalışması, durum ya da durumların içindeki olayları betimleyen ve açıklayan, araştırmacının duruma dair ayrıntılı bilgi topladığı araştırma desendir (Yin, 2011; Creswell, 2013). Bu çalışmada incelenen, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin durumdur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları kapsamlı bir eylem araştırması için gönüllü olan öğretmenlerdir. Katılımcılar belirlenirken tipik durum örnekleme ve ölçüt örneklemeden yararlanılmıştır. Öncelikle çeşitli zümreleri barındırdığı için ortaokullar çalışma kapsamına alınmıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan ortaokullardan okul başarısı ve sosyo-ekonomik düzey açısından aykırı uçlar tipik bir durum elde etmek için elenmiştir. Mesleki gelişime ilişkin ortalama bir durum yakalamak için çalışma için uygun olan, sosyo-ekonomik düzeyi ve başarısı ortalama okullar listelenmiştir. Bu okullar içinde ölçüt olarak branşlar bazında zümre öğretmenlerinin sayısı 4 ve üzeri olanlar uygulama kapsamına alınarak ziyaret edilmiştir çünkü eylem araştırmasının uygulanacağı topluluk modelinde en az 4 öğretmenin bulunması tercih edilmektedir. Gönüllülerin katılımı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılara ve görev yaptıkları okullara kod isimler verilmiştir. Tablo 1’de çalışma grubunun okul, kıdem ve branş bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri.

| Okul | Öğretmen | Kıdem | Mezuniyet |
|-----------------|--------------------|--------|--------------------------|
| Hitit Ortaokulu | Sevgi | 28 yıl | Kimya Öğretmenliği |
| | Barış (Müdür Yrd.) | 9 yıl | Fen Bilgisi Öğretmenliği |
| | Nergis | 20 yıl | Fizik Bölümü |
| | Doğukan | 24 yıl | Fizik Bölümü |
| Sümer Ortaokulu | Rüzgâr | 27 yıl | Fen Bilgisi Öğretmenliği |
| | Mert | 23 yıl | Biyoloji Öğretmenliği |
| | Ata | 23 yıl | Fizik Öğretmenliği |
| | Zafer | 27 yıl | Kimya Öğretmenliği |

Verilerin Toplaması

Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında bireysel yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile elde edilmiştir. Görüşme formu taslağı alanyazın taramasına dayalı olarak araştırmacılarca hazırlanmış, 4 Eğitim Yönetimi uzmanı, 1 Fen ve Teknoloji öğretmeni ve 1 İngilizce öğretmeninden görüş alınmıştır. Hazırlanan formun Fen ve Teknoloji öğretmeni ile ön uygulamasının sonucunda 11 soruluk görüşme formu oluşturulmuştur. Barış’la 39, Doğukan’la 83, Nergis’le 86, Sevgi’yle 95,

Ata'yla 58, Mert'le 77, Rüzgâr'la 82, Zafer'le 91 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Analiz öncesi verilerin sağlıklı bir şekilde örgütlenmesi için bazı adımlar (Mills, 2018) izlenmiştir. Görüşmelere tarih atılmış, tüm veriler okunmuş ve analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmacının veri yoğunluğunda boğulmasını engellemek için (Merriam, 2009) veri toplama sürecine paralel olarak analiz süreci başlatılmıştır. Veri analizinde veriyi alt amaçlar ekseninde tekrar tekrar inceleyerek anlamlı parçaları tanımlama ve bu parçalardan oluşan bütünü ortaya koyma süreci (Lune ve Berg, 2017) olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İnandırıcılık, Tutarlık, Aktarılabilirlik ve Etik

Araştırma sürecinin ve sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için katılımcı doğrulaması, veri toplama süreçlerine uygun ve yeterli katılım, uzman incelemesi; araştırma sürecinin ve sonuçlarının tutarlılığını sağlamak için, uzman incelemesi, denetleme ve yansıtma; araştırma sonuçlarının farklı durumlara aktarılabilirliğini sağlamak için yoğun tanımlama ve örneklem seçimini açıklama (Guba, 1981; Meriam, 2009) aşamaları izlenmiştir. Araştırma uygulama izni okulların gizliliğini sağlamak için merkezdeki tüm ortaokullar için alınmıştır. Katılımcılar için kod isimler kullanılmış, uygulama sürecinin ayrıntıları görüşüne başvuru alan uzmanları dışında kimseyle paylaşılmamıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Araştırmanın birinci alt amacı öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinin özelliklerini belirlemektir. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerine ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular “Zorluklar”, “Güçlü ve Zayıf yönler”, “Temel İhtiyaçlar” ve “Fırsatlar” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve ilgili kategori ve alt kategorileri yansıtan bulgular Tablo 2, 3, 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Zorluklar.

| Örgütsel | Bölgesel | Kişisel |
|-----------------------|---------------------|------------------|
| Örgütsel adaletsizlik | Terör | Özel yaşam |
| Örgütsel sessizlik | | Uyum |
| Örgütsel yalnızlık | | |
| Yabancılaşma | Sosyo-kültürel yapı | Yoksulluk |
| Öğretmen rotasyonu | | Dil sorunu |
| Mesleki kıskançlık | | Kültürel ayrışma |
| Denetmen yetersizliği | | Kapalı toplum |
| Rol model eksikliği | | Medeni durum |
| Seviye sınıfları | | Cinsiyet rolleri |
| Kredili sistem | Fiziksel şartlar | Barınma |
| Branş dışı ders yükü | | Beslenme |
| Fiziksel koşullar | | Elektrik |
| Yönetici tutumu | | Okula ulaşım |
| Veli-öğrenci profili | | |

Öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel zorluklar; örgütsel adaletsizlik, örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık, yabancılaşma, öğretmen rotasyonu, mesleki kıskançlık, denetmen yetersizliği, rol model eksikliği, seviye sınıfları, kredili sistem, branş dışı ders yükü, fiziksel koşullar, yönetici tutumu ve veli-öğrenci profilidir. Yaşadıkları bölgesel zorluklar ise terör, sosyokültürel yapı ve fiziki şartlara dayalı zorluklardır. Yoksulluk, dil sorunu, kültürel ayrışma, kapalı toplum, medeni durum ve cinsiyet rolleri sosyo-kültürel yapıdan kaynaklı, barınma, beslenme, elektrik ve okula ulaşım ise fiziki şartlardan kaynaklı zorluklardır. Öğretmenler bunlara ek olarak kişisel zorluklar yaşamışlardır. Bunlar özel yaşam ve uyuma ilişkin zorluklardır.

Öğretmenlerden Mert yaşadıkları örgütsel zorluklardan örgütsel adaletsizliğe, Nergis yönetici tutumuna; Ata bölgesel zorluklardan teröre ve Zafer kişisel zorluklardan uyuma ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

"Okulda ayrımcılığı hissettiğin anda takdir görmemeyi hissettiğin anda... Mesela şimdi adam çalışmış çabalamış bir şeyler yapmış. Bakıyorsun idare onu görmüyor başkalarını görüyor... Biz dışarıdan baktığımız zaman kim çalışıyor kim çalışmıyor kim göstermelik çalışıyor daha iyi görüyoruz. Ama idare farklı düşündüğü zaman diyorsun ki ben artık yırtınsam da olmuyor... Hani çalışmayan birisi de ödül aldığı zaman, hiç ödül almazsa dersin ki tamam herkes aynı. Ben çalışıyorum kendi maaşımı kazanıyorum ama bunun senden daha fazla itibar gördüğünü düşündüğün zaman direkt seni geri itiyor..." Mert.

"Mesela ben iyi bir idarecinin çok şeyini çektim. Yani çünkü idareci de çok iş bitiyor... Mesela ben orada yeniydim... Bence yeterince kollayamadı... Yani sen

idare ile iyiyisen, muhabbetin iyi ise ya da bir şekilde bir bağın varsa senin işin görülüyor... Yoksa da işte böyle ne kokuyorsun ne bulaşıyorsun işte ortada dolaşıyorsun yani." Nergis.

"...95 Eylül'de başladım. Çok sıkıntılı dönemler yaşadık. Terör olayları oluyor. Artık ölümden falan korkmuyoruz. Sürekli taciz atışları... Ailemiz merak ediyor. Bazen ulaşamıyor... Onlara söyleyen endişelenir. Ben, babamı bu yüzden kaybettim. Babam bunları düşünmekten akciğer kanseri oldu..." Ata.

"Ama zaman değişiyor, tabii insan o zamana ayak uyduramıyor... Çocukların davranışlarında sen eskileri arıyorsun. Tabi ki toplum değiştiği için onlara ayak uyduramıyorsun ve sorunlar yaşıyorsun." Zafer.

Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları zorlukların büyük çoğunluğu günümüz eğitim sorunları arasındadır. Öğretmenler bu dönemde yoğunlukla örgütsel zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir ve bu zorluklar yönetsel boşluklardan ya da yetersizliklerden kaynaklanabilir. Diğer yandan yaşanan zorluklar kontrol altına alınabilir, denetlenebilir, çözülebilir niteliktedir. Bu zorlukların çözülmesi için yöneticiler ve öğretmenler arasındaki veri akışının sağlıklı olması ve yöneticilerin sorunlara karşı dikkatli, çözümlere karşı da istekli olması gerekir. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara ek olarak ilk dönemlerindeki güçlü ve zayıf yönleri de meslek yaşamlarını şekillendiren önemli unsurlardandır. Tablo 3'te öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Güçlü ve zayıf yönler.

| Güçlü yönler | Zayıf yönler | |
|---------------------|--------------|----------------------------|
| Mesleki yeterlik | Mesleki | Özel alan yeterliği |
| İdealizm | | Sınıf yönetimi |
| Teknoloji kullanımı | | Öğretim ilke ve yöntemleri |
| Kaynak inceleme | | Dersi planlama |
| Yaşam deneyimi | | Öğrenci düzeyine inememe |
| Spor yeteneği | Kişisel | Mesleği sevmeme |
| | | Öfke kontrolü |
| | | Geleneksel disiplin |

Öğretmenlerin güçlü yönleri; mesleki yeterlik, idealizm, teknoloji kullanımı, kaynak inceleme, yaşam deneyimi ve spor yeteneğidir. Zayıf yönleri ise, mesleki olarak pedagojik yeterlik, özel alan yeterliği, sınıf

yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, dersi planlama, öğrenci düzeyine inememe, mesleği sevmeme, kişisel olarak da öfke kontrolü ve geleneksel disiplindir.

Öğretmenlerden Rüzgâr, güçlü yönlerinden mesleki yeterliğe, Ata idealizme; Mert, mesleki zayıf yönlerinden öğretim ilke ve yöntemlerine; Zafer, kişisel zayıf yönlerinden geleneksel disipline ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

"...Ben iyi bir okuldan iyi bir öğretmen kadrosundan geçerek mezun oldum... 3. yılımda bakanlıktan aylıkla ödüllendirme aldım. Yani tanımadığım bir bölge ve kimsenin bana toleransının olmadığı bir yerde, bundan eminim ve yani tabii hiçbir torpil olmadı..." Rüzgâr.

"Bakıyorsun çocukların yüzünü gördüğün zaman her şeyi unutuyorsun... Ne bileyim hafta sonları bile ekstra başarılı çocuklara ders verdik. Çocukları biz tıraş bile ettik..." Ata.

"...Dağı anlatıyorsun dereyi anlatıyorsun örneğin şekilleri anlatıyorsun. Biz tanımları çocuklara yazdırıyoruz. Bir baktım ki yan taraftan dere geçiyor. Karşısında dağ var yani çocukların nasıl anladığını, ilkokul çocuğunun algısını bilmiyorsun. Neymiş dağ budur işte dere şudur ama yani dibinde dere var. Göstersene dere budur diye..." Mert.

"...Önceleri çok serttim. Bu kadar sert olmamam gerektiğini sonradan öğrendim." Zafer.

Öğretmen geliştirildiği ölçüde sisteme katkı sağlayacağı için öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konması, mesleki gelişimleri bağlamında önemlidir. Öğretmenlerin güçlü yönleri eğitim sistemi açısından büyük bir avantajken, zayıf yönler mesleki gelişimde üzerinde durulması gereken konulara işaret etmektedir. Öğretmenlerin temel ihtiyaçları ve fırsatları da meslek yaşamlarını şekillendiren önemli unsurlardandır. Tablo 4'te öğretmenlerin ilk dönemlerindeki temel ihtiyaçları ve fırsatları sunulmuştur.

Öğretmenlerin temel ihtiyaçları, mesleki ve sosyal olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Mesleki ihtiyaçları; özel alan bilgisi, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, uygulamalı eğitim, hizmet içi eğitim, mentör, laboratuvar ve kaynak kitap-materyaldir. Sosyal ihtiyaçları ise arkadaş ve sosyal olanaklardır. Diğer yandan bazı öğretmenlerin sahip olduğu fırsatlar, yönetsel destek, meslektaş desteği, seminerler,

laboratuvar olanakları, yöre halkının desteği ve yörenin ekonomik gelişmişliğidir.

Tablo 4. Öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemleri-Temel ihtiyaçlar ve fırsatlar.

| Temel ihtiyaçlar | Fırsatlar |
|------------------------|-------------------------------|
| Mesleki | Yönetsel destek |
| Özel alan bilgisi | Meslektaş desteği |
| Sınıf yönetimi | Seminerler |
| Ölçme ve değerlendirme | Laboratuvar olanakları |
| Uygulamalı eğitim | Yöre halkının desteği |
| Hizmet içi eğitim | Yörenin ekonomik gelişmişliği |
| Mentör | |
| Laboratuvar | |
| Kaynak kitap-materyal | |
| Sosyal | |
| Arkadaş | |
| Sosyal olanaklar | |

Öğretmenlerden Ata, mesleki ihtiyaçlardan mentöre; Sevgi sosyal ihtiyaçlardan arkadaş; Rüzgâr fırsatlardan meslektaş desteğine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

"Tabii dayanışma, önümüzde mesela bize bir büyük, bize yardım edecek bize yol gösterecek o dönemlerde bir büyüğümüz, bir tecrübeli kişiye ihtiyaç duyduk o dönemlerde, yoktu. Belki vardı ama biz göremedik... Ata.

"En çok arkadaşta ihtiyacım oldu, çünkü tek başımsın." Sevgi.

"...Hep üst kadememizde bizden daha kıdemli öğretmenler de vardı. Onlardan çok yararlandık mutlaka." Rüzgâr.

Öğretmen geliştirmede öğretmen ihtiyaçlarını anlamak ve bu ihtiyaçları karşılamak temel çıkış noktasıdır. Fırsatlar ise ihtiyaçlarını karşılama noktasında değerlidir. Görüldüğü gibi öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerini; yaşadıkları zorluklar, güçlü ve zayıf yönleri, temel ihtiyaçları ve fırsatları ekseninde ele almıştır. Onların eğitsel varsayımları, öğrenciye bakışı, mesleğe bakışı ve daha birçok değişken bu şekilde anlaşılabilir ve bu anlayış bir mesleki gelişim sürecinde neyle karşı karşıya olduğu, nereden başlanması gerektiği, nasıl bir yol izlenmesi gerektiği konusunda önemli bir kaynak olabilir. Bir öğretmenin hizmet içinde mesleki gelişim serüveni bu değişkenlerden etkilenir. Öğretmenin mesleki gelişim sürecini etkileyen etmenlerden biri de mesleki gelişime bakış açılarıdır. Bir sonraki

bölümde bu bağlamda öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlam incelenmiştir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Araştırmanın ikinci alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlamı belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin mesleki gelişime yükledikleri anlam.

| |
|------------------------|
| Pedagojik yeterlik |
| Özel alan yeterliği |
| Uygulama yapabilme |
| Yenilikleri takip etme |
| Teknolojiye uyum |
| Rol model olma |
| Sınava hazırlık |

Öğretmenlerin gözünden mesleki gelişim pedagojik yeterlik, özel alan yeterliği, uygulama yapabilme, yenilikleri takip etme, teknolojiye uyum, rol model olma ve sınava hazırlık olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlerden Mert, pedagojik yeterliğe, Sevgi uygulama yapabilmeye, Rüzgar teknolojiye uyuma ve Ata sınava hazırlığa ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

"...Çok iyi bir fen bilgisini bilmek yeterli değil hiçbir zaman için... sınıf yönetimi olmazsa, zaman yönetimi olmazsa, öğrenci psikolojisinden anlamazsan bunlar yetmiyor yani çok iyi bilmek yetmiyor..." Mert.

...Mesleki gelişim... doğayı, müzeyi, ne bileyim atıyorum bir ören yerini her şeyi kullanabilme... Mesela götürüp bir teleskopla baktırsan çocuğa iş bitmiştir yani. Çocuk anlayacak her şeyin ne olduğunu ama yapamıyorsun." Sevgi.

"Mesleki gelişim kişinin bence ortam şartlarına göre en uyumlu en verimli olabilmesi diye düşünüyorum. Teknoloji, öğrencilerin artık daha hazır bir şekilde okula gelmesi, teknolojik bir vaziyette, çocuk tableti, bilgisayar vs. akıllı telefonu elinde oynatırken öğretmenin bunlardan uzakta kalması bence çok ters etki yapar. Çocuğun yavaş yavaş öğretmene olan saygısını, sevgisini azaltır, yabancılaştırır..." Rüzgâr.

"Mesleki gelişim, çalışmak yani öğretmenin çalışması, öğretilen öğrenci gibi ders yapıp, soru çözmesi mesela benim şu andaki en büyük tecrübem bu

soru çözmek, çok soru çözdüm. Öğretmenliğe başladıktan sonra o çocukları sınava hazırlarken OKS den LYS eskiden OKS LYS dönemi vardı, sürekli soru çözdük.” Ata.

Bir öğretmenin mesleki gelişime yüklediği anlam, gelişime başlama, onu sürdürme değerlendirme açısından önemlidir. Öğretmen mesleki gelişim yaşantısını bu anlam üzerine inşa eder. Katılımcılar mesleki gelişimi çoğunlukla öğretmenin eylemleri üzerinden ele almışlardır. Öğretmenler bu süreçle ilgili değerlendirmelerde bulunmamış, öğretmenin mesleki gelişimini sonuçlarla yani çıktılarla ifade etmiş, mesleki gelişim olgusundan çok öğretmen neler yapmalı, nasıl olmalı konusunda düşüncelerini paylaşmıştır. Bir sonraki bölümde öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları incelenmiştir.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarını belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları.

| Mesleki gelişim yaşantısı | Özellikleri | |
|------------------------------------|-------------------------------|---------|
| Yerel hizmet içi eğitim semineri | Zorunlu katılım | |
| | Düşük katkı | |
| | Anlatıcı isteksiz-yetersiz | |
| | Zamansız-plansız | |
| | Paydaşlar ilgisiz | |
| | Verimsiz | |
| Merkezi hizmet içi eğitim semineri | İhtiyaçtan uzak | |
| | Okul gerçekliğinden uzak | |
| | Sistematik | |
| | Paydaşlar ilgili | |
| | Verimli | |
| Diğer | Anlatıcı istekli-yeterli | |
| | Yararlanıcı seçiminde kayırma | |
| | Özel sektör eğitimi | Verimli |
| | Üniversite konferansı | Verimli |
| | Uzaktan eğitim | Verimli |
| Sanal paylaşım | Yararlı | |
| Müfettiş denetimi | Yararsız | |
| | Göstermelik | |

Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantıları yerel hizmet içi eğitim semineri, merkezi hizmet içi eğitim semineri, özel sektör eğitimi, üniversite konferansı, uzaktan eğitim, sanal paylaşım ve müfettiş denetimidir. Öğretmenlerin üzerinde yoğun bir biçimde durduğu mesleki gelişim yaşantısı yerel hizmet içi eğitim seminerleridir. Öğretmenler yerel hizmet içi eğitim seminerlerini olumsuz ifadelerle betimlemiştir. Merkezi hizmet içi eğitim seminerleri ise yararlanıcı seçiminde kayırma dışında olumlu kodlarla betimlenmiştir. Öğretmenlerin katıldığı diğer mesleki gelişim uygulamalarından özel sektör eğitimi, üniversite konferansı ve uzaktan eğitimin verimli, sanal paylaşımın yararlı, müfettiş denetiminin ise yararsız ve göstermelik olduğu belirlenmiştir.

Katılımcılardan Barış yerel hizmet içi eğitimlerle ilgili düşük katkıya, Doğukan anlatıcının yetersiz oluşuna, Sevgi zamansız-plansız oluşuna ve paydaşların ilgisiz oluşuna, Rüzgâr verimsiz oluşuna; Mert merkezi hizmet içi eğitimlerle ilgili anlatıcının istekli-yeterli olduğuna, Sevgi yararlanıcı seçiminde kayırmaya; Rüzgâr ise deneyimlediği diğer mesleki gelişim etkinliklerinden müfettiş denetimine ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Katkısı zayıf... Çünkü anlatılan şeyi ben kendi araştırmamla daha kolay öğreniyorum.” Barış.

“Şimdi konu anlatıyor adam, dedi kitapta değişiklik yapılmış, hız yerine sürat yazılmış, sadece adı değişmiş dedi... Ben bekliyorum, bir sürü fen bilgisi öğretmeni var tepki gelmesini bekliyorum, kimseden tepki yok, parmak kaldırdım... Hocam dedim değişiklik doğru... Nasıl dedi hızla sürat aynı şey değil mi dedi? Hız vektörel bir büyüklük, öbürü skaler bir büyüklük. Aynıysa nasıl birisi yer değiştirme bölü zaman, birisi yol bölü zaman hocam? dedim... Onlar farklı şey mi? dedi, evet dedim hocam...” Doğukan.

“...Sen dersten çıkıyorsun yorgunsun, açsın. Hadii, direk oradaki seminere gidiyorsun zaten bitmişsin... Ne zaman bitecek veya imzayı atalım bitsin muhabbeti veya işte o anda adam anlatıyor ama sen dinlemiyorsun, başka yerleri düşünüyorsun mesela... Cep telefonuyla oynuyorsun... Birçok kişi abartılı şekilde sohbetini yapıyor, işte telefonu ile oynuyor, anlatıcı kişi bunu görünce... O da bakıyor istek yok talep yok.” Sevgi.

"Çok sıkıcıydı, bilgisayarda hocanın okuduğu şeyleri ilerletmesini ben yapıyordum hatta bazen hızlı hızlı tuşlara basıp ileri gittiğim oldu. Bitsin diye hocam..." Rüzgâr.

"Mesela biz ...'nın seminerine katıldık. Bir hafta beraberdik. 10 gün mü neydi yanlış hatırlamıyorsam. Saat 22.00'ye ders koydu akşam, yemekten sonra, adam diyor ki zorunlu değil, işte gelmeyebilirsiniz. Bizim mesaimiz işte 9.00 ile 17.00 arası normalde... Ama severek gittik. Burada bana deseler ki seminer var. Ben kaçmanın yollarını ararım. Orada mesela zevkle giderdik. Anlatan çok iyi anlatıyordu." Mert.

"Mesela il dışı falan filan müracaat edilebilecek kontenjan çoğu zaman dolu oluyor ki onlar önceden seçilmiş kişiler oluyor zaten. Bu formaliteden biz bunu açtık duyurduk herkes müracaat edebilirdi, ediyorsun ama çıkmıyor." Sevgi.

"Bizim bir yaklaşık 4-5 yıldır yok ondan öncesine gidelim... Her yıl denetim oldu. Ben o denetimlerin hiçbirisinde hiçbir fayda görmedim. Olmaz hocam senin 1 yıllık çalışmanı 1 ders oturup dinleyerek kimse belirleyemez..." Rüzgâr.

Öğretmenlerin mesleki gelişim yaşantılarını belirlemek durum tespiti yapmak açısından önemlidir. Katılımcılar oldukça sınırlı ve genellikle de resmi uygulamalar çerçevesinde mesleki gelişim yaşantıları deneyimlemişlerdir. Yerel ve merkezi hizmet içi eğitim seminerlerine ek olarak bazı eğitimlerden ve müfettiş denetiminden de bahsetmişlerdir. Bu mesleki gelişim yaşantılarının içinde işbirliğine, takım çalışmasına, kolektif öğrenmeye dayalı bir yaşantı olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi de uygun mesleki gelişim yaşantıları sağlamada önemli bir kaynaktır. Bir sonraki kısımda öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenler incelenmiştir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Araştırmanın dördüncü alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenleri belirlemektir. Öğretmenlerin bu kapsamda görüşlerini yansıtan bulgular "Güdülenme", "Olası güdüleyiciler" ve "Engelleyiciler" olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar ve ilgili kategorileri yansıtan bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Bulgulara göre öncelikli olarak öğretmenlerin mesleki gelişime güdülenmeleri düşüktür ve güdülenmeyi ele alış biçimleri mesleki gelişimden çok mesleği yürütme odaklıdır. Olası güdüleyiciler ise;

idealizm, merak, yöneticilik kariyeri, ödül, sınav sistemi ve öğrenci gözünde itibardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre mesleki gelişimi engelleyici etmenler ise oldukça fazladır. Bu engelleyici etmenler; yöneticinin pasifliği, yöneticinin ataleti, yöneticinin korkusu, yöneticinin inisiyatif almaması, velinin müdahalesi, öğrencinin ilgisizliği, meslektaşın pişkinliği, öğretmenin statüsü, uygulamalı eğitim eksikliği, öğretim programının kısırlığı, materyal eksikliği, ikili öğretim, kalabalık sınıflar, ders yükü, fiziksel koşullar, bürokratik prosedürler, ailevi sorunlar, özel ders verme, yüksek öz-yeterlik yanlılığı ve emeklilik düşüncesidir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mesleki gelişimini etkileyen etmenler.

| Güdülenme | Olası güdüleyiciler | Engelleyiciler |
|------------------------|------------------------|---------------------------------|
| Düşük | İdealizm | Yöneticinin pasifliği |
| Mesleği yürütme odaklı | Merak | Yöneticinin ataleti |
| | Yöneticilik kariyeri | Yöneticinin korkusu |
| | Ödül | Yöneticinin inisiyatif almaması |
| | Sınav sistemi | Velinin müdahalesi |
| | Öğrenci gözünde itibar | Öğrencinin ilgisizliği |
| | | Meslektaşın pişkinliği |
| | | Öğretmenin statüsü |
| | | Uygulamalı eğitim eksikliği |
| | | Öğretim programının kısırlığı |
| | | Materyal eksikliği |
| | | İkili öğretim |
| | | Kalabalık sınıflar |
| | | Ders yükü |
| | | Fiziksel koşullar |
| | | Bürokratik prosedürler |
| | | Ailevi sorunlar |
| | | Özel ders verme |
| | | Yüksek öz-yeterlik yanlılığı |
| | | Emeklilik düşüncesi |

Öğretmenlerden Sevgi mesleki gelişime güdülenmesinin düşük olduğuna; Doğukan olası güdüleyicilerden öğrenci gözünde itibara; Barış engelleyicilerden yöneticinin ataletine, Nergis yöneticinin korkusuna, Zafer yöneticinin inisiyatif almamasına, Sevgi meslektaşın pişkinliğine, Mert kalabalık sınıflara ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bu koşulları görünce çok da fazla geliştirmek istemiyor insan işin açıkçası, niye geliştirelim karşıda talep eden yok, isteyen yok, yani sen derse sabahın

köründe giriyorsun diyor ki çocuk ders yapmayalım, hafta sonu kursa geliyorsun, yine mi soru çözeceğiz, yine mi test getirdiniz..." Sevgi.

"Bilgi olarak öğrenciyi baskılayan, bak ben bunları çok biliyorum diye kendini öğrenciye gösteren öğretmenle hiç kimse dalga geçemez. Öğrenci ona saygı duyar. Onu doydurmasını bilersen öğrenci sana saygı duyar. Ama öğrenciye karşı sen bilgi olarak eksiksen öğrenci senin her şeyinle dalga geçmeye başlar." Doğukan.

"Bazen bazı idarecilerin tutumu... Gerek yok gibi bu şeylere tutumu, bunlar da (gelişimi) sekteye uğrattıyor." Barış.

"Zaten müdür izin vermez kesinlikle, hiçbir şekilde izin yok... Kendi gölgesinden korkan bir adam. Ya böyle de olunca, yani bu zaten senin önüne duvar koyuyor, geziye gideceksin gidemiyorsun, pikniğe gideceksin gidemiyorsun; çünkü adam sana set koyuyor... Böyle olunca da olmuyor işte." Nergis.

"Her idareci için farklı, genellikle bu dönem idarecilerin hepsi bana bir şey olmasın işte yukarıya şirin görüneyim. İnisiyatif almıyorlar. Hiçbir topa girmiyorlar. Dolayısıyla sen de o zaman şey yapıyorsun, eleştiriyorsun. Nasıl böyle olabilir? Bir idareci nasıl inisiyatif almaz. Nasıl kendi inisiyatifini kullanmaz. Niye göğüslemez?" Zafer.

"Ortada kalıyor yani idareci de ortada kalabiliyor bazen kötü niyetli insanlarla. Diyor ki mesela ders programının ayarlanmasında, aaa o gün benim kuaförüm var. O güne asla ders koyamazsın. Kuaför nedir ya?" Sevgi.

"Ben kendimi ne kadar geliştirsem geliştireyim sen bu sınıflarda o tecrübeni çok fazla konuşturamıyorsun, sonra sen de bırakıyorsun bir yerde. Yani orada bakanlığın o kısımda suçu var, sınıf sayısında, kabalalığın fazlalığında." Mert.

Bir öğretmenin mesleki gelişimini etkileyen etmenler, öğretmen gelişimi planlamasında, gelişim sürecinin tasarlanmasında ve sistem öğelerinin belirlenmesinde yol gösterici olabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin güdülenme düzeyinin düşük olduğu, bu güdülenme anlayışının da mesleki gelişimden çok mesleği sürdürme odaklı olduğu, olası güdüleyicilerin oldukça az, engelleyicilerin ise oldukça yoğun olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecine güdüleyen ve onları engelleyen etmenler kadar onların gözünden mesleki gelişim sürecinin nasıl olması gerektiğini ortaya koymak da

önemlidir. Bu amaçla bir sonraki bölümde öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin önerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar: Araştırmanın beşinci alt amacı öğretmenlerin mesleki gelişim önerilerini belirlemektir. Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin önerilerini yansıtan bulgular “Nasıl olmalı?”, “Öğretmen neler yapmalı?”, “Okul düzeyinde neler yapılmalı?” ve “Bakanlık düzeyinde neler yapılmalı?” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temaları ve ilgili kategorileri yansıtan bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin mesleki gelişim önerileri.

| Nasıl olmalı? | Öğretmen neler yapmalı? |
|--|--|
| İhtiyaç temelli | Gelişim sorumluluğu duyma |
| Uygulamaya dönük | Entelektüel okuma |
| Uzun süreli | Araştırma |
| Sosyal etkileşimli | Gezi gözlem |
| Veliyle işbirlikli | Soru çözme çalışması |
| Aday öğretmene mentor destekli | Üniversite etkinlikleri |
| Zorunluluk-gönüllülük ikilemi | Sanal paylaşım |
| | Spor yapma |
| Okul düzeyinde neler yapılmalı? | Bakanlık düzeyinde neler yapılmalı? |
| Seminer dönemini dönüştürme | Gerçek uzman semineri |
| Yönetmelik destek | Klinik denetim |
| Örgüt kültürü oluşturma | Sosyokültürel etkinlikler |
| Öğretmenler arası etkileşim | Gelişim kampları |
| Öğretmen liderliğinden yararlanma | Uzaktan eğitim |
| Bilgilendirme toplantıları | Duyuru ağları |
| Rehberlik servisinden kısa seminerler | Korku kültürünü yıkma |
| Akademisyen daveti | Örgütsel adalet |
| Sosyal etkinlik | Maaşta iyileştirme |
| Zümre odası | Nitelikli öğretmen seçme |
| | İstikrarlı uygulamalar |
| | Kalkınma için eğitim |

Öğretmenler mesleki gelişimin; ihtiyaç temelli, uygulamaya dönük, uzun süreli, sosyal etkileşimli, veliyle işbirlikli ve aday öğretmene mentör destekli olmasını önermektedir. Mesleki gelişimin zorunlu ya da gönüllü olması konusunda ise bir ikilem olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar mesleki gelişimde öğretmen neler yapmalı konusunda gelişim sorumluluğu duyma, entelektüel okuma, araştırma, gezi gözlem,

soru çözme çalışması, üniversite etkinlikleri, sanal paylaşım ve spor yapmayı önermiştir. Öğretmenlerin mesleki gelişimde okul düzeyli önerileri ise seminer dönemini dönüştürme, yönetsel destek, örgüt kültürü oluşturma, öğretmenler arası etkileşim, öğretmen liderliğinden yararlanma, bilgilendirme toplantıları, rehberlik servisinden kısa seminerler, akademisyen daveti, sosyal etkinlik ve zümre odasıdır. Öğretmenlerin bakanlık düzeyli önerileri ise gerçek uzman semineri, klinik denetim, sosyokültürel etkinlikler, gelişim kampları, uzaktan eğitim, duyuru ağları, korku kültürünü yıkma, örgütsel adalet, maaşta iyileştirme, nitelikli öğretmen seçme, istikrarlı uygulamalar ve kalkınma için eğitimidir.

Nergis öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl olması gerektiği konusunda zorunluluk-gönüllülük ikilemine; Zafer öğretmen neler yapmalı konusunda entelektüel okumaya; Rüzgâr okul düzeyinde neler yapılmalı konusunda seminer dönemini dönüştürmeye; Mert öğretmen liderliğinden yararlanmaya; Doğukan bakanlık düzeyinde neler yapılmalı konusunda gerçek uzman seminerine, Ata da maaşta iyileştirmeye ilişkin şu ifadeleri kullanmışlardır:

"Ya aslında gönüllü olsa iyi de... İdareciler işte bakanlık mesela diyecek ki öğretmenlerden gelen şu talep üzerine şöyle bir çalışmaya katılmak zorunludur. Çünkü gönüllülük esasına dayanırsa bu iş olmaz. Yani 100 kişiden 5 kişi başvurur... Bir yararı olmaz. Zorunlu olması lazım çünkü zorunlu olmazsa katılım olmuyor... Çünkü herkes böyle atıp tutar da ihtiyaç var yapılmıyor edilmiyor, ama yapalım hadi kalkın dendiğinde, kimse taşın altına elini sokmaz kimse, herkes kaçar." Nergis.

"Bir kere iyi okuyacak bir öğretmen dünyayı takip edecek, kendi ülkesini takip edecek, bilgili, kültürlü bir insan olacak. Bunu da ancak ne ile sağlayabilir? Çok okuyarak. Başka türlü kazanılmaz." Zafer.

"...Seminer dönemlerinde milletin ağzına sakız olduk. Geliyor okula kahvaltı yapıyorlar... İşte duyuyorsunuz ama niye öyle duyuyorsunuz? Olmayan bir şey duyulmaz. Demek ki öyle oluyormuş hocam. Seminer konuları gelir bize, haziranın o kapanacağı hafta gelir, karne verildikten sonra müdür bey toplantı yapar, şu konuları siz şu konuları siz şu konuları hazırlayın der. Dosya yapılır, idareye verilir. Seminer dönemimiz bitti. Seminer dönemini farklı yapsak ne olur? Olmaz mı?" Rüzgâr.

"İdarenin yanında okulda her zaman böyle birilerinin sürecin içinde olması lazım, hadi bugün bunu yapalım hadi bu ders şöyle yapalım. İnsanla iletişimi çok iyi olan, öğretmenlerin içinden biri... Genelde okullarda böyle hep böyle şey vardır. Çekip çeviren birileri vardır... Müdürün işi de kolay oluyor." Mert.

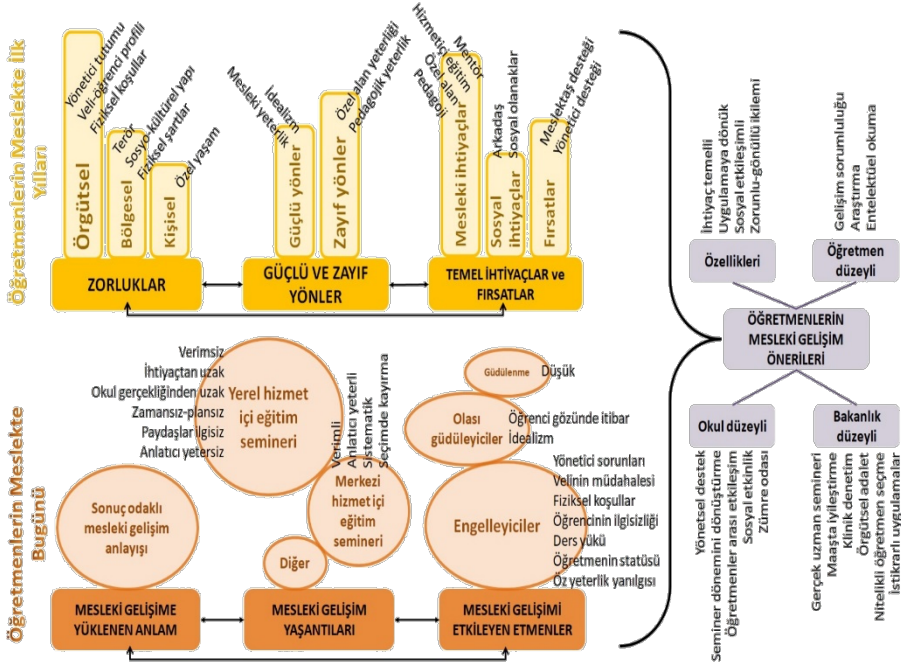
"Gerçekten bu işi bilen insanlar anlatsın. Ama oraya getirip, videoyu koyup, ondan sonra bilgisayara takıp oradan okutmayacak adam... Adam benden bilgili olacak, benden yetenekli olacak..." Doğukan.

"Öğretmenin ekonomik kaygısının olmaması lazım. Benim orda durmamamın sebebi, boş saatlerimi, dersten sonraki saatlerimi özel sektöre ayırmışım mesela... Eğer gerçekten öğretmenin de zamanı olsaydı, ekonomik olarak da ihtiyacı olmasaydı, sınıflar 15 kişilik olsaydı öğretmen de iyi şeyler yapardı, öğrencinin de öğretmenin de ihtiyacı olmazdı..." Ata.

Öğretmenlerin mesleki gelişim önerilerinin kapsamlı olduğu, diğer yandan iş birliğine ve kolektif uygulamalara dönük önerilerin olmadığı görülmektedir. Var olan mesleki gelişim yaşantıları, önerilerini etkilemiş olabilir. Diğer yandan özellikle okul ve bakanlık düzeyli öneriler öğretmen gelişiminin temel sorunlarına işaret etmektedir. Bir sonraki bölümde araştırmanın sonuçlarına, bu sonuçların ilgili alanyazın ışığında tartışmasına ve araştırmanın önerilerine yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eldeki çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Sonuçlar öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yaşadıkları mesleki zorluklara, güçlü ve zayıf yönlerine, temel ihtiyaçları ve fırsatlarına, bugün mesleki gelişime yükledikleri anlama, mesleki gelişim yaşantılarına, mesleki gelişimlerini etkileyen etmenlere ışık tutmuş ve mesleki gelişim önerilerini ortaya koymuştur. Kapsamlı bir biçimde durum analizi sağlamıştır. Birbiri ile ilişkili ve aşamalı olarak elde edilmiş bu sonuçları yansıtan "Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Durumu" modeli "öğretmenlerin meslekte ilk yılları", "öğretmenlerin meslekte bugünü" ve "mesleki gelişim önerileri" olarak Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Durumu.

Öğretmenler meslek yaşamlarının ilk dönemlerinde yoğunlukla örgütsel, daha sonra bölgesel ve en az da kişisel birçok zorlukla karşılaşmıştır. Yönetici tutumu, veli-öğrenci profili ve fiziki koşullar örgütsel zorluklar arasında ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin bu dönemlerinde mesleki yeterlik, idealizm gibi güçlü yönleri, özel alan ve pedagojik alanlarda da zayıf yönleri vardır. Buna bağlı olarak da gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır.

Belirlenen örgütsel zorluklardan örgütsel adaletsizlik, örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve yabancılaşma çeşitli nedenlerle ortaya çıkabilen ve bireyin iş başarımını etkileyen dinamiklerdir. Araştırmalar öğretmenlerin örgütsel adaletsizlik yaşamasının beraberinde örgütsel sessizliği (Tutar ve Köse, 2018), üretkenlik karşıtı iş davranışlarını (Midilli, 2018), örgütsel sinizmi (Özen Kutanis ve Çetinel, 2010) getirdiğini, örgütsel adaletin örgütsel bağlılığı (Uçar, 2016), iş doyumunu, örgütsel vatandaşlığı, işten ayrılma niyetini, başarımı

(Colquitt, Conlon, Wesson, Porter and Ng, 2001) etkilediğini göstermektedir. Tüm bu değişkenler mesleki gelişim sürecini de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilir. Örgütsel sessizlik, örgüt çalışanlarının çeşitli gerekçelerle bilgi saklamasıdır (Morrison and Milliken, 2000), bazen öğrenilmiş çaresizliğe dayanmaktadır (Evren, 2019). Eldeki araştırmada da öğrenilmiş çaresizlik nedeniyle bir şeyleri değiştiremeyen öğretmenler örgütsel sessizliği seçmiştir; fakat bu durum gelişim için bir engeldir (Morrison and Milliken, 2000). Yabancılaşma kavramı da eğitim örgütleri için çeşitli olumsuz sonuçlar doğuran (Yılmaz ve Yengin Sarpkaya, 2009), örgütsel gelişme için istenmeyen bir olgudur. Öğretmenlerin yaratıcılığını, mesleki gelişimlerini, etkililiğini ve verimliliğini, iş birliği içinde çalışmasını engeller (Hoşgörür, 1997). Bu nedenle gelişim için yöneticilerin yabancılaşma nedenlerini sağlıklı analiz etmesi çok önemlidir.

Öğretmenlerin deneyimlediği denetmen yetersizliği ve rol model eksikliği, denetmene ilişkin algı ve deneyimler, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli rol oynar; çünkü denetmen öğretmen gelişiminden sorumlu profesyonel aktörlerden biridir (Altun ve Sarpkaya, 2020). Denetmen yetersizliklerini (Erdem, 2010; Köroğlu, 2011), denetmenlere ilişkin olumsuz algıyı (Tok, 2013) ve denetmen liderliğine ilişkin denetmenlerle öğretmenler arasındaki algı farklılığını (Ünal ve Gürsel, 2007) konu alan araştırma bulguları, öğretmenlerin bu konuda yaşadığı sorunlara işaret etmektedir.

Katılımcıların deneyimlediği öğretmen rotasyonu, kredili sistem, branş dışı ders yükü ve fiziksel koşullar daha çok merkez örgütün yönetsel uygulamalarının bir çıktısıdır ve geçmişten bugüne dile getirilen yönetsel sorunlara işaret etmektedir. Yönetsel anlamda önemli bulgulardan biri de yönetici tutumudur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler yöneticilerinden çok çeşitli yönetsel beceriler beklemektedirler (Tanrıoğen, 2000; Aslan ve Yıldırım, 2004; Nayır, 2012; Aslanargun, 2015). Öğretmenlerin mesleki beklentilerini karşılayacak ve gelişimini destekleyecek yöneticilerin donanımlı olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yaşadığı bölgesel zorluklar bugün de Türk eğitim sisteminin sorunları arasında yer almaktadır. Bu noktada daha fazla kaynağın eğitime aktarılması ve aktarılan kaynağın adil bir şekilde, dezavantajlı bölgeler gözetilerek kullanılması gerekmektedir (TEDMEM,

2019). Öğretmen ve öğrenci enerjisinin çoğunu bu sorunlarla baş edebilmek için kullanmaktadır ve bu sorunların sistematik bir şekilde eritileceği eğitim reformları öncelikli olmalıdır.

Öğretmenlerin güçlü yönlerinden mesleki yeterlik, idealizm ve yaşam deneyimi öğrenme çıktıları ve problem çözme süreci için önemlidir; fakat MEB öğretmen yeterlikleri (MEB, 2017d) bağlamında oldukça sınırlıdır. Katılımcıların zayıf yönleri ise başka araştırmalarla da tutarlıdır (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Öğretmenin yaşadığı örgütsel zorluklar da bu zayıflıkları beslemiş olabilir. Öğretmenlerin zayıf yönlerinin çoğu, onların pedagojik yeterlikleri ile ilişkilidir. Öğretmeni bu açılardan destekleme yollarından biri öğretmenin mesleki iş birliği yapabileceği ortam ve koşulları ayarlamaktır. Örneğin dersi planlama konusunda zayıf olduğunu düşünen bir öğretmen ders imecesi (Takahashi and Yoshida, 2004) uygulaması ile bu alandaki eksikliğini giderebilir. Öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına ilişkin bulgular, onların mesleki zayıf yönleri ve mesleki zorlukları ile tutarlıdır. Öğretmeni geliştirmek için önce ne tür desteğe ihtiyacının olduğu belirlenmelidir (Altun, 2014), bu ise denetimle mümkündür (Glikman, Gordon and Ross-Gordon, 2009).

Öğretmenlerin mesleki gelişim algısı çıktı odaklıdır. Öğretmenler sınırlı mesleki gelişim yaşantıları ve bundan da büyük oranda memnun olmamaları nedeniyle mesleki gelişimi bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirememiş olabilirler. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin gelişim özelliklerinin farklılığı ile de ilişkili olabilir. Öğretmenler deneyim, öğrenme biçimleri, soyut düşünme becerileri, ego gelişimleri açısından farklılık gösterirler (Glatthorn, 1984; Glickman vd., 2013). Gelişimsel ve farklılaştırılmış denetimin gerekçeleri olan, öğretmenlerin akademik gelişim düzeyleri, soyutlanma düzeyleri, yansıtma becerileri gibi özellikleri mesleki gelişime bakış açılarını ve gereksinimlerini de etkiliyor olabilir. Bu bağlamda özellikle düşük soyutlanma seviyesindeki öğretmenler çıktılarına odaklanabilir, mesleki gelişim sağlandıkça diğer bir ifade ile soyutlama seviyesi yükseldikçe daha farklı ihtiyaçlar ortaya çıkabilir. Farklılaştırılmış denetim kapsamında soyutlanma düzeyi düşük olan öğretmenlere yoğun gelişim ve işbirlikli gelişim yaşantılarıyla destek olunabilir (Glatthorn, 1984) ve bu öğretmenler soyutlanma düzeyleri artınca mesleki gelişime de daha farklı anlamlar

yükleyebilirler. Bu bağlamda bazı araştırmalarda mesleki gelişim gereklilik, başarı ve niteliği artırmanın yolu, güdülenme sağlayan bir süreç (Eroğlu ve Özbek, 2018a) olarak görülürken, eldeki araştırmada öğretmenler mesleki gelişimi bazı yeterlikler üzerinden değerlendirmişlerdir. Bu yeterliklerden teknolojiye uyum (Dodge, 1995; Öksüz ve Uça, 2010) ve pedagojik becerilerin geliştirilmesi (Marzano, Frontier and Livingston, 2011) önemlidir; fakat öğretmen gelişimi daha kapsamlı entelektüel gelişimi gerektirir. Sınava hazırlık ise merkezi sınavlarla değeri öğrencisinin yaptığı soru sayısı ile ölçülen öğretmen modelinin (Yıldız, 2013) bir yansıması olabilir.

Güncel çalışmalar yerel ihtiyaçlara yanıt veren, okula özgü bağlamlara uyarlanmış, iş birliğine dayalı aktif mesleki gelişimi teşvik ederken (OECD, 2019), eldeki araştırmada öğretmenlerin çoğunlukla yerel hizmet içi eğitim seminerlerine, zorunlu olarak katıldığı ve onları da verimsiz gördüğü belirlenmiştir. MEB öğretmen gelişiminde bazı güncellemeler yapsa da bu durumun öğretmenlere yansımadağı açıktır. MEB'in tüm mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin araştırma bulguları giriş bölümünde ayrıntılı olarak tartışılmıştır. Genel olarak mesleki gelişim programlarının geleneksel olduğu için katkı sağlamadağı düşünülmektedir (Kesen ve Öztürk, 2019). Farklı araştırma bulguları da hizmet içi eğitim politikalarının gözden geçirilerek, öğretmenlerin yeterliliklerinin sürekli geliştirilmesine olanak sağlayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekliliğine işaret etmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Yerel hizmet içi eğitim seminerlerine ayrılan zaman, emek ve bütçenin öğretmenlerin ihtiyaçlarını ve okul gerçekliklerini yansıtan okul temelli farklı gelişimsel uygulamalara harcanması gerektiğı söylenebilir.

Mesleki gelişim için en önemli öğelerden biri güdülenme olmasına karşın öğretmenlerin güdülenmeleri oldukça düşüktür ve mesleği yürütme odaklıdır. Bu durum öğretmenin mesleki gelişim ve değişime bakışı, üstleri tarafından tanınma ve kabul görme isteğinde yaşadığı tatminsizlik olan (Eryılmaz ve Burgaz, 2011) yabancılaşmayla ilişkili olabilir. Öğretmenleri güdüleme olasılığı olan idealizm ve merak gelişimsel unsurları içeren içsel güdüleyicilerken, yöneticilik kariyeri ve ödül maddi unsurları içeren dışsal güdüleyicilerdir. Sınav sisteminin güdüleyiciliğı merkezi sınavların öğrenci yaşamındaki etkisine ve

dolayısıyla öğretmenin de bu süreçteki rolüne dayanıyor olabilir. Öğrenci gözünde itibar da öğrencinin karşısında daha düşük konuma düşmeme kaygısı ile gelen gelişim ihtiyacını yansıtmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen etmenler ise başta yönetici özellikleri olmak üzere bir dizi yönetsel soruna dayanmaktadır. Okul yöneticilerinden genelde destek bekleyen öğretmenler (Balyer, Özcan ve Yıldız, 2017), eğitimsel lider olabilen (Çelik, 2012), okuldaki politik yapıyı, belirsizlikleri ve kültürü en iyi şekilde yönetebilen (Bush, 2011), öğretmenlerini destekleyen (Günbayı, Dağlı ve Kalkan, 2013), denetim süreçlerini öğretmenini geliştirmek için kullanan (Altun ve Sarpkaya, 2020), çatışmaları yönetebilen (Arslantaş ve Özkan, 2012) ve daha birçok yeterlikleri sağlayabilen yöneticilere ihtiyaç duymaktadır.

Velinin müdahalesi, öğrenci isteksizliği ve öğretmenin statüsü birbiri ile ve sistemdeki diğer uygulamalarla ilişki içinde olan engelleyicilerdendir. Öğretmenlik mesleğine karşı saygının düşük olması (Çalışıcı Çelik ve Kıral, 2018; Atmaca, 2020), politika yapıcılarının öğretmenin mesleki statüsü ve toplumsal değerinin yükseltilmesi üzerine eğilmesi gerektiğini göstermektedir (OECD, 2019). Yönetici tutumu, çalışma koşulları, düşük güdülenme, öğretmenlik mesleğinin statüsü (Uştu, Taş ve Server, 2016; Can, 2019) mesleki gelişimin engelleyicileridir ve eldeki araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Mesleki gelişim engellerinden öğrenci isteksizliği de programların düşünsel içerik taşıyamaması, bankacı eğitim modeli (Freire, 2003: 55), yaratıcı öğretimi baskılayan sınav sistemi (Girux, 2013) gibi birçok nedene dayanıyor olabilir. Eğitsel başarı artık özgürleşme yerine sınav puanlarıyla tarif edilmektedir. Veliler ise çocuklarını bu ölçütler üzerinden yarıştırmaktadır (Demirer, 2014: 2). Bu durum da mesleki gelişimin engelleyicisi olan veli müdahalesini doğuruyor olabilir. Orta sınıf ailelerin iyi çocuk yaratma çabaları sistem üzerinde hükümet politikaları kadar etkilidir (Çimen, 2013). Sistem içindeki pasif, bağlamdan kopuk öğrenciler de öğretmen güdülenmesini düşürmektedir. Oysa öğrenciyi güdülemek de okul müdürlerinin ve öğretmenlerin görevidir. Bu güdüleme süreci öğretmenin izole bir şekilde mücadelesiyle başarılı olunabilecek bir arena değildir. Yönetsel desteğe, öğretmenin kolektif çabasına, öğretimsel liderliğe ihtiyaç vardır.

Araştırmanın ilginç bulgularından biri mesleki gelişimin engelleyicilerinden birisinin yüksek öz yeterlik yanılgısı olmasıdır. Katılımcılardan öğrencileri sınavlara hazırlama konusunda başarılı olan bir grup, mesleki özgüveni çok yüksek olduğu için gelişimsel etkinliklere ihtiyacı olmadığını düşünmüştür. Bu durum, belirli bir alanda yetenekleri sınırlı bireylerin, sahip olduklarından daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarına inanma eğilimlerini yansıtan (Dunning, 2011), kendine aşırı güvenme olarak ortaya çıkan ve karar verme sürecinde hatalara neden olabilen (Somyürek ve Çelik, 2018) Dunning-Kruger sendromu ile açıklanabilir. Bu bağlamda bu sendromu yaşayan bireyler yüksek özyeterlik algısı ile gelişim ihtiyacının olmadığına karar verebilir. Dolayısıyla öğretmenlere yönelik bir mesleki gelişim planlamasında öğretmende bilişsel dengesizlik yaratmanın rolü büyüktür. Birey sürece ikna olmalı, sürecin kendine bir şeyler katacağına inanmalıdır.

Öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin özelliklerine ilişkin önerilerinde zorunluluk ve gönüllülük ikilemi karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen gelişimine yönelik girişimlerin çoğunun arzulan düzeyde başarılı olamamasının nedenlerinden biri bu tür girişimlerin otoritelerce zorunlu olarak uygulanması, öğretmenin gönüllülüğüne ve ihtiyacına dayandırılmamasıdır (Altun ve Sarpkaya, 2014). ABD’de uygulanmış bir okul geliştirme çalışmasının başlangıçta gönüllülükle başlayıp başarıyı yakaladıktan sonra zorunlu hale getirilmesi ve uygulamada gönüllülüğün kaybolması başarısızlığa neden olmuştur (Toprak ve Savaş, 2013). Aday öğretmene mentor destekli mesleki gelişim önerisi sosyal öğrenmenin bir biçimidir (Zpeda, 2007) ve bir konuda deneyimli olan öğretmenin o konuda deneyimsiz olan öğretmenle iş birliği içinde çalışmasına dayanan, gelişime cesaretlendiren (Carr, Herman and Harris, 2005; Kocabaş ve Yirci, 2011; Sullivan ve Glanz, 2013) bir uygulamadır, ayrıca MEB’in hali hazırda yürütülen uygulamaları arasında yer almaktadır (MEB, 2015; MEB, 2017c). Teoride işlevsel olarak görünen aday öğretmen yetiştirme programının uygulamada bazı sorunları olduğu belirlenmiştir (Köse, 2016; Kozikoğlu ve Soyalp, 2018; Önder, 2018). Bu bağlamda sürecin etkililiği için aday öğretmen yetiştirme programının öğretimsel yönünün geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

Öğretmenlerin okul düzeyli mesleki gelişim önerileri incelendiğinde seminer dönemini dönüştürme ve yönetsel desteğin dikkat çekici bir biçimde önerildiği belirlenmiştir. MEB, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin büyük bir kısmını 2015 ve sonrası dönemlerde yayınladığı mesleki çalışma programlarıyla sağladığını varsaymaktadır, oysa eldeki bulgular seminer dönemlerinin etkisizliğini bir kez daha ortaya koyarak öğretmen geliştirme sisteminin daha farklı uygulamalara ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Alanyazında seminer dönemini konu alan araştırma bulguları da genel olarak eldeki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Sıcak ve Parmaksız; 2016; Gültekin, vd., 2018; Kahyaoglu ve Karataş, 2019; Türker ve Tok, 2019).

Okul düzeyli örgüt kültürü oluşturma önerisi işlevseldir. Örgüt kültürü öğretmenlerin örgütsel aidiyetleri, örgütsel bağlılıkları (İpek, 2010; Zhu, Devos and Li, 2011), örgütsel öğrenmeleri (Seashore Louis and Lee, 2016), iş doyumları (MacIntosh and Doherty, 2010), örgüte güvenleri (Dinç, 2007), okul geliştirme çıktıları (Lindahl, 2006), okul başarımı (Maslowski, 2001) ve daha birçok değişken üzerinde olumlu etkiye sahiptir. Başarılı okullarda öğretmeni besleyen bir topluluk, örgüt kültürünü koruyan ve bir arada tutan bir kap gibidir. Öğretmenler sadece bu tür okullarda çalıştıkları için bile canlı, mücadeleci, profesyonel katılımcı ve güçlenmiş hissetmektedir (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton and Kleiner, 2000). Dolayısıyla okul başarısı için öğretmenlerin iş birliği içinde çalıştığı bir okul kültürünün ve etkileşimli toplulukların varlığı gereklidir. Öğretmenlerin zümre odası önerisi ise okulların fiziksel koşullarının mesleki çalışmalar yapmaya uygun olmadığı bir göstergesidir. Çalışma ve dinlenme boyutlarına hizmet etmesi gereken öğretmenler odası da (Açıklan, 2014), okul ve öğrenci işleri, sosyal ortama ilgisizlik ve fiziki koşullar nedeniyle etkin bir biçimde kullanılamamaktadır. Öncelikle öğretmenler odası dönüştürülebilir, daha sonra da zümre odası sistemine geçilebilir.

Öğretmenlerin katıldıkları seminerlerde anlatıcının uzmanlığına güvenmiyor olmaları seminerlerin gerçekten uzman olanlarca verilmesi önerisini doğurmuştur. Ek olarak öğretmenler donanımlı müfettişlerle yürütülecek, denetimi yapan uzman ve geliştirilen öğretmen arasında iş birliği ve rehberlik anlayışına dayanan, samimi mesleki ilişkiyi yansıtan

(Hopkins and Moore, 1993; Glickman, 1985) klinik denetimleri önermektedirler.

Öğretmenlerin bakanlık düzeyli önerilerinden korku kültürünü yıkma, örgütsel adalet, maaşta iyileştirme, nitelikli öğretmen seçme, istikrarlı uygulamalar ve kalkınma için eğitim sistematik çalışmalar ile bazıları uzun vadede aşılabilecek sorunlara işaret etmektedir. Öğretmenleri mış gibi davranmaya iten korku kültürü (Cüceloğlu, 2008), çeşitli yönetim tarzlarının ürünüdür. Otokratik ve ilgisiz yönetim tarzları korku kültürünü beslerken, demokratik yönetim tarzı ile korku kültürü arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır (Kahraman and Çelik, 2019). Bu nedenle otokratik yönetim tarzının yaratmış olabileceği korku kültürünün yıkılması, demokratik uygulamaların yoğun bir şekilde işe koşulmasına bağlıdır.

Bugün gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme sistemleri birçok açıdan karar alıcılara ipucu sunmaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaşantıları genellikle okul temelli sunulmaktadır. Bu anlayış mesleğe gömülü gelişim yaklaşımıdır ve çoğu zaman hiyerarşinin olmadığı, iş birliği ve koçluğa dayalı uygulama toplulukları modeli olarak karşımıza çıkar (Kennedy, 2005). Kalkınma için eğitim hedefinde öğretmenin dönüştürücü rolüne gereksinim belki de hiç olmadığı kadar fazladır ve bu dönüştürücü kimlik destek ve iş birliği kültürüyle işleyen mesleki gelişim süreciyle kazanılabilir.

Öğretmenlik mesleğinin statüsüne ve öğretmen güdülenmesine yönelik iyileştirmeler, karar alıcıların politikalarının merkezinde olmalıdır. MEB'in hizmet içi eğitimlerinin bir kısmı öğretmenlerin ya sınıf düzeyine ya da gereksinimlerine uygun değildir. Hizmet içi eğitimlerin planlamasında ihtiyaca görelilik ilkesi dikkate alınmalı, dağıtımında adalet sağlanmalıdır. Yerel hizmet içi eğitim seminerleri için harcanan kaynaklar, öğretmen gereksinimleri, daha nitelikli olan merkezi hizmet içi eğitim seminerlerine erişim sorunu ve alternatif gelişimsel yaşantıların çok sınırlı oluşu gibi etmenler göz önünde bulundurulduğunda, MEB, okula gömülü, öğretmen özerkliğini destekleyen, yetişkin öğrenmesi ile uyumlu sürdürülebilir modelleri uygulamaya geçirmelidir. Mesleki öğrenme toplulukları, ders imecesi, eleştirel kitap inceleme grupları, eylem araştırması gibi uygulamalar bunlara örnek olarak verilebilir. Öğretmenlerin mesleki gelişime

yükledikleri anlam süreç değil çıktı odaklıdır. Bu nedenle bir mesleki gelişim sürecinden önce öğretmenlere mesleki gelişim konusunda farkındalık kazandırılması gerekmektedir. Bu araştırma merkez ilçede, ikili öğretimin uygulandığı, büyük, resmi okullarda, kıdemli ve aynı branştan öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer bir araştırma küçük ilçelerde/ tam gün öğretimin olduğu/ küçük okullarda/ daha az kıdemli/ farklı branştan öğretmenlerle ya da özel okullarda yürütülebilir. Güdülenme sorunu bu araştırmanın önemli bulgularından biridir. Araştırmacılar mesleki gelişime güdülenme konusunu, güdülenmeyi düşüren etmenleri ve baş etme yollarını kapsamlı bir biçimde çalışabilirler. Bu araştırma iki ortaokuldaki katılımcı öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Tüm Türkiye'ye genellenmesi amacıyla değil, bir bakış açısı kazanmak için yararlanılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

A Case Study on the Professional Development of Teachers

*

Burcu Altun –Pınar Yengin Sarpkaya
Aydın Adnan Menderes University

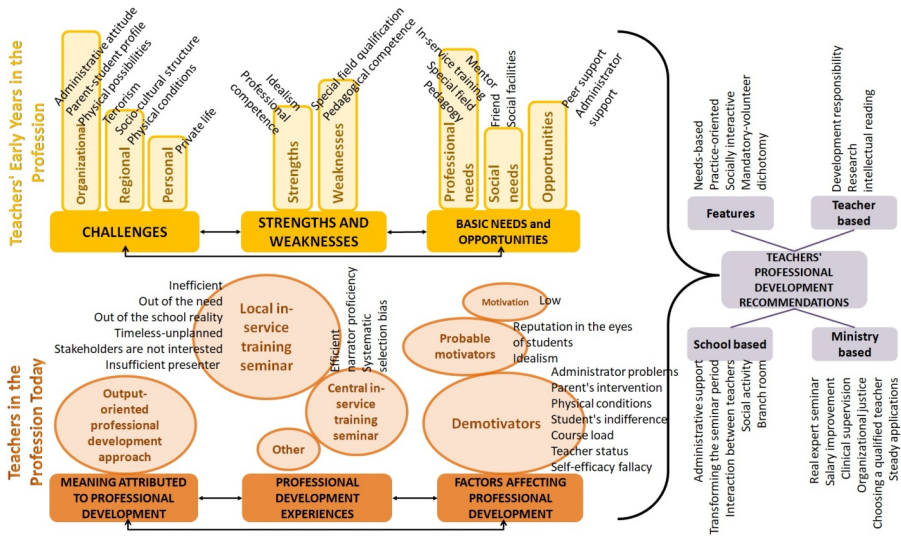
Teacher qualification, which is one of the keys to success in education, is the product of the professional development process of teacher. The professional development of teacher is also probable with qualified supervision experiences. Clinical supervision, mentoring, coaching, peer supervision, collaborative supervision, self-directed supervision, teamwork, action research, professional learning communities in supervision (Hord, 1997; Glickman, Gordon and Ross-Gordon, 2013; Sullivan and Glanz, 2013; DuFour, 2004; İlğan, 2012) aim at teacher development and are cooperative based. The most basic and widespread teacher development practices in Turkey are standardised in-service trainings. In addition to these, School-Based Professional Development Model (OTMG) (MEB, 2010), Education Regions Directive (MEB, 2017b) and affiliated practices, Education Boards and Divisions Directive (MEB, 2018a) and affiliated practices, the objectives and actions highlighted in the Teacher Strategy Document (MEB, 2017a) and the professional development programs implemented and applied by the Ministry of National Education for many years and published since 2015 reflect the existing professional development practices in the system. There are various studies on the problems of these practices (Bümen, Ateş, Çakar, Ural and Acar, 2012; Doğanay, 2013; Yalçinkaya, Mete and Albuz, 2013; Aslan, 2015; Karal Eyüpoğlu, 2015; Koç, 2015; Arık, 2017; Nemli, 2017; Eroğlu and Özbek, 2018b; Gültekin, Aktay and Gültekin, 2018).

Qualified teaching is possible with continuous-qualified professional development experiences. While contemporary teacher development systems are school-based, focused on cooperation and sharing, and have a collective approach, it can be said that although there are requests and efforts in this direction in the Turkish education system, existing

practices have aspects that are open to development. In order to make the supervision system work, determining the professional development experiences of teachers can be useful as a starting point. From this point of view, the aim of this research is to determine the professional development experiences of teachers and the meaning they attribute to those experiences. The sub-objectives determined in line with this purpose are;

1. Characteristics of the early stages of teachers' professional life,
2. The meaning they attribute to professional development,
3. Their professional development experiences,
4. Factors affecting their professional development,
5. Their professional development suggestions.

The research was designed in case study, one of the qualitative research methods. It includes the case determination part of a doctoral thesis that was conducted as an action research. The participants of the study are teachers who volunteered for action research. While determining the participants, typical case sampling and criterion sampling were used. Since it hosts various boards, secondary schools were included in the study. Schools with average socio-economic level and student achievement listed in order to catch a typical situation in terms of professional development. Schools with 4 or more teachers in some of branches are determined as criterion and visited within the scope of the application. The study group consists of 8 volunteer teachers working in two public secondary schools in Aydın province Efeler district. Research data were obtained in 2017-2018 academic year spring semester through semi-structured interviews and analyzed by content analysis. The results of the research was displayed in the following scheme:



The current perception of professional development of teachers is output-oriented. The meaning attributed to professional development is expressed through the results. This may be related to teacher characteristics. Teachers with low levels of isolation may evaluate professional development as output-oriented.

While current studies encourage active collaborative professional development that responds to local needs, adapted to school-specific contexts (OECD, 2019), the present study has found that teachers often attend local in-service training seminars as obligatory, which they regard as unproductive.

Although motivation is one of the most important elements for professional development, teachers' motivation is very low and they are focused on carrying out the profession. A number of problems have been expressed that hinder professional development.

The dilemma of obligation and voluntariness emerges in the suggestions of teachers regarding the characteristics of the professional development process. Teachers suggested a need-based, practical, socially interactive professional development process. The teacher is expected to feel responsible for development, to research and to read intellectually. When the school-level professional development

suggestions of the teachers were examined, it was determined that the transformation of the seminar period and administrative support were remarkable. Teachers see the seminar period as ineffective. They suggested that ministerial level seminars be given by genuine experts, improvement in salary, implementation of clinical supervision and organizational justice.

This research was carried out in the central district, in large, public schools where dual education is applied, with senior teachers from the same branch. A similar research can be conducted with less senior teachers from different branches in small schools with full-time education in small districts or in private schools. The motivation problem is one of the important findings of this research. Researchers can comprehensively study motivation for professional development, factors that reduce motivation, and ways of coping.

Kaynakça / References

- Açıklım, A. (2014). Mesleki gelişim ortamı olarak "öğretmenler odası". *Öğretmenler Odası Öğretmen ve Eğitim Dergisi*. 10.05.2020 tarihinde <http://ogretmenlerodasi.org.tr/sayfa.php?id=154> adresinden alınmıştır.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Sözlü Bildiri, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. 24-26 Nisan, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2020). The actors of teacher supervision. *Journal of Human Sciences*, 17(1), 284-303. DOI:10.14687/jhs.v17i1.5880.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri Kütahya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, M. (2015). *Türkiye milli eğitim sistemindeki değişimler ışığında "hizmet içi eğitim"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 555-570.
- Aslan, B. ve Yıldırım, N. (2004). Okul yöneticisinden beklentiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya 1-15.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of better communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34 Doi: 10.14689/ejer.2015.60.2
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin toplumsal saygınlık ve imajlarına olumsuz etki eden faktörlerin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 152-167.
- Avrupa Komisyonu (2010). *Teachers' professional development*. EU: Belgium.
- Balyer, A., Özcan, K. ve Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18, DOI: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.70.1>
- Barnett, W. S. (2003). *Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications*. New Brunswick: NIEER Preschool Policy Matters.
- Bayrak, M. ve Yengin Sarpkaya, P. (2016, Kasım). Zümre öğretmenler kurulunun öğrenen takım haline dönüşmesi için meslektaş yardımlaşması: Bir uygulama örneği. *Sözlü Bildiri*, 7. EYFOR, 3-5 Kasım. Girne, Kıbrıs.
- Brookfield, S. (Ed.). (2018). *Training educators of adults: The theory and practice of graduate adult education*. Routledge.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management*. Los Angeles: SAGE Publication.
- Çalışıcı Çelik, N. ve Kıral, B. (2018). Öğretmenlik mesleğine saygıya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 405-432.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650. DOI: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Carr, J. F., Herman, N. and Harris, D. E. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, and collaboration*. Virginia: ASCD.

- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çiltaş, A., ve Akilli, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 64-72.
- Çimen, C. A. (2013). Orta sınıf ve eğitimde neoliberal yeniden yapılanma. *Eleştirel Pedagoji*, 5(30), 10-12.
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H. and 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), 425-445.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi. Çeviri tarihi: 2015.
- Cuban, L. (1990). Reforming again, again and again. *Educational Researcher*, 19(1), 3-13.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Korku kültürü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demir, D. K. (2014). Eğitsel başarının değişen anlamı. *Eleştirel Pedagoji*, 6(36), 2-6.
- Dinç, S. (2007). *Örgütsel güven yaratmada örgüt kültürünün rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dodge, B. (1995). WebQuests: A technique for internet-based learning. *Distance educator*, 1(2), 10-13.
- Doğanay, G. (2013). *Lise coğrafya programında zümreler arası iş birliğinin önemi ve ortak konuların analizi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- DuFour, R. (2004). What is a professional learning community? *Education leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, 61(8), 6-11.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. In J. Olson, M.P. Zanna (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 44) (p.247-296). Academic Press.
- Erdem, H., B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018b). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 6(3), 255-271.

- Eryılmaz, A. ve Burgaz, B. (2011). Özel ve resmi lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 271-286.
- Evren, H. U. (2019). *Öğretim elemanlarının bakış açısıyla örgütsel sessizlik*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Çeviri tarihi: 2013.
- Girux, H. A. (2013). *When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto*. 29.11.2014 tarihinde <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto> adresinden alınmıştır.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J. M. (2013). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. USA: Pearson Education, Inc
- Gökçe Kaya, İ. (2019). Ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen mesleki gelişim çalışmalarının etkililiği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, 1(1), 1-23.
- Guba, E. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Technology Research and Development*, 29(2), 75-91.
- Güler, M., Altun, T. ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun etkililiği hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gültekin, M., Aktay, E., G. ve Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 482-513.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student, teacher supervision*. USA: Brown & Benchmark Publishing.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları: Samsun ili merkez ortaöğretim okulları örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpek, C. (2010). Predicting organizational commitment from organizational culture in Turkish primary schools. *Asia Pacific Education Review*, 11(3), 371-385.
- Kahraman, Ü. ve Çelik, K. (2019, Ekim). Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt DNA'sı ve örgütsel değişim ile korku kültürü arasındaki ilişki. Tam Metin Bildiri, *1.Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 4-6 Ekim, İzmir (s.30-36).
- Kahyaoğlu, R. B. ve Karataş, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 201-220.
- Karal Eyüpoğlu, I. S. (2015). Eğitim bölgesi fizik öğretmenleri zümre başkanları kurulunun etkinliği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 6(3),1-27.
- Kaya, S. ve Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 115-130.
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250.
- Kesen, İ. ve Öztürk, M. (2019). *Etkili öğretmen meslekî gelişimi, etkinlik temelli öğretmen eğitimi yaklaşım*. 266. İstanbul: Seta Yayınları.
- Koç, E. S. (2015). An evaluation of the effectiveness of committees of teachers according to the teachers' views, Ankara province sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 3-9.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 266-277.
- Köroğlu, H. (2011). *Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri (Samsun ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 924-944.

- Kozikoğlu, İ. ve Soyalp, H. (2018). Aday öğretmenlerin, danışman öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aday öğretmen yetiştirme programına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 934-952.
- Kutanis, R ve Çetinel, E . (2015). Adaletsizlik algisi sinizmi tetikler mi?: Bir örnek olay. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(26), 186-195.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: An in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lindahl, R. (2006). The role of organizational climate and culture in the school improvement process: A review of the knowledge base. *Educational Leadership Review*, 7(1), 19-29.
- Lune, H. ve Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9. Baskı). Essex: Pearson.
- MacIntosh, E. W. ve Doherty, A. (2010). The influence of organizational culture on job satisfaction and intention to leave. *Sport Management Review*, 13(2), 106-117.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD Member Book.
- Maslowski, R. (2001). *School culture and school performance: An explorative study into the organizational culture of secondary schools and their effects*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Twente Üniversitesi, Hollanda.
- MEB. (2010). *Okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB
- MEB. (2015). *Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 13. 06. 2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144242_mevzua_t.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017a). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 19.04.2018 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017b). *MEB Eğitim Bölgeleri ve Eğitim Kurulları Yönergesi*. 28.06. 2018 tarihinde https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24145201_yYnerge_.pdf adresinden alınmıştır.

- MEB. (2017c). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 03.05. 2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/03150840_Aday_Y_Yretmen_YetiYtirme_ProgramY.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2017d). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. 03.09.2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRET_MENLYK_MESLEY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018a). *MEB Eğitim Kurulları ve Zümreleri Yönergesi*. 03.09.2019 tarihinde [e-
mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/MEBKurullarZumreler_08082018.p
df](http://mufredat.meb.gov.tr/Dokumanlar/MEBKurullarZumreler_08082018.pdf) adresinden alınmıştır.
- MEB. (2018b). *2023 Eğitim vizyonu*. 03.09.2019 tarihinde http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB. (2019). *2015-2020 Mesleki çalışma programları. Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Dairesi Başkanlığı*. 03.09.2019 tarihinde <http://oygm.meb.gov.tr/www/2015-2019-mesleki-calisma-programlari/icerik/693> adresinden alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Midilli, B. (2019). *Örgütsel adaletsizlik, çalışanların negatif duygu durumu ve örgüt kültürü ile üretkenlik karşıtı iş davranışları etkileşimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Mills, G. E. (2018). *Action research : A guide for the teacher researcher* (6th edition). USA: Pearson Education Publications.
- Morrison, E. W. and Milliken F. J. (2000). Organizational silence: A barrier to change and development in a pluralistic world. *The Academy of Management Review*, 25(4), 706-725. doi:10.2307/259200
- Nayir, F. (2012). The relationship between perceived organizational support and teachers' organizational commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 48, 97-116.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. 10.11.2019 tarihinde <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>. adresinden alınmıştır.
- Öksüz, C. ve Uça, S. (2010). İlköğretim okullarında matematik derslerinde WebQuest kullanımı: Bir video örnek olay. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 5(4), 1751-1763.
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 143-189.
- Seashore Louis, K. and Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534-556.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. and Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. New York: Doubleday.
- Sıcak, A. ve Parmaksız, R., Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Somyürek, S. ve Çelik, İ. (2018). Dunning-Kruger sendromu ve öznel değerlendirmeler. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 141-157.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2013). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. (Çev. Ed. A. Ünal). Ankara: Anı Yayıncılık. Çeviri tarihi: 2015.
- Takahashi, A. and Yoshida, M. (2004). Lesson-study communities. *Teaching children mathematics*, 10(9), 436-437.
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden bekledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TEDMEM. (2019). *TALIS 2018 sonuçları ve Türkiye üzerine değerlendirmeler* (TEDMEM Analiz Dizisi 6). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Tok, T. N. (2013). Who is an education supervisor? A guide or a nightmare?. *International Journal of Social Sciences & Education*, 3(3), 752-769.
- Toprak, M. ve Savaş, A. C. (2013). Türkiye'de okul geliştirmede uygun model arayışı: bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 121-137.
- Türker, Y. ve Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-297.

- Tutar, H. ve Köse, S. (2018). Örgütsel adaletsizlik ve sessizlik ilişkisinde örgütsel sinizmin düzenleyici rolü. *International Journal Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 152-175.
- Uçar, P. (2016). *Örgütsel adalet algısı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Ünal, A. ve Gürsel, M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Uştu, H., Taş, A. ve Server, B. (2016) Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1, 15-23.
- Wiles, J. and Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yalçınkaya, H, Mete, F. ve Albuz, S. (2013). The effect of the OTMG model on school culture (Example of Hatay city). *Journal of Teacher Education and Educators*, 2(2), 289-316.
- Yetiş, A. (2011). *Zümre öğretmenler kurulunun coğrafya öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 5(27), 43-50.
- Yılmaz, S. ve Yengin Sarpkaya, P. (2009). Eğitim örgütlerinde yabancılaşma ve yönetimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 314-333.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.
- Zhu, C., Devos, G. ve Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319-328.
- Zpeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. Larchmont: Eye on Education.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2021). 4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. DOI: 10.26466/opus.932403.

Dördüncü Sınıf Matematik Çalışma Kitabında Yer Alan Soruların TIMSS Sınavı Bağlamında İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.927449

*

Özlem Özçakır Sümen *

* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye

E-Posta: ozlem.ozcakir@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5140-4510](https://orcid.org/0000-0002-5140-4510)

Öz

Ders kitapları, eğitim programlarının sınıflarda yürütülmesini sağlayan uygulama araçlarıdır. Araştırmalar, öğrencilerin ders ve çalışma kitaplarında karşılaştıkları soruların uluslararası sınavlardaki matematik başarılarını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle bu çalışmada dördüncü sınıf matematik dersi çalışma kitabında yer alan soruların TIMSS sınavı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okullarının dördüncü sınıflarında okutulan bir çalışma kitabı seçilmiş ve içerdiği sorular TIMSS sınavı dikkate alınarak analiz edilmiştir. Bu amaçla öncelikle matematik dersi öğretim programında dördüncü sınıfa ait matematik öğrenme ve alt öğrenme alanlarını içeren bir tablo oluşturulmuştur. Bu tabloya göre çalışma kitabındaki sorular analiz edilerek yer aldıkları bilişsel basamaklar belirlenmiştir. Daha sonra frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonuçları, çalışma kitabındaki “veri” öğrenme alanına ait soruların TIMSS sınavına ait soru oranlarının oldukça altında kaldığını göstermiştir. Ayrıca sorular bilişsel basamaklarına göre incelendiğinde, “uygulama” düzeyindeki soru yüzdesinin TIMSS sınavına göre fazla olduğu ancak “akıl yürütme” düzeyinde TIMSS sınavının altında kaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dördüncü sınıf, matematik çalışma kitabı, TIMSS sınavı.

Examining the Questions of the Fourth-Grade Mathematics Workbook in the Context of TIMSS Exam

*

Abstract

Textbooks are application tools that enable educational programs to be carried out in classrooms. Studies show that the questions faced by students in their courses and workbooks affect their mathematics achievement in international exams. Therefore, in this study, it is aimed to examine the questions in the fourth-grade mathematics workbook in the context of the TIMSS exam. Document analysis method was used in the study. A fourth-grade workbook used in public schools in the 2020-2021 academic year was selected and the questions it contained were analyzed considering the TIMSS exam. For this purpose, first, a table containing the mathematics content domains belonging to the fourth grade in the mathematics curriculum was created. By analyzing the questions in the workbook, the cognitive levels of them were determined, and the frequency and percentage values were calculated. The results of the analysis showed that the ratio of the questions in the "data" domain in the workbook was well below the question rates of the TIMSS exam. In addition, when the questions were examined according to the cognitive levels, it was determined that the percentage of questions at the "applying" level was higher than the TIMSS exam but fell below the TIMSS exam at the "reasoning" level.

Keywords: Fourth-grade, mathematics workbook, TIMSS exam.

Giriş

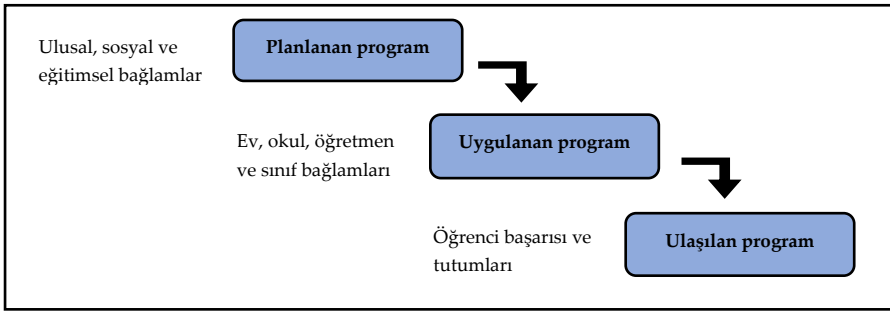
TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) dört yılda bir yapılan ve dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendiren uluslararası bir sınavdır. İlk defa 1995 yılında gerçekleştirilen TIMSS sınavına Türkiye sekizinci sınıf düzeyinde 1999, dördüncü sınıf düzeyinde ise 2011 yılından beri katılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). 2019 yılında yedincisi yapılan TIMSS sınavına 64 ülke katılmış ve dördüncü sınıf matematik alanında Singapur 625, Hong Kong 602, Kore 600 puanla ilk üç sırayı alan ülkeler olmuştur. Türkiye ise 523 puanla 23. sırada yer almıştır ve öğrencilerin %70'i orta düzey sınıflamasına girmiştir (Mullis, Martin, Foy, Kelly ve Fishbein, 2020; MEB, 2020).

Ders kitapları, matematik öğrenme-öğretme sürecinde önemli birer araçtır (Cai, 2008; Cai ve Ni, 2011; Fan, Zhu ve Miao, 2013; Stein, Remillard ve Smith, 2007). Ayrıca öğrencilerin matematik derslerinde kullandığı kitaplar başarılarını etkilemektedir (Reys ve Reys, 2006; Stein vd., 2007). Bu nedenle bu çalışmada dördüncü sınıf matematik çalışma kitabında yer alan soruların TIMSS sınavı bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu konuda dördüncü sınıf düzeyinde yapılmış çalışmaların azlığı (Çilingir ve Artut, 2016; Toptaş, Elkatmış ve Karaca, 2012) alanda duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu yönüyle çalışma alana katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışma sonuçlarının önceki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması ders kitaplarında gelinen noktayı gösterecektir.

Teorik Çerçeve

TIMSS sınavı Boston Lynch Eğitim Okulu'ndaki TIMSS & PIRLS Uluslararası Eğitim Merkezi tarafından yönetilmektedir. TIMSS, uluslararası bir okuma değerlendirmesi olan PIRLS (Uluslararası Okuma Okuryazarlığı İlerleme Çalışması) ile birlikte matematik, fen ve okuma olmak üzere üç temel konudaki başarıyı ölçmektedir. TIMSS; öğrencilerden, ebeveynlerden, öğretmenlerden ve okul müdürlerinden öğrencilerin ev-okul yaşantıları ve matematik-fen öğrenimleriyle ilgili anketler doldurmalarını istemektedir. Böylece öğrenci başarısını farklı

değişkenler açısından inceleyerek sonuçlara geniş bir bakış açısı sunmaktadır (Mullis, 2017). TIMSS, öğrenci başarısını ve bu başarıyı etkileyen faktörleri değerlendirmede eğitim programlarını kullanmaktadır. TIMSS Eğitim Programı Modeli'nin üç yönü vardır: planlanan program, uygulanan program ve ulaşılan program (bkz. Şekil 1). Planlanan program, ülkelerin müfredat politikaları ve yayınlarıyla öğrencilerden öğrenmeleri beklenen matematik ve feni, bununla birlikte öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmak için eğitim sisteminin nasıl organize edilmesi gerektiğini temsil eder. Uygulanan program, sınıflarda gerçekte ne öğretildiğini, onu öğretenlerin özelliklerini ve programın nasıl öğretildiğini gösterir. Son olarak, ulaşılan program ise öğrencilerin ne öğrendiklerini ve bu konularla ilgili ne düşündüklerini içerir (Mullis, 2017).



Şekil 1. TIMSS Eğitim Programı Modeli (Mullis, 2017'den uyarlanmıştır)

TIMSS'in Eğitim Programı Modeli'nde öğrenci çalışma kitapları, planlanan ve uygulanan program arasında aracı rolü üstlenen anahtar bir rol oynamaktadır (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt ve Houang, 2020). Eğitim programları amaçlar doğrultusunda şekillendirilir ancak programlarda içeriği öğrencilere kavratmak için gereken eğitimsel aktiviteler ve işlemler yer almaz. Çalışma kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin planlanan programda sunulan fikirler ile sınıfın çok farklı dünyası arasında bağlantı kurmalarını sağlar. Ayrıca öğretmen ve öğrencilere somut eylemler sunarak planlanan ve uygulanan program arasında aracı rol oynar, okul konularının öğrenilmesi için fırsatlar sağlar ve eğitim üzerinde karakteristik etkileri vardır (Valverde vd.,

2020). Programların öğrencilerin konuları öğrenmesine olanak sağladığı için öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etkisi vardır; ders kitapları ise bu olanakları öğrencilere sağlar(Schmidt vd., 2001). Nitekim bu durum TIMSS sınavı sonuçlarıyla da teyit edilmiştir. Singapur'un TIMSS sınavında yüksek başarı göstermesi ve buradaki çocukların matematik performansı, matematiğin ders kitaplarında sunulma biçimine bağlanmıştır (Beckmann, 2004).

Alan yazında ortaokul matematik kitaplarının TIMSS (Güner, 2020) ve PISA matematik yeterlik düzeyleri (Aydoğdu-İskenderoğlu ve Baki, 2011; Şaban, 2019) açısından incelendiği çalışmalar yürütülmüştür. Matematik ders kitaplarındaki soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre inceleyen çalışmalar da yapılmıştır (Üredi ve Hakan, 2020). Ayrıca ders kitapları dışında TEOG sınavı sorularını ve Bursluluk Sınavı sorularını TIMSS sınavı ile bilişsel açıdan karşılaştıran çalışmalar mevcuttur (Çalışkan, Kahya ve Durmuş, 2018; Delil, 2019). Ancak ilkököl dördüncü sınıf matematik kitaplarının TIMSS'e göre analiz edildiği çalışma sayısı sınırlıdır (Çilingir ve Artut, 2016; Toptaş vd., 2012). Bu nedenle, bu çalışmada dördüncü sınıf matematik dersi çalışma kitabı TIMSS sınavı açısından değerlendirilmiştir. Çalışma sonuçlarının önceki çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılması ders kitaplarında gelinen noktayı göstermesi açısından alana katkı sağlayacaktır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri şunlardır;

Dördüncü sınıf matematik dersi çalışma kitabında yer alan soruların;

1. Bilişsel basamakları öğrenme alanlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğrenme alanları TIMSS sınavı ile karşılaştırıldığında nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Bilişsel basamakları TIMSS sınavı ile karşılaştırıldığında nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma açık ve esnek bir tasarım kullanır ve konuya bütüncül ve kapsamlı bir yaklaşım sunar; böylece araştırma sonucunda daha zengin ve betimleyici bulgular elde edilir

(Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizi ise araştırma konusu ile ilgili basılı veya elektronik belgelerin gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi için gerçekleştirilen sistematik işlemleri içerir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Doküman analizi, anlama, anlam çıkarma ve empirik bilgi geliştirme amaçlarıyla verinin incelenmesine ve yorumlanmasına dayanan (Corbin ve Strauss, 2008), ayrıca gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlama aşamalarından oluşan bir desendir/süreçtir (Bowen, 2009). Bu bağlamda çalışma kapsamında ilkökul dördüncü sınıf matematik dersi çalışma kitabı TIMSS sınavı referans alınarak analiz edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 eğitim yılı için önerilen ve devlet okullarında okutulan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Çalışma Kitabı (Savaş, Olkay, Turan Ekmekçi ve Savaş, 2020) incelenmiş ve içerdiği sorular analiz edilerek TIMSS sınavının kapsadığı sorularla karşılaştırılmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi aşamasında öncelikle Matematik Dersi Öğretim Programı (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) incelenerek 4. sınıfa ait öğrenme alanları ve alt öğrenme alanlarını içeren bir tablo hazırlanmıştır. Tabloda her bir öğrenme alanına ait alt öğrenme alanlarından benzer olanlar aynı başlık altında birleştirilmiştir. Örneğin, “Doğal Sayılar” alt öğrenme alanı tabloda aynen yer alırken, doğal sayılarda toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerine yönelik sorular “Doğal Sayılarda İşlemler” başlığı altında incelenerek sunulmuştur. Öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları oluşturulduktan sonra tablolara bilişsel alan basamakları eklenmiştir. Çalışma kitabında yer alan problemlerin, soruların ve alıştırmaların tamamı incelenerek yer aldıkları bilişsel basamaklar belirlenmiştir. Soruların yer aldığı bilişsel basamakların belirlenmesinde TIMSS sınavında bilme, uygulama ve akıl yürütme basamaklarının kapsadığı eylemlere yönelik verilen çerçeve

kullanılmıştır (Mullis vd., 2020; MEB, 2020). Bu bilişsel basamakların kapsadığı eylemler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. TIMSS 2019 sınavına göre soruların bilişsel basamakları

| Bilişsel basamaklar | Eylemler |
|---------------------|--|
| Bilme | Hatırlama Tanıma/ayırt etme Sınıflandırma/sıralama İşlem yapma Bilgiyi anlama/okuma Ölçme |
| Uygulama | Belirleme/karar verme Sunma/modelleme Uygulama |
| Akıl yürütme | Analiz etme Sentez yapma Değerlendirme Sonuç çıkarma Genelleme Doğrulama |

Kaynak: MEB (2020)’den uyarlanmıştır.

Çalışma kitabında yer alan sorular tek tek analiz edilerek tabloda uygun öğrenme alanlarına kodlanarak yazılmıştır. Daha sonra yapılan kodlamalara ait frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış ve TIMSS 2019 sınavına ait soru oranları ile karşılaştırılmıştır. TIMSS 2019 sınavı dördüncü sınıf düzeyindeki matematik sorularının %50’si “Sayılar”, %30’u “Ölçme ve Geometri”, %20’si “Veri” öğrenme alanında sorulmuştur. Ayrıca bu sorular %40 oranında “bilme”, %40 oranında “uygulama” ve %20 oranında “akıl yürütme” bilişsel basamaklarını içermektedir (Mullis vd., 2017). Kodlama işlemi bittikten sonra tüm yapılan analizler matematik eğitimi alanında çalışan bir uzmana sunulmuş ve tüm soruları bağımsız biçimde incelemesi ve her bir sorunun yer aldığı bilişsel basamağı belirlemesi istenmiştir. Analiz işlemi bittikten sonra, araştırmacı ve uzman tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış, farklılıklar belirlenmiş ve sebepleri tartışılmıştır. Tüm bu işlemler neticesinde ortak bir görüşe varılarak veri analizine son şekli verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle soruların bilişsel basamakları öğrenme alanlarına göre sunulmaktadır. Tablo 2, soruların “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına göre bilişsel basamaklarının dağılımını göstermektedir.

Tablo 2. Soruların bilişsel basamaklarının “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanına göre dağılımı

| Öğrenme alanları | Alt öğrenme alanları | Bilişsel basamaklar | Frekans | Yüzde |
|---------------------------------|--------------------------|---------------------|---------|-------|
| Sayılar ve İşlemler | Doğal Sayılar | Bilme | 27 | 16,07 |
| | | Uygulama | 0 | 0 |
| | | Akıl yürütme | 0 | 0 |
| | Doğal Sayılarda İşlemler | Bilme | 23 | 13,69 |
| | | Uygulama | 56 | 33,33 |
| | | Akıl yürütme | 19 | 11,31 |
| Kesirler ve Kesirlerde İşlemler | Bilme | 9 | 5,36 | |
| | Uygulama | 34 | 20,24 | |
| | Akıl yürütme | 0 | 0 | |
| Toplam | | | 168 | 100 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, matematik dersi çalışma kitabında “Doğal Sayılar” alt öğrenme alanında yer alan tüm soruların (f=27) bilme basamağında yer almaktadır. “Doğal Sayılarda İşlemler” konusuna ait sorular ise ağırlıklı olarak uygulama basamağında (f=56) yer almakla birlikte, bilme (f=23) ve akıl yürütme (f=19) alanlarında da sorular sorulduğu görülmektedir. “Kesirler ve Kesirlerde İşlemler” konusunda ise soruların daha çoğunlukla uygulama (f=34) düzeyinde yer aldığı, bilme basamağında (f=9) daha az sorunun yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3’de görüldüğü üzere, “Geometrik Cisimler ve Şekiller” alt öğrenme alanına ait sorular bilme (f=10) ve uygulama (f=2); “Uzamsal İlişkiler” alt öğrenme alanına sorular uygulama (f=3); “Geometrik Örüntüler” soruları uygulama (f=2) ve akıl yürütme (f=4); “Geometride Temel Kavramlar” soruları bilme (f=6) ve uygulama (f=5) basamaklarında yer almaktadır.

Tablo 3. Soruların bilişsel basamaklarının “Geometrik Şekiller ve Ölçme” öğrenme alanına göre dağılımı

| Öğrenme alanları | Alt öğrenme alanları | Bilişsel basamaklar | Frekans | Yüzde |
|-----------------------------|--------------------------------|---------------------|---------|-------|
| Geometrik Şekiller ve Ölçme | Geometrik Cisimler ve Şekiller | Bilme | 10 | 31,25 |
| | | Uygulama | 2 | 6,25 |
| | | Akıl yürütme | 0 | 0 |
| | Uzamsal İlişkiler | Bilme | 0 | 0 |
| | | Uygulama | 3 | 9,38 |
| | | Akıl yürütme | 0 | 0 |
| | Geometrik Örüntüler | Bilme | 0 | 0 |
| | | Uygulama | 2 | 6,25 |
| | | Akıl yürütme | 4 | 12,5 |
| | Geometride Temel Kavramlar | Bilme | 6 | 18,75 |
| Uygulama | | 5 | 15,63 | |
| Akıl yürütme | | 0 | 0 | |
| Toplam | | | 32 | 100 |

Tablo 4. Soruların bilişsel basamaklarının “Ölçme” öğrenme alanına göre dağılımı

| Öğrenme alanları | Alt öğrenme alanları | Bilişsel basamaklar | Frekans | Yüzde |
|------------------|---------------------------|---------------------|---------|-------|
| Ölçme | Uzunluk-Çevre- Alan Ölçme | Bilme | 13 | 12,5 |
| | | Uygulama | 21 | 20,2 |
| | | Akıl yürütme | 7 | 6,73 |
| | Zaman Ölçme | Bilme | 4 | 3,85 |
| | | Uygulama | 10 | 9,62 |
| | | Akıl yürütme | 1 | 0,96 |
| | Tartma | Bilme | 9 | 8,65 |
| | | Uygulama | 12 | 11,5 |
| | | Akıl yürütme | 3 | 2,88 |
| | Sıvı Ölçme | Bilme | 6 | 5,77 |
| Uygulama | | 14 | 13,5 | |
| Akıl yürütme | | 4 | 3,85 | |
| Toplam | | | 104 | 100 |

Soruların “Ölçme” alanına göre bilişsel açıdan dağılımı Tablo 4’te görülmektedir ve soruların dağılımı şu şekildedir: “Uzunluk-Çevre-Alan Ölçme” alt öğrenme alanlarına ait bilme (f=13), uygulama (f=21), akıl yürütme (f=7); “Zaman Ölçme” alanına ait bilme (f=4), uygulama (f=10), akıl yürütme (f=1); “Tartma” öğrenme alanına ait bilme (f=9), uygulama (f=12), akıl yürütme (f=3); “Sıvı Ölçme” alanına ait bilme (f=6), uygulama (f=14), akıl yürütme (f=4) basamaklarında sorular yer almaktadır.

Tablo 5. Soruların “Veri İşleme” öğrenme alanına göre bilişsel açıdan dağılımı

| Öğrenme | Alt öğrenme | Bilişsel basamaklar | Frekans | Yüzde |
|---------|-------------|---------------------|---------|-------|
|---------|-------------|---------------------|---------|-------|

| alanları | alanları | | | |
|-------------|-------------------------------|--------------|----|-----|
| Veri İşleme | Veri Toplama ve Değerlendirme | Bilme | 1 | 10 |
| | | Uygulama | 2 | 20 |
| | | Akıl yürütme | 7 | 70 |
| Toplam | | | 10 | 100 |

Tablo 5, çalışma kitabında “Veri İşleme” öğrenme alanında yer alan soruların bilişsel basamaklara göre dağılımını göstermektedir. Soruların çoğunluğu akıl yürütme basamağında (f=7) yer almakla birlikte, bilme (f=1) ve uygulama (f=2) basamaklarına ait sorular da sorulmuştur.

Tablo 6. Soruların öğrenme alanlarına göre dağılımlarının TIMSS sınavı ile karşılaştırılması

| Öğrenme Alanı | Toplam soru sayısı (f) | Tüm soru sayısına yüzdesi | TIMSS 2019 soru yüzdesi |
|-------------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Sayılar | 168 | % 53,5 | % 50 |
| Ölçme ve Geometri | 32+104=136 | % 43,32 | % 30 |
| Veri | 10 | % 3,18 | % 20 |
| Toplam | 314 | % 100 | % 100 |

Tablo 6’da çalışma kitabında yer alan tüm soruların öğrenme alanlarına göre dağılımının TIMSS 2019’daki soru yüzdeleri ile karşılaştırılmasına yönelik veriler yer almaktadır. Çalışma kitabında yer alan soruların %53,5’i “Sayılar” öğrenme alanındadır. Benzer biçimde TIMSS 2019 sınavında da soruların %50’si “Sayılar” öğrenme alanındadır. Ancak “Ölçme ve Geometri” ve “Veri” öğrenme alanlarında soruların dağılımı farklılaşmaktadır. Çalışma kitabında yer alan soruların %43,32’ü “Ölçme ve Geometri” öğrenme alanındayken, yalnızca %3,18’i “Veri” öğrenme alanında yer almaktadır. TIMSS 2019 sınavında ise “Veri” öğrenme alanında sorulan soru yüzdesi %20 ile daha büyük bir orana sahiptir.

Tablo 7’de, çalışma kitabındaki tüm soruların bilişsel basamaklara göre dağılımları görülmektedir. TIMSS 2019’da yer alan soru yüzdeleri ile karşılaştırıldığında, çalışma kitabındaki soruların %51,27’si uygulama düzeyinde yer almaktadır. Bu bulgu, TIMSS sınavında sorulan uygulama düzeyindeki soru oranından (%40) daha büyüktür. Ancak tüm soruların %34,39’u bilme basamağındadır ve TIMSS 2019’daki orandan (%40) daha düşüktür. Benzer biçimde akıl yürütme

basamağında tüm soruların %14,34'ü yer almaktadır ve TIMSS 2019 sınavında %20 oranında akıl yürütme sorusu sorulmuştur.

Tablo 7. Soruların bilişsel basamaklara göre dağılımlarının TIMSS sınavı ile karşılaştırılması

| Bilişsel Alan | Toplam soru sayısı (f) | Tüm soru sayısına yüzdesi | TIMSS 2019 soru yüzdesi |
|---------------|------------------------|---------------------------|-------------------------|
| Bilme | 108 | % 34,39 | % 40 |
| Uygulama | 161 | % 51,27 | % 40 |
| Akıl yürütme | 45 | % 14,34 | % 20 |
| Toplam | 314 | % 100 | % 100 |

Tartışma ve Sonuç

Matematik ders kitapları bir ülkenin matematik müfredatı ve matematik eğitimi tarihinin gelişimini gösterir ve zaman içinde matematik eğitimindeki değişiklikleri fark etmemize yardımcı olur (Baker, Knipe, Cummings, Blair ve Gamson, 2010). Bu nedenle matematik kitaplarının incelenmesi bir ülkede uygulanan matematik eğitiminin niteliğinin ortaya konulması açısından önemli veriler sağlayabilir. Bu araştırmada ilkököl dördüncü sınıf matematik dersi çalışma kitabının konu anlatımı ve bölüm sonu değerlendirmeleri dahil olmak üzere kitabın tamamında yer alan sorular TIMSS 2019 sınavı bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çalışma kitabında yer alan soruların “Sayılar ve İşlemler” öğrenme alanında tüm bilişsel basamakları içerirken, “Doğal Sayılar” konusunda sadece “bilme” basamağı ile sınırlı kaldığı görülmüştür. Ancak bu sorular da öğrencileri yorum yapmaya ve düşündürmeye yönelik ek sorularla desteklenmiştir. Bu, olumlu bir durumdur ancak doğal sayılar konusunda üst düzey bilişsel basamaklara yönelik sorulara da yer verilmesi gerekmektedir. Çünkü doğal sayılar tüm matematiğin temelini oluşturan bir konudur. Öğrencilere ezberden uzak, yaratıcı düşünmeye sevk eden, hayata eleştirel bakmayı sağlayan, günlük hayattan problem durumları içeren üst düzey sorular sorulması önemlidir (Ayvacı ve Türkdoğan, 2010).

Diğer öğrenme alanlarından “Uzamsal İlişkiler” konusuna yönelik soruların sayıca az olduğu tespit edilmiştir. Elbette ki kitapta yer alan soru sayıları konuların matematik programındaki kazanımları (MEB,

2018) ile orantılıdır. Bu durum uzamsal ilişkiler konusunun dördüncü sınıfta sınırlı biçimde öğretilmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak soru sayısının artırılması öğrencilerin konuyu daha iyi kavramalarını sağlayabilir. “Ölçme” öğrenme alanında ise tüm bilişsel basamaklara yönelik soruların yer aldığı görülmüştür.

Çalışma kitabında yer alan soruların öğrenme alanlarına göre dağılımı TIMSS sınavı ile karşılaştırıldığında, “Sayılar” öğrenme alanına ait soru yüzdesinin (%53,5) TIMSS 2019’daki “Sayılar” soru yüzdesi (%50) ile benzeştiği ortaya çıkmıştır. “Ölçme ve Geometri” soru alanında (%43,3) TIMSS’e göre (%30) daha fazla soru yer alırken, “Veri” öğrenme alanına ait soru yüzdesinin (%3,18) TIMSS sınavına göre (%20) oldukça az kaldığı tespit edilmiştir. Bu alt öğrenme alanına ait soru sayısının azlığı hem öğrencilerin bu alanda eksik kalmasına hem de TIMSS sınavında yeterince başarı gösterememelerine neden olabilir. Toptaş vd. (2012) inceledikleri ilköğretim 4. sınıf matematik çalışma kitabındaki soruların %50,64 oranında “Sayılar”, %25,32 oranında “Geometrik Şekiller ve Ölçme”, %24,02 oranında ise “Verilerin Gösterimi” alanında yer aldığını tespit etmiştir. Araştırmacıların “Sayılar” öğrenme alanına ilişkin ulaştıkları sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile oldukça benzer olduğu görülmektedir. Çalışma kitaplarının “Sayılar” konusundaki soru oranları TIMSS ile benzeşmektedir. Ancak araştırmacılar “Ölçme ve Geometri” öğrenme alanına ait soru oranını TIMSS’ten düşük, “Veri” konusunun ise TIMSS’ten büyük oranda soru içerdiğini rapor etmiştir. Bu çalışmada ise bu iki öğrenme alanına ait sonuçlar tam tersini göstermektedir. Bu durum zaman içinde matematik ders kitaplarındaki “Ölçme ve Geometri” alanındaki soru sayısının artırıldığını ve “Veri” alanına ait soruların azaltıldığını göstermektedir. Ancak çalışma kitabındaki soruların öğrenme alanlarına göre yüzdelerle dağılımlarının TIMSS ile farklılık göstermesi doğal olarak öğrencilerin bu sınavdaki başarılarını etkileyecektir. Soruların öğrenme alanlarına göre düzenlenmesi ve “Veri” öğrenme alanına yönelik daha fazla soru sorulması gerekmektedir.

Çalışma kitabında yer alan soruların bilişsel basamaklarına göre dağılımları soruların büyük oranda uygulama düzeyinde yer aldığını göstermiştir. Bu oran TIMSS sınavındakinden daha büyük bir orandır. Bu durum olumlu olarak görülebilir. Çünkü uygulama düzeyi bilme

basamağından daha üst düzeydedir. Ancak TIMSS sınavında yer alan soru yüzdeleri ile karşılaştırıldığında, çalışma kitabındaki soruların akıl yürütme basamağındaki soruların oranı TIMSS sınavındaki soru yüzdesinin oldukça altındadır. Bu da tam tersi olumsuz bir durumdur, bilişsel açıdan daha üst düzeydeki sorulara kitapta daha az yer verildiğini göstermiştir. Çalışmanın sonuçlarının bu alanda ilkökul düzeyinde yapılan çalışmalarla farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Örneğin, Çilingir ve Artut (2016) 4. sınıf matematik ders kitabı geometrik şekiller konusundaki soruları TIMSS 2011 ile karşılaştırmış ve ders kitaplarındaki soruların genellikle bilgi basamağında yer aldığını, TIMSS sorularının ise daha üst bilişsel basamakları içerdiğini ortaya koymuştur. Toptaş vd. (2012) ise 4. sınıf matematik çalışma kitabında yer alan soruların %41,55 oranında “bilme” (TIMSS bilme %40), %32,80 “uygulama” (TIMSS uygulama %40), %25,65 “akıl yürütme” (TIMSS akıl yürütme %20) basamağında yer aldığını tespit etmiştir. Üredi ve Hakan (2020) ilkökul matematik ders kitaplarındaki soruları yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelediklerinde, 1. ve 2. sınıf ders kitaplarındaki soruların tamamının alt düzey bilişsel becerileri; 3. ve 4. sınıf ders kitaplarındaki soruların ise büyük bölümünün alt düzey bilişsel becerileri ölçtüğünü belirlemiştir. Ancak çalışmanın sonucunda 2020-2021 yılına ait bu çalışma kitabında bu oranların farklılaştığı tespit edilmiştir. Sonuçlar soruların çoğunlukla “uygulama” düzeyinde yer aldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç, ders kitaplarında gelinen nokta açısından olumlu bir durumdur.

Çalışma sonuçları ortaokul ders kitaplarıyla yapılan çalışma sonuçları ile karşılaştırıldığında paralel sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Benzer biçimde Delil (2006) de 6.- 8. sınıf matematik kitaplarının içerdiği soruları TIMSS 2003’te tanımlanan dört bilişsel düzeye (bilgi, kavramları kullanma, rutin problem çözümü, akıl yürütme) göre sınıflandırdığında, geometri sorularının %9’unun akıl yürütme düzeyinde olduğunu saptamıştır. Güner (2020), 2004 ve 2008 yıllarında basılan 6.- 8. sınıf matematik ders kitaplarının geometri, veri ve olasılık sorularını TIMSS bilişsel düzeylerine göre sınıflandırmış ve kitaplardaki geometri problemlerinin %10’unun akıl yürütme düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. Çalışkan vd. (2018) ise TEOG matematik soruları ile TIMSS 2015 sekizinci sınıf sorularını karşılaştırmış ve soruların yalnızca %12’sinin

“akıl yürütme” basamağında sorulduğunu tespit etmiştir. Ortaokul matematik dersi çalışma kitaplarındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelendiği çalışmalarda ise kitaplardaki soruların büyük bölümünün PISA yeterlik ölçeğine göre 1. ve 2. düzey sorulardan oluştuğu görülmüştür; ayrıca kitaplarda PISA’nın üst düzey olarak tanımladığı 5. ve 6. seviyeden hiçbir örneğe rastlanmadığı rapor edilmiştir (Aydoğdu-İskenderoğlu ve Baki, 2011; Şaban, 2019). Araştırma sonuçlarının çalışma kitabının “akıl yürütme” basamağında daha az oranda soru içermesi açısından tüm bu çalışmaların sonuçlarıyla paralel olduğu görülmektedir. Ancak her ne kadar çalışma kitabındaki sorular bilişsel açıdan “akıl yürütme” basamağında az oranda soru içerse de soruların büyük çoğunluğu “uygulama” düzeyindedir. Bu nedenle kitaptaki “akıl yürütme” sorularının artırılması gerekmele birlikte sonuçlar kitabın yetersiz olduğunu göstermemektedir.

Öneriler

TIMSS sınavı sonucunda öğrencilerin matematik alanında gösterdikleri başarı düzeyleri; öğrencilere verilen eğitimin, eğitim programlarının, sınıf içi uygulamaların, derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, okutulan kitapların, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin yani eğitimi etkileyen tüm değişkenlerin ortak sonucudur. Bu nedenle ders kitaplarının da bu başarı üzerinde önemli bir etkisi vardır. Matematik ders ve çalışma kitaplarının TIMSS sınavına paralel şekilde düzenlenmesi öğrencilerin bu sınavdaki başarıları açısından önemlidir. Bu sebeple, dördüncü sınıf çalışma kitabında “akıl yürütme” bilişsel basamağına yönelik daha fazla soru yer almalıdır. Öğrenme alanları açısından ise “veri” alanına yönelik daha fazla soruya yer verilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examining the Questions of the Fourth-Grade
Mathematics Workbook in the Context of TIMSS
Exam**

*

Özlem Özçakır Sümen
Ondokuz Mayıs University

The TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) is an international exam held every four years that evaluates fourth and eighth-grade students' achievement in mathematics and science. Turkey has been taking the TIMSS exam since 1999 at the eighth-grade level and since 2011 at the fourth-grade level (MoNE, 2020). Sixty-four countries participated in the TIMSS exam, which was held for the seventh time in 2019, and Turkey ranked 23rd in fourth-grade mathematics with 523 points (Mullis et al., 2020; MoNE, 2020). Textbooks are essential tools in the mathematics teaching and learning process (Cai, 2008; Cai & Ni, 2011; Fan et al., 2013; Stein et al., 2007). Besides, the books that students use in mathematics lessons affect their success (Reys & Reys, 2006; Stein et al., 2007). Therefore, this study aimed to examine the questions in the fourth-grade mathematics workbook in the context of the TIMSS exam.

This study was carried out using document analysis. In the study, the Primary School Fourth-Grade Mathematics Workbook (Savaş et al., 2020) recommended by the Ministry of National Education for the 2020-2021 academic year was examined, and the questions were analyzed and compared with the questions covered by the TIMSS exam. In the data analysis, a table containing the mathematics topics of the fourth grade was prepared according to the Mathematics Curriculum (MoNE, 2018), and content domains were created. The framework covered by the knowing, applying, and reasoning steps in the TIMSS exam were used to determine the cognitive levels of the questions (Mullis et al., 2020; MoNE, 2020). The questions in the workbook were analyzed and coded into the appropriate content domains in the table. Then, the frequency and percentage values were calculated and compared with the question rates of the TIMSS 2019 exam.

As a result of the research, it was found that 53.5% of the questions in the workbook were in the content domain of "Numbers." Similarly, 50% of the questions in the TIMSS 2019 exam are in the "Numbers" domain. However, the distribution of questions differs in the "Measurement and Geometry" and "Data" domains. While 43.32% of the questions in the workbook are in the "Measurement and Geometry" domain, only 3.18% are in the "Data" domain. On the other hand, in the TIMSS 2019 exam, the percentage of questions asked in the "Data" content domain has a higher rate of 20%.

When the distribution of the questions in the workbook according to the cognitive levels was examined, it was determined that 51.27% of the questions were at the applying level. This finding is greater than the ratio of applying level questions (40%) asked in the TIMSS 2019 exam. However, 34.39% of all questions in the workbook are at the knowing level, which is lower than the rate in TIMSS 2019 (40%). Similarly, 14.13% of all questions are included in the reasoning level. 20% of the questions in the TIMSS 2019 were at the reasoning level.

As a result of the research, it was found that the percentage of the questions belonging to the "Numbers" domain was similar to TIMSS 2019. However, while there are more questions in the "Measurement and Geometry" content domain compared to TIMSS, it has been determined that the percentage of questions belonging to the "Data" domain is relatively low compared to the TIMSS exam. The results of this study are similar to the results of Toptaş et al. (2012). The question rates of the workbooks on the "Numbers" content domain are similar to TIMSS. However, the researchers reported that the question rate for the "Measurement and Geometry" domain was lower than TIMSS, and the "Data" topic included a large number of questions from TIMSS (Toptaş et al., 2012). In this study, however, these content domains showed the opposite results. The fact that the percentage distributions of the questions in the workbook according to their content domains differ with TIMSS will affect the students' success in this exam.

According to their cognitive levels, the distribution of the questions in the workbook showed that the questions were mainly at the applying level. This is a positive result of the study. Because the cognitive level of applying is higher than the knowing level. However, compared to the

percentages of questions in the TIMSS exam, the questions in the reasoning level are well below the percentage of TIMSS questions. This, on the contrary, is a negative result, showing that cognitively higher-level questions were given less space in the book. In studies conducted in this field at the primary school level, it has been found that the questions in the course and workbooks are generally located at lower cognitive levels (Çilingir & Artut, 2016; Üredi & Hakan, 2020). Therefore, the fourth-grade workbook should include more questions on the cognitive level of "reasoning". In terms of content domains, more questions should be included in the "data" domain.

Kaynakça / References

- Aydoğdu-İskenderoğlu, T. ve Baki, A. (2011). Classification of the questions in an 8th grade mathematics textbook with respect to the competency levels of PISA. *Education and Science*, 36(161), 287-301.
- Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25.
- Baker, D., Knipe, H., Cummings, E., Blair, C. and Gamson, D. (2010). One hundred years of elementary school mathematics in the United States: A content analysis and cognitive assessment of textbooks from 1900 to 2000. *Journal for Research in Mathematics*, 41(4), 383-423.
- Beckmann, S. (2004). Solving algebra and other story problems with simple diagrams: A method demonstrated in grade 4-6 texts used in Singapore. *The Mathematics Educator*, 14(1), 42-46.
- Bowen, A. G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cai, J. (2008). Some highlights of the similarities and differences in intended, planned/implemented, and achieved curricula between China and the United States. In Z. Usiskin and E. Willmore, (Eds.). *Mathematics curriculum in Pacific Rim countries—China, Japan, Korea, and Singapore*. Information Age.
- Cai, J. and Ni, Y. (2011). Investigating curricular effect on the teaching and learning of mathematics in a cultural context: Theoretical and methodological considerations. *International Journal of Educational Research*, 50(2), 65- 70.

- Corbin, J. and Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çalışkan, N., Kahya, E. ve Durmus, Y. T. (2018). An analysis of mathematics questions of the Tpease exam according to cognitive levels of TIMSS 2015. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(5), 67-82.
- Çilingir, E. ve Artut, P. D. (2016). 4. sınıf TIMMS 2011 matematik soruları ile matematik ders kitabındaki soruların bilişsel alanlara göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(21), 79-94.
- Delil, H. (2006). *An analysis of geometry problems in 6-8 grades Turkish mathematics textbooks*. (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Tenik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Delil, A. (2019). How fifth graders are assessed through central exams in Turkey: A comparison with TIMSS 2019 assessment framework. *International Online Journal of Educational Sciences*, 11(3), 222-234.
- Fan, L., Zhu, Y. and Miao, Z. (2013). Textbooks research in mathematics education: Development, status and direction. *ZDM*, 45, 633-646.
- Güner, N. (2015). 6.-8. sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri, veri ve olasılık sorularının TIMSS bilişsel düzeylerine göre sınıflandırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 77-90.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *TIMSS 2019 Türkiye ön raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No: 15*. Ankara: MEB.
- Mullis, M. (2017). Introduction. In I. V.S. Mullis ve M. O. Martin (Ed.) *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. and Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Reys, B. J. and Reys, R.E. (2006). The development and publication of elementary mathematics textbooks: Let the Buyer Beware! *Phi Delta Kappan*, 87(5), 377-384.
- Savaş, E., Olkay, E., Turan Ekmekçi, N. ve Savaş, S. (2020). *İlkokul 4. sınıf matematik çalışma kitabı*. H. Yaman (Ed.). MEB yayınları.

- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan L. S. and Wolfe, R. G. (2001). *Why school matter. A cross-national comparison of curriculum and learning*. Jossey-Bass.
- Stein, M.K., Remillard, J. and Smith, M.S. (2007). How curriculum influences student learning. In F. K. Lester, Jr., (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (p.319–369). Information Age.
- Şaban, İ. H. (2019). *Matematik ders kitapları cebir öğrenme alanındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toptaş, V., Elkatmış, M. ve Karaca, T. (2012). İlköğretim 4. sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 17-29.
- Üredi, L. ve Hakan, U. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447.
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H. and Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Springer Science & Business Media.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özçakır Sümen, Ö. (2021). Dördüncü sınıf matematik çalışma kitabında yer alan soruların TIMSS Sınavı bağlamında incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4107-4125. DOI: 10.26466/opus.927449.

İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Görsel Okuryazarlık Düzeylerinin Analizi

DOI: 10.26466/opus.922770

*

Müfit Şenel *

* Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun/Türkiye

E-Posta: mсенel@omu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6982-0870](https://orcid.org/0000-0002-6982-0870)

Öz

Görsel mesajlara anlam katma ve benzeri biçimde mesaj oluşturma becerisi olarak tanımlanabilen görsel okuryazarlık olgusu, aynı zamanda öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğinin ve kalitesinin artırılmasında da önemli bir yer tutmaktadır. Görsel öğelere yabancı dil eğitimi ile ilgili çoğu beceride rastlanıldığı gerçeği herkes tarafından bilinmektedir. Örneğin, resimler, çizimler, kavram haritaları ve tablolar gibi görsel materyaller yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin bir parçası olarak hemen hemen her ortamda ve kaynakta kullanılmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi onların yabancı dil başarıları açısından önemli bir konudur. Bu araştırmanın amacı, 2019-2020 bahar döneminde, bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek ve değerlendirmektir. Veri toplama aracı olarak "Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nicel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeyleri ile ilgili ortalama puanları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca, çalışmada yer alan değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: İngiliz Dili Eğitimi, görsel okuryazarlık, dil öğretimi, yabancı dil.

Determination of the Visual Literacy Levels of Students at the Department of English Language Teaching

*

Abstract

The phenomenon of visual literacy, which can be defined as the ability to produce and create meaningful messages has an important place in improving the quality and quantity of the learning and teaching process. The fact that visual elements are found in most skills related to foreign language education is known by everyone. For example, visual materials such as pictures, drawings, concept maps and tables are used in almost any environment and source as a part of the foreign language learning and teaching processes. Therefore, to improve students' visual literacy skills is an important subject for their foreign language achievements. The aim of this research is to examine and evaluate the visual literacy levels of 3rd and 4th grade students majoring at the department of English Language Teaching at the Faculty of Education of a state university in 2019-2020 spring semester in terms of various variables. "Visual Literacy Levels Scale" was used as a data collection tool. Quantitative analysis method was used to evaluate the data obtained. According to the results of the study, the average scores of the students regarding their visual literacy levels were high. In addition, no statistically significant difference was observed in terms of the variables included in the study.

Keywords: *English Language Teaching, visual literacy, language teaching, foreign language.*

Giriş

Son zamanlarda bilimsel ve teknolojik alanlarda ortaya çıkan hızlı gelişmeler insanların özelliklerini, yaşam tarzlarını, iletişim alışkanlıklarını ve hatta toplumların değerlerini etkilemeye ve değiştirmeye başlamıştır. Buna bağlı olarak, okuryazarlık kavramı genişleyerek farklı bir boyuta taşınmış, kısacası sadece okuma-yazma ile sınırlı kalmayıp, görselliğe ve görsel bilgiye de dayalı olmaya başlamıştır. İlk kez 1960'lı yıllarda ortaya atılmış olan görsel okuryazarlık kavramı, ileri yıllarda bireyin öğrenme ve öğretme süreçlerinde önemli bir faktör oluşturacağına habercisi olmuştur (Avgerinou and Ericson, 1997). Günümüzde de hem bir kavram hem de eğitsel bir olgu haline dönüşmüştür (Akyol, 2006). Moline'e (2012) göre ise görsel okuryazarlık bir yaşam belirtisidir. Petterson (2012), araştırmacıların görsel okuryazarlık konusunu inceledikleri çalışmaları araştırılmış ve 75 farklı alan belirlemiştir. Bunların içinde eğitim teknolojisi, öğrenme ve öğretmen yetiştirme alanları da yer almaktadır.

Alanyazında görsel okuryazarlıkla ilgili çok sayıda açıklama ve tanım bulmak mümkündür. Bunlardan biri, Heinich, Molenda ve Russel tarafından 1989'da ortaya atılmış olan ve görsel okuryazarlığı, "görsel mesajlara anlam kazandırma ve benzer biçimde mesaj oluşturma" şeklindeki açıklamalarıdır (s.77-79). Bir başka tanım ise, Wileman (1993) görsel okuryazarlığı 'grafiksel ve resimsel olarak verilen bilgiyi okuyabilme ve anlayabilme' olarak ifade etmektedir. Petterson (1993) ise görsel okuryazarlığı, bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreç, aynı zamanda, "bilgi, davranış ve dikkate değer yeteneklerin öğrenilip-öğretilbildiği ve değişik görsel biçimlerde iletişim becerilerini arttırmaya yönelik bir süreç" olarak da ifade edilmiştir (s.135). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi, "görsel okuryazarlık" kavramı, öğrenme-öğretme faaliyetleri ile daha geniş bir kavram niteliği kazanmıştır. Ayrıca görsel okuryazarlık, görsellerdeki gerekli bilgileri ayırt etme, güvenli bir şekilde seyahat etme ve hayatı güvenli bir şekilde devam ettirebilme gibi günlük hayatta karşılaşılabileceğimiz farklı durumlarda da kişilere yarar sağlayacaktır (İşler, 2002). Yeh'e (2008) göre ise görsel okuryazarlık görsel mesajları doğru bir şekilde anlamak, yorumlamak, analiz edebilmek ve yaratmak için gerekli olan bilgi ve yetektir. Başka bir ifadeyle, görsel okuryazarlık resim, grafik, çizim, sembol,

şekil, renk gibi görsellerle, doğa ile sosyal olayları okuma, anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma süreci olarak da yorumlanmaktadır (Güneş, 2016; Çam, 2006).

Görsel okuryazarlığı gelişmiş olan kişi, olayların, nesnelerin, sembollerin, doğal ya da yapay şeylerin ayrımını yapabilmekte ve onları yorumlayabilmektedir. "Görsel okuryazarlık yeterliği, bireyin sahip olduğu diğer becerileriyle etkileşim içinde olabilmektedir" (Bangir, 2008, s.80). Çünkü görsel imgelerin insanların iletişimde önemli bir yer tutması, bu imgeleri bireysel ya da toplumsal iletişimin vazgeçilmez parçaları haline getirmiştir. Dahası, bu imgeler hem öğrencilere hem de öğretmenlere her türlü bilgiyi ve kavramı kolayca hatırlayabilme imkanı sağlamakta olup, öğrenme ortamları için fayda unsuru olmaktadır. Ayrıca, eğitim sürecinde görsel okuryazarlık, bireyin görsel mesaj oluşturma ve yorumlama yeteneklerini zenginleştiren, görsel imgeleri kullanarak okuma ve yazma becerilerinin gelişimini sağlayan yeni eğitim programlarıyla mümkün olacaktır (Zeren ve Arslan, 2009).

Pettersson'a (1993) göre, çocuklar için görsel bilgi sözel bilgidenden daha önemlidir. Ayrıca, görerek öğrenme sadece çocukların değil, aynı zamanda pek çok kişi tarafından da tercih edilen bir öğrenme biçimidir çünkü dinleme yoluyla sadece %10 oranında bir öğrenme sağlanırken, görerek öğrenmede bu oran %80'e çıkmaktadır. Dahası, duyduklarımızın sadece %20'sini hatırlayabilirken, hem görüp hem duyduklarımızda bu oran % 50'nin üstüne çıkmaktadır (Heinich vd., 1989). Dolayısıyla, görsel okuryazarlık becerisine sahip öğrencilerin derslerinde kendilerine sunulan görsellerin altında yatan mesajları daha iyi anlayabilecekleri düşünüldüğünden (Şahin vd., 2013), görselleri anlamak ve anlatmak için görselliğe yönelik bir okuryazarlık türüne ihtiyaç duyulmuştur (Göçer ve Tabak, 2013).

Bu alanda yapılan çalışmalar doğrultusunda, Duran (2013, s.37) ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin 'görsel matematik okuryazarlığı' üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin çoğunun görsel matematik okuryazarlığını "şekil içeren soruları okuyabilmeye, kavrayabilmeye ve yorumlayabilmeye dayalı bir okuryazarlık" ve "görsel şekillere, sembollere ve bütününe hâkim olmaya dayalı bir okuryazarlık", olarak ifade ettikleri sonucuna varmıştır. Yine aynı düzey öğrencilerle yapılmış olan bir başka çalış-

mada, 7. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri akademik başarıları açısından bir farklılık göstermezken, cinsiyet açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (Özdemir ve Yıldız, 2015).

1999 yılında, Roth, Bowen ve McGinn tarafından yapılmış olan bir araştırma sonucuna göre, öğrencilerin ve aday öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerindeki grafikleri, çizimleri, tabloları, şekilleri, vb. yorumlamada zorlandıklarını ve hatta bazı görsel imgeleri okumak için herhangi bir çaba göstermediklerini ortaya koymuştur. Çalışmasında görsel okuryazarlık ile öğretim teknolojisi arasındaki ilişkiyi incelemiş olan Alpan (2008), görsel okuryazarlığın, öğretim teknolojisinin nasıl etkili bir şekilde kullanılması gerektiğine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Uzun ve Çelik (2020) tarafından akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimlerini araştırmak amacıyla yürütülen çalışma sonucunda ise, akademisyenlerin bilgi okuryazarlığı ile görsel okuryazarlığı derslerinde daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirmesi hakkında yapılmış olan bir araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir bölümünün görsel okuryazarlığın gerekliliği hakkında hem fikir oldukları, fakat ders kitaplarının görsel okuryazarlık kazandırmada yetersiz kaldığı görüşüne sahip oldukları ortaya çıkmıştır (Kaya, 2011).

Alanyazında ayrıca, Arıkök (2001); Erdem (2006); Demirci (2010); Cengiz (2002); Akaroğlu ve Dereli (2012) tarafından okul öncesi gruplarla yapılan çalışmalar; Akçam (2006); Çam (2006) ve Akpınar'ın (2009), İlkokul düzeyindeki öğrencilerin 'okuma becerileri ve metinlerle anlam kurma' alanıyla ilgili gerçekleştirdiği çalışmalarla birlikte, yine Çam (2006); Balun (2008) ve Akpınar (2009) tarafından ilkokul düzeyinde görsel okuryazarlık konusunu Türkçe dersi ile ilişkilendiren çalışmalar yer almaktadır. Bu alanda yapılan araştırmaların çoğunun öğrencilerin görsel okuryazarlıklarının 'Matematik, Türkçe ve Öğretim Teknolojileri' alanları ile ilgili olduğu sonucuna varılmıştır. Örs ve Baş (2017), 2. sınıflardaki Türkçe dersi için 'görsel okuma ve görsel sunu' kazanımlarıyla ilişkili etkinlikler oluşturmuşlar ve bu etkinliklerin 2. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık gelişimine etkisini incelemiştirler. Çalışma sonucunda, ilgili kazanımları geliştirmede, etkinliklerin çalışma grubu için faydalı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yine benzer bir çalışma, Türkçe eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin öğrenim türlerine göre

incelenmesi üzerine yapılmıştır (Erem ve Kırkkılıç, 2015). Elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin normal ve yeterli olduğu, ayrıca ikinci öğretim öğrencilerine göre de farklılık göstermediği görülmüştür.

Temizkan ve Ünlüoğlu (2017) ise, görsel materyallerle destekledikleri yazma çalışmasının, öğrencilerin yazma başarısı ve yazma becerisi ile ilgili görüşleri üzerindeki etkisini inceledikleri çalışma sonunda, görsel materyallerle desteklenen yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarını arttırdığı bulgusunu elde etmişlerdir. Harmanlanmış öğrenmenin, hizmet içi öğretmenlerin görsel okuryazarlıkları üzerindeki etkisini görmek için yapılmış olan bir başka araştırmada ise, 20 saatlik harmanlanmış öğrenme sonrasında, öğretmenlerin görsel okuryazarlık düzeylerinin geliştiği ortaya çıkmıştır (Huilcapi-Collantes vd., 2020). Görsel okuryazarlığın dil eğitimine ne tür katkı sağlayabileceğini irdeleyen bir çalışmada, görsel imgelerin öğretim sürecine dahil edilmesinin, öğrencilerin öğrenme düzeylerini arttırmada önemli bir katkı sağladığı bulgusuna varılmıştır (Suryanto, 2014).

Bu bölümde bahsedilen çalışmaların büyük çoğunluğu, görsel okuryazarlığın genelde akademik başarı, gereklilik, görselleri yorumlayabilme, öğrenim türleri üzerine etkisi, okuma becerilerine katkısı, vb. değişkenler açısından sınırlandırılmıştır. Ayrıca, Türkiye’de İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeyleri üzerine yapılmış benzer bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Felten’e (2008) göre, görsel okuryazarlık üniversite öğrencileri için doğal bir ortam olarak kabul edilmekle birlikte, kendiliğinden kazanılabilecek bir beceri değildir ve ayrıca planlı bir eğitim süreci gerektirmektedir (Braden, 1996). Bu bağlamda, özellikle eğitim fakültelerinin yabancı diller bölümlerinde okumakta olan öğretmen adayları için görsel okuryazarlık özelliğine sahip olmak son derece önemlidir çünkü yabancı dil öğretiminde görsel kullanımı, bu öğretimin en önemli unsurlarından biridir. Ayrıca, yabancı dil öğretmenlerinin görsel imgeleri öğretim sürecine dahil edebilmesi ve anlamlandırabilmesi için görsel okuryazarlığa sahip olmaları gerekmektedir. Görsellerle yapılan yabancı dil dersleri hem dersleri daha anlaşılır hale getirecek, hem de öğrencileri güdüleyerek derse katılımlarını daha etkin kılacaktır. Bu doğrultuda, MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanmış

olan “İlköğretim Kurumları (2.-8. sınıflar) İngilizce Dersi Öğretim Programı” (2018) ile “Ortaöğretim İngilizce Dersi (9.-12. sınıflar) Öğretim Programı” nda da önerilen materyallerin, kaynakların ve etkinliklerin (örneğin, rol yapma etkinliği, kısa ve sözlü sunumlar, bilgi tamamlama aktiviteleri, betimleyici metin yazma, drama, çizgi filmler, menüler, listeler, resimli sözlük, tablolar, haritalar, vb.) büyük ölçüde görsel okuryazarlık farkındalığını ön plana çıkarttığı görülmektedir (2018). Giriş bölümünde de ifade edildiği şekilde, Eğitim Fakülteleri İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini araştıran herhangi bir çalışma olmaması bu alanda çalışma yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma İngilizce öğretmenliği bölümü adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele aldığından, alanyazında İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerini araştırmaya yönelik benzer bir çalışma yapılmamış olduğundan, alana yapacağı katkı bakımından önem teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bir devlet üniversitesinin, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin farklı değişkenler açısından görsel okuryazarlık düzeylerini araştırmak amacıyla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, görsel okuryazarlık yeterlilikleri,

1. cinsiyetlerine,
2. öğrenim görmekte oldukları sınıflarına,
3. yaşlarına ve
4. mezun oldukları okullara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Bu değişkenlerin seçilmesindeki amaçlar şu şekilde açıklanabilir. Cinsiyet, yaş ve buldukları sınıf değişkeninin ele alınmış olma sebebi, katılımcıların bilişsel ve kavramsal açıdan görsel okuryazarlık konusunda belirgin bir farka sahip olup olmadıklarını belirlemeye; mezun oldukları okullar değişkeni ise farklı öğretim programları uygulayan ortaöğretim kurumlarından gelmiş olan katılımcıların, görsel okuryazarlık düzeyle-

rinde görmüş oldukları farklı programların bir etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın sonuçları Eğitim Fakülteleri İngiliz Dili Eğitimi bölümündeki öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi, bundan sonra yapılacak olan öğretim programları ve düzenlemelere yardımcı olabilecek fikirler sunabilir ve yabancı dil eğitiminde görsel okuryazarlığa ne denli ihtiyaç olduğu konusunda alana katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Betimsel nitelikte bir çalışma olup, nicel araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ifade edilebilen verilerin istatistiksel çözümlenmesi olup, sosyal veriler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini ortaya koymayı hedefleyen araştırmalardır. Dahası, araştırmacı tarafından önceden ortaya atılmış olan hipotezleri test etmek için belli örnek ve örneklemelerden veriler toplayan ve bu verileri istatistiksel olarak çözümlenmeyi hedefleyen araştırmalardır (http://www.bingol.edu.tr/media/204988/sayt-bolum8_Sosyolojide-Nicel-ve-Nitel_Arastirma-Yontemleri.pdf). Nicel araştırmalar, genel sonuçlar elde etmeye, farklı gruplar arasında karşılaştırma yapabilmeye, kuramların doğruluk dereceleri denemeye ve belli yapılar içindeki ilişkilerin incelenmesine imkan sağlar (Büyüköztürk vd., 2010). Ayrıca, “belli değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçlarını kıyaslamak için de nicel araştırma yöntemleri kullanılmaktadır ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilir hale getirilmesi ve araştırmanın hipoteze dayandırılarak bu hipotezlerin test edilmesidir” (Ekiz, 2003, s.93)

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 bahar döneminde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi oluşturmakta olup, örneklemine de İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 3. (%44.7) ve 4. (%55.3) sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu sınıflardaki öğrencilerin çalışmada yer almış olması, buldukları sınıflardaki derslerinde görsel materyallerin

daha fazla kullanılmakta olması ve görsel okuma ve anlama açısından belli bir yetiye sahip olmuş oldukları beklentisi sonucudur. Bu öğrencilerin hiçbirisi daha önceden görsel okuryazarlıkla ilgili herhangi bir eğitim almamıştır. Gönüllülük esasına göre çalışmaya 123 öğrenci katılmış olup, bunların 98'i (%79.7) kız, 25'i (%20.3) erkektir. Bu öğrencilerin 55'ini (13 erkek, 42 kız) 3. sınıf, 68'sini de (12 erkek, 56 kız) 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 52 (%42.3) öğrenci 19-21, 71 (%57.7) öğrenci ise 22-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların mezun oldukları liselere göre dağılımı ise şöyledir: Anadolu Lisesi 62 (%50.4), Anadolu İmam Hatip Lisesi 39 (%31.7) ve Anadolu Öğretmen Lisesi 22 (%17.9).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, Kiper, Arslan, Kıyıcı ve Akgün (2012) tarafından geliştirilmiş olan "Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri Ölçeği" kullanılmıştır. "Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri Ölçeği" nin kodlaması: (1) Kesinlikle yapamam, (2) Yapamam, (3) Az çok yaparım, (4) Yaparım ve (5) Kolaylıkla yaparım, şeklinde olup, beşli Likert tipi bir ölçektir. Güvenirlik katsayısı 0.94 olarak verilmiştir. Ölçek, (1-7) 'ofis yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme', (8-11) 'basılı görsel materyalleri tanımlayabilme', (12-16) 'görsel yorumlayabilme', (17-21) 'günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme', (22-26) 'araçlar kullanarak görsel üretebilme' ve (27-29) 'görsellerdeki mesajları algılayabilme' şeklinde altı alt boyuttan oluşmaktadır ve bu alt boyutlar için güvenirlik katsayıları 0.89, 0.83, 0.86, 0.78, 0.77, 0.68 olarak hesaplanmıştır. Ölçek aynı zamanda tüm alt boyutlar için de güvenilirdir (Kalaycı, 2014).

Veri Toplama Yöntemi

Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan öğrencilerden, İnternet üzerinden (Google.docs®) paylaşımı yapılan "Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri Ölçeği" ni kendilerine göre en uygun seçeneği işaretleyerek doldurmaları istenmiştir. Sonuçların sadece bu çalışma için kullanılacağı belirtilmiş olup, başka hiçbir yerde yayınlanmayacağı konusunda kendilerine güvence verilmiştir. Ölçek toplam 187 öğrenciye gönderilmiştir ancak 123 öğrenciden cevap alınabilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin tümü SPSS 25 programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada kullanılacak analizleri belirlemek için, öncelikle elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı sonucu araştırılmış ve verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir ($p > .05$). Normal dağılım sonucuna bağlı olarak parametrik analiz yöntemlerinin kullanılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bu parametrik analizler, katılımcıların görsel okuryazarlık yeterliklerinin cinsiyet, yaş, sınıf ve mezun oldukları okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için kullanılmıştır. Yapılacak analizler, 'Frekans analizi', 'Bağımsız Gruplar t-Testi' ve 'Tek Yönlü Varyans Analizi' olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçeğe vermiş oldukları cevaplar, 1-5 değerleri aralığında puanlandırılmıştır. Ölçeğin toplam ve alt boyutlarından elde edilen ortalama değerlerinin belirlenmesi için ise, katılımcıların görsel okuryazarlık düzeylerini gösteren değerlendirme puan aralıkları belirlenmiştir. Bu değerlendirme puan aralıkları, 1.00-1.80 arası "Kesinlikle Yapamam" (Çok Düşük); 1.81-2.60 arası "Yapamam" (Düşük); 2.61-3.41 arası "Az Çok Yaparım" (Orta Düzey); 3.41-4.20 arası "Yaparım" (Yüksek) ve 4.21-5.00 arası da "Kolaylıkla Yaparım" (Çok Yüksek) şeklindedir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin incelendiği analizlere ve bulgulara yer verilmiştir. Öncelikli olarak katılımcıların ölçekte yer alan ifadelere verdikleri cevapların genel bir değerlendirilmesi tablolar şeklinde sunulmuştur.

Katılımcıların "Görsel Okuryazarlık Yeterlikleri"ni belirlemeye yönelik kullanılan ölçme aracının genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanlarla ilgili değerlerin tamamı toplu olarak Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Görsel Okuryazarlık Yeterlik Ölçeğinden alınan puanlar

| | \bar{x} | min. | maks. | ss |
|---|-----------|------|-------|------|
| Ofis yazılımları kullanarak görselliğe önem verebilme | 4.23 | 3.86 | 4.57 | .216 |
| Basılı görsel materyalleri tanımlayabilme | 3.29 | 3.00 | 3.75 | .022 |
| Görsel yorumlayabilme | 4.39 | 4.20 | 4.60 | .011 |
| Günlük hayatta karşılaşılan görsel mesajları ayırt edebilme | 3.97 | 3.40 | 4.40 | .035 |
| Araçlar kullanarak görsel üretebilme | 2.72 | 2.40 | 3.40 | .028 |
| Görsellerdeki mesajları algılayabilme | 4.27 | 4.00 | 4.67 | .023 |
| Görsel Okuryazarlık Yeterlik Genel Değerlendirme Puanı | 3.81 | 3.47 | 4.23 | .055 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların görsel okuryazarlık yeterlik ölçeği toplam puanın ortalamasının ($\bar{x} = 3.81$) olduğu görülmektedir. Değerlendirme kapsamında 3.41-4.20 aralığı “Yapırım” ifadesine denk gelmektedir ve bu sonuca göre katılımcıların görsel okuryazarlık yeterliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Ölçek alt boyutlarına ait ortalama değerlere bakıldığında da, en yüksek puanın ($\bar{x} = 4.67$) “Görsellerdeki Mesajları Algılayabilme” alt boyutuna ve en düşük puanın da ($\bar{x} = 2.40$) “Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme” alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. Tüm alt boyutların ortalamaları ise $\bar{x} = 2.72$ ile $\bar{x} = 4.39$ arasında yer almaktadır. Bu değerler ışığında, katılımcıların beşinci alt boyuttaki görsel okuryazarlık yeterlikleri orta düzeyde olmasına rağmen, diğer tüm öğrencilerin tüm alt boyutlar için görsel okuryazarlık yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna varılabilir.

Birinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular: Araştırmanın ilk sorusu, “İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, görsel okuryazarlık yeterlikleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Katılımcıların cinsiyetlerine göre görsel okuryazarlık yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla ölçek ve alt boyut (AB) puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de erkek ($\bar{x} = 3.80$) ve kız ($\bar{x} = 4.07$) katılımcıların görsel okuryazarlık ölçeği toplam puanları arasında belirgin bir fark olmadığı görülmektedir. Bağımsız Gruplar t-testi sonucuna bakıldığında, erkek ve kızların ortalamaları arasında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır [$t(121) = .353, p > .05$]. Katılımcıların cinsiyete göre görsel okuryazarlık alt boyut puanları arasında anlamlı bir farkın olup olma-

duğuna ilişkin elde edilen veriler kapsamında, katılımcılar açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır (AB-1 [t (121) =.703, p >.05]; AB-2 [t (121) =.014, p >.05]; AB-3 [t (121) =.075, p >.05]; AB-4 [t (121) =.029, p >.05]; AB-5 [t (121) =.458, p >.05]; AB-6 [t (121) =.839, p >.05]). Ancak, Görsel Okuryazarlık Ölçeği'nin beşinci alt boyutu olan "Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme" konusunda, elde edilen verilerin aritmetik ortalamasına göre, kız katılımcılar lehine bir fark gözlemlendiği söylenebilir (\bar{x} =4.28).

Tablo 2. Görsel Okuryazarlık Yeterliği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------------|----------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| AB-1 | Kız | 98 | 4.25 | .21 | 121 | -.703 | .483 |
| | Erkek | 25 | 4.22 | .22 | | | |
| AB-2 | Kız | 98 | 3.29 | .25 | 121 | .014 | .988 |
| | Erkek | 25 | 3.29 | .24 | | | |
| AB-3 | Kız | 98 | 4.39 | .12 | 121 | -.075 | .940 |
| | Erkek | 25 | 4.38 | .13 | | | |
| AB-4 | Kız | 98 | 3.97 | .38 | 121 | -.029 | .977 |
| | Erkek | 25 | 3.97 | .41 | | | |
| AB-5 | Kız | 98 | 4.28 | .32 | 121 | .458 | .648 |
| | Erkek | 25 | 2.69 | .28 | | | |
| AB-6 | Kız | 98 | 4.28 | .26 | 121 | .839 | .403 |
| | Erkek | 25 | 4.24 | .24 | | | |
| Ölçek Ort. | Kız | 98 | 4.07 | .26 | 121 | .353 | .739 |
| Toplam | Erkek | 25 | 3.80 | .25 | | | |

İkinci Araştırma Sorusuna Ait Bulgular: "İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlikleri öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre farklılık göstermekte midir?" çalışmanın ikinci araştırma sorusunu oluşturmaktadır. Katılımcıların bu soruya yönelik cevaplarının analizi Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3'te belirtildiği gibi, gerek ölçek toplam puanı (3. Sınıf \bar{x} =3.79, 4. Sınıf \bar{x} =3.82) ve gerekse de tüm alt boyutlar için elde edilmiş olan aritmetik ortalamalara göre katılımcıların öğrenim görmekte oldukları sınıflara göre aralarında istatistiksel olarak belirgin bir fark gözlemlenmemiştir. (AB-1 [t (121) =.174, p >.05]; AB-2 [t (121) =.1078, p >.05]; AB-3 [t (121) =1.198, p >.05]; AB-4 [t (121) =.383, p >.05]; AB-5 [t (121) =.1.110, p >.05];

AB-6 [t (121) =1.434, p >.05]). Katılımcıların farklı sınıflarda olması, onların görselleri yorumlamada bilişsel ve kavramsal açıdan birbirlerinden çok farklı olmadıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Görsel Okuryazarlık Yeterliği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Sınıflara Göre t-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Sınıf | N | \bar{X} | S | Sd | t | p |
|---------------------|---------|----|-----------|------|-----|--------|------|
| AB-1 | 3.sınıf | 55 | 4.23 | .220 | 121 | .174 | .862 |
| | 4.sınıf | 68 | 4.22 | .214 | | | |
| AB-2 | 3.sınıf | 55 | 3.26 | .247 | 121 | -1.078 | .283 |
| | 4.sınıf | 68 | 3.31 | .253 | | | |
| AB-3 | 3.sınıf | 55 | 4.37 | .133 | 121 | -1.198 | .233 |
| | 4.sınıf | 68 | 4.40 | .126 | | | |
| AB-4 | 3.sınıf | 55 | 3.98 | .404 | 121 | .383 | .703 |
| | 4.sınıf | 68 | 3.96 | .380 | | | |
| AB-5 | 3.sınıf | 55 | 2.68 | .292 | 121 | -1.110 | .269 |
| | 4.sınıf | 68 | 2.75 | .333 | | | |
| AB-6 | 3.sınıf | 55 | 4.24 | .235 | 121 | -1.434 | .154 |
| | 4.sınıf | 68 | 4.30 | .278 | | | |
| Ölçek Ort. | 3.sınıf | 55 | 3.79 | .255 | 121 | .896 | .417 |
| Toplam | 4.sınıf | 68 | 3.82 | .264 | | | |

Üçüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular:Çalışmanın üçüncü araştırma sorusu “İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlikleri yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde sorulmuştur. Tablo 4’de sunulan verilerin analizi ışığında varılan sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Ölçek toplam puan aritmetik ortalamasına göre 19-21 yaş arası katılımcı için elde edilen aritmetik ortalama (\bar{x} =380) ile 22-24 yaş grubu için elde edilen aritmetik ortalaması (\bar{x} =4.07) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (p > .05). Ölçek alt boyutları içinde yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (AB-1 [t (121) =.155, p >.05]; AB-2 [t (121) =.439, p >.05]; AB-3 [t (121) =.677, p >.05]; AB-4 [t (121) =.071, p >.05]; AB-5 [t (121) =.889, p >.05]; AB-6 [t (121) =1.337, p >.05]). Ancak birinci araştırma sorusunun verilerine benzer şekilde, Görsel Okuryazarlık Ölçeği’nin beşinci alt boyutu olan “Araçlar Kullanarak Görsel Üretebilme” konusunda elde edilen verilerin aritmetik ortalamasına göre, kız katılımcılar lehine bir fark gözlemlenmiştir (\bar{x} =4.28).

Tablo 4. Görsel Okuryazarlık Yeterliği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Yaşa Göre t-Testi Sonuçları

| Ölçek Alt Boyutları | Yaş | N | \bar{X} | S | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------|-------|----|-----------|------|-----|--------|------|------------|-------|----|------|------|-----|--------|------|--------|-------|------|------|------------|-------|----|------|------|-----|--------|------|--------|-------|------|------|------------|-------|----|------|------|-----|--------|------|--------|-------|------|------|------------|-------|----|------|------|-----|--------|------|--------|-------|------|------|------------|-------|----|------|------|-----|--------|------|--------|-------|------|------|------------|-------|----|------|-----|-----|------|------|--------|
| AB-1 | 19-21 | 52 | 4.23 | .217 | 121 | .155 | .483 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 4.22 | .216 | | | | AB-2 | 19-21 | 52 | 3.27 | .265 | 121 | -.439 | .988 | 22-24 | 71 | 3.29 | .241 | AB-3 | 19-21 | 52 | 4.38 | .138 | 121 | -.677 | .940 | 22-24 | 71 | 4.39 | .124 | AB-4 | 19-21 | 52 | 3.97 | .405 | 121 | .071 | .977 | 22-24 | 71 | 3.97 | .381 | AB-5 | 19-21 | 52 | 2.69 | .302 | 121 | -.889 | .648 | 22-24 | 71 | 4.28 | .326 | AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam |
| AB-2 | 19-21 | 52 | 3.27 | .265 | 121 | -.439 | .988 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 3.29 | .241 | | | | AB-3 | 19-21 | 52 | 4.38 | .138 | 121 | -.677 | .940 | 22-24 | 71 | 4.39 | .124 | AB-4 | 19-21 | 52 | 3.97 | .405 | 121 | .071 | .977 | 22-24 | 71 | 3.97 | .381 | AB-5 | 19-21 | 52 | 2.69 | .302 | 121 | -.889 | .648 | 22-24 | 71 | 4.28 | .326 | AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | |
| AB-3 | 19-21 | 52 | 4.38 | .138 | 121 | -.677 | .940 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 4.39 | .124 | | | | AB-4 | 19-21 | 52 | 3.97 | .405 | 121 | .071 | .977 | 22-24 | 71 | 3.97 | .381 | AB-5 | 19-21 | 52 | 2.69 | .302 | 121 | -.889 | .648 | 22-24 | 71 | 4.28 | .326 | AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AB-4 | 19-21 | 52 | 3.97 | .405 | 121 | .071 | .977 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 3.97 | .381 | | | | AB-5 | 19-21 | 52 | 2.69 | .302 | 121 | -.889 | .648 | 22-24 | 71 | 4.28 | .326 | AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AB-5 | 19-21 | 52 | 2.69 | .302 | 121 | -.889 | .648 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 4.28 | .326 | | | | AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| AB-6 | 19-21 | 52 | 4.28 | .229 | 121 | -1.337 | .403 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 22-24 | 71 | 4.24 | .280 | | | | Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ölçek Ort. | 19-21 | 52 | 3,80 | .26 | 121 | .594 | .739 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toplam | 22-24 | 71 | 4.07 | .25 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Bulgular: Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu olan “İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlikleri mezun oldukları okullara göre farklılık göstermekte midir?” için veri analizi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak elde edilmiştir.

Tablo 5’ deki veriler doğrultusunda, ölçek toplam aritmetik ortalama puanına göre (\bar{X} =3,81) katılımcıların mezun oldukları liseler düzeyinde yüksek seviyede görsel okuryazarlık sahibi oldukları sonucuna varılmaktadır (\bar{X} =3,41-4,20 arası “Yaparım” -Yüksek Düzey). Tablo 5’te görüldüğü üzere, ölçek alt boyut puan ortalamalarının okul türü değişkenine göre aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, tüm ölçek alt boyutları açısından da lise türü değişkenine göre, grupların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (AB-1 [F(.852; .429), p > .05]; AB-2 [F(.015; .986), p > .05]; AB-3 [F(.512; .601), p > .05]; AB-4 [F(.306; .737), p > .05]; AB-5 [F(2.882; .060), p > .05]; AB-6 [F(.654; .522), p > .05]). Dolayısıyla, katılımcıların farklı programlardan gelmiş olmaları, görsel okuryazarlık düzeylerinde belirgin bir fark yaratmamıştır.

Tablo 5. Görsel Okuryazarlık Yeterliği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

| f , \bar{X} ve SS Değerleri | | ANOVA Sonuçları | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------|-----------------|-----------|------|----------|--------|------|------|-------|------|
| Puan | Grup | N | \bar{X} | SS | Var. K. | KT | Sd | KO | F | P |
| AB-1 | Anadolu Lisesi | 63 | 4.24 | .218 | G. Arası | .080 | 2 | .040 | .852 | .429 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 4.19 | .213 | G. İçi | 5.620 | 120 | .047 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 4.25 | .215 | Toplam | 5.700 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 4.23 | .216 | | | | | | |
| AB-2 | Anadolu Lisesi | 63 | 3.29 | .260 | G. Arası | .002 | 2 | .001 | .015 | .986 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 3.28 | .240 | G. İçi | 7.670 | 120 | .064 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 3.29 | .251 | Toplam | 7.672 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 3.29 | .250 | | | | | | |
| AB-3 | Anadolu Lisesi | 63 | 4.39 | .139 | G. Arası | .017 | 2 | .009 | .512 | .601 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 4.40 | .106 | G. İçi | 2.051 | 120 | .017 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 4.36 | .140 | Toplam | 2.068 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 4.39 | .130 | | | | | | |
| AB-4 | Anadolu Lisesi | 63 | 3.98 | .395 | G. Arası | .094 | 2 | .047 | .306 | .737 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 3.93 | .397 | G. İçi | 18.462 | 120 | .154 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 4.00 | .375 | Toplam | 18.557 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 3.97 | .390 | | | | | | |
| AB-5 | Anadolu Lisesi | 63 | 2.71 | .320 | G. Arası | .560 | 2 | .280 | 2.882 | .060 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 2.81 | .334 | G. İçi | 11.651 | 120 | .097 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 2.61 | .242 | Toplam | 12.211 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 2.72 | .316 | | | | | | |
| AB-6 | Anadolu Lisesi | 63 | 4.25 | .244 | G. Arası | .090 | 2 | .045 | .654 | .522 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 4.31 | .297 | G. İçi | 8.216 | 120 | .068 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 4.29 | .246 | Toplam | 8.305 | 122 | | | |
| | Toplam | 123 | 4.27 | .260 | | | | | | |
| ÖLÇEK TOP- LAM | Anadolu Lisesi | 63 | 3.81 | .222 | G. Arası | .140 | 2 | .070 | .870 | .555 |
| | Anadolu İ.H. Lisesi | 36 | 3.82 | .264 | G. İçi | 8.945 | 120 | .154 | | |
| | And. Öğr. Lisesi | 24 | 3.80 | .244 | Toplam | 9.085 | 122 | .074 | | |
| | Toplam | 123 | 3.81 | .260 | | | | | | |

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucuna göre, çalışmaya katılan İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik ölçekte yer alan maddelere vermiş oldukları cevapların ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların yüksek seviyede görsel okuryazarlık düzeyine sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Kocaarslan ve Çeliktürk'ün (2013) yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin genel olarak görsel okuryazarlık yeterlik düzeyleri yüksektir ve bu çalışmada elde edilen sonuçlarla

uyuşmaktadır. Aynı şekilde, iki farklı devlet üniversitesindeki öğrencilerle yapılmış olan çalışmadan elde edilen veriler, çalışmaya katılan öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur ki bu bulgularla mevcut çalışmanın bulguları denktir (Kiper vd., 2014). Ayrıca, özel yetenekli öğrenci ve akranlarının, "Görsel Okuryazarlık Yeterlik Ölçeği"nden aldıkları toplam puanlara göre, öğrencilerin yüksek düzeyde görsel okuryazar oldukları sonucuna ulaşılmıştır ki bu sonuçların burada sunulan çalışmanın sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Ölçek alt boyutlarına göre, katılımcıların cinsiyet, yaş, buldukları sınıf ve mezun oldukları okul değişkenleri kapsamında elde edilen ortalamalara göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Bu sonuç, Şahin ve Kıran (2009) tarafından Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin beş farklı Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada elde edilen bulguların bir kısmı ile örtüşmektedir. Yine, Azer'in (2019) özel yetenekli öğrencilerin, görsel okuryazarlık yeterlilikleri üzerine yapmış olduğu çalışmanın toplam puanlarının, cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından anlamlı bir fark ortaya koymadığı görülmüştür. Taşpınar (2017) tarafından görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için yapılmış olan başka bir çalışma sonucunda, yine cinsiyet açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır ve elde edilen veriler bu bölümde bahsedilen bulguyla benzeşmektedir. Kıran (2008) tarafından yapılmış olan yüksek lisans tezi araştırma sonuçlarına göre ise, beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları yeterli düzeydedir ve elde edilen verilere göre, katılımcıların belli boyutlarda cinsiyet ve mezun oldukları okul türlerine göre anlamlı fark göstermedikleri sonucu elde edilmiştir.

Verilen tüm cevaplar değerlendirildiğinde, hiçbir alt boyutta istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen, sadece beşinci alt boyut (Araçlar kullanarak görsel üretebilme) puanlarının ortalamasına göre, kız katılımcılar lehine bir sonuç gözlemlenmiş olduğu söylenebilir. Bu sonuca benzer şekilde, üçüncü araştırma sorusunun, beşinci alt boyut puanlarının ortalamasına göre yinede kız katılımcılar lehine bir sonuç ortaya çıkmış olduğu ifade edilebilir. Bu sonucu destekleyen bir çalışma bulgularına göre ise, ortaokul öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı algıları,

kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark ortaya koymuştur (Deveci ve Karademir, 2018).

Çalışmanın bazı sınırlılıkları da mevcuttur. Örneğin, çalışma sadece bir devlet üniversitesinin tek bir anabilim dalında ve yalnızca 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yapılmıştır. Çalışmaya sadece Türk öğrenciler katılmıştır. Özel üniversitelerden katılımcı alınmamıştır. Veriler sadece nicel veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiş olup, nitel veri toplama araçlarına yer verilmemiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir. Yapılacak benzer çalışmalarda 1. ve 2. sınıf öğrencilerine de yer verilebilir ve ayrıca başka anabilim dallarındaki öğrencilerin de katılımı sağlanabilir. Farklı sınıf düzeylerinden daha fazla sayıda katılımcıya yer verilebilir. Araştırma yapılacak üniversite sayısının artırılması ve özel üniversitelerdeki öğrencilerin de çalışmaya eklenmesi ile farklı boyutlarda sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, eğer varsa, fakültelerdeki yabancı uyruklu öğrencilerle birlikte çalışma yapılarak, bu öğrencilerden elde edilen bulgular Türk öğrencilerin bulguları ile karşılaştırılabilir. Katılımcıların görsel okuryazarlık düzeyleri, bu çalışmada yer verilen değişkenlerden farklı olarak, başka değişkenler (örneğin, sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı puanları, vb.) açısından da incelenebilir.

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin yabancı diller bölümlerinde görsel okuryazarlık konulu dersler verilebilir ya da bu alanla ilgili dersler varsa bu derslerin sayıları artırılabilir. Öğretim elemanları derslerinde görsel materyal kullanımı konusunda bilgilendirilebilir ve daha fazla kullanmaları yönünde teşvik edilebilirler. Öğretim görevlilerine, öğretmen adaylarına ve öğrencilere görsel okuryazarlık eğitiminin nasıl verilmesi gerektiği anlatılabilir. Uygulama sonucu elde edilen kazanımın zaman içinde nasıl ölçüleceği yönünde çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Determination of the Visual Literacy Levels
of Students at the Department of English Language
Teaching**

*

Müfit Şenel

Ondokuz Mayıs University

The phenomenon of visual literacy, which can be defined as the ability to make visual messages meaningful and similarly create messages, also has an important place in improving the quality and quantity of the learning and teaching process. The fact that visual elements are found in most skills related to foreign language education is known by everyone. For example, visual materials such as pictures, drawings, concept maps and tables are used in almost any environment and source as a part of the foreign language learning and teaching processes. Therefore, to improve students' visual literacy skills is an important subject for their foreign language achievements.

Recently, rapid developments in scientific and technological fields have begun to affect and change the characteristics of people, lifestyles, communication habits and even the values of societies. Accordingly, the concept of literacy expanded and moved to a different dimension, in short, it was not limited to just reading and writing, but also began to be based on visuality and visual knowledge.

It is possible to find many explanations and definitions about visual literacy in the literature. One of these is defined by Heinich, Molenda and Russell in 1989 as visual literacy is "making sense of visual messages and similarly creating messages". In another definition, Wileman (1993) expresses visual literacy as "being able to read and understand graphically and pictorial information". Petterson (1993) defines visual literacy as a process. This process has also been expressed as "a process in which knowledge, behavior and remarkable abilities can be learned and taught and to increase communication skills in different visual forms" (p.135).

According to Pettersson (1993), for children visual information is more important than verbal information. In addition, visual learning is a preferred learning style not only by children but also by many people, because while only 10% learning is achieved through listening, this rate rises to 80% in visual learning. Moreover, while we can remember only 20% of what we hear, this rate goes above 50% both in what we see and hear (Heinich et al., 1989). Therefore, since it was thought that students with visual literacy skills could better understand the messages underlying the visuals presented to them in their lessons (Şahin et al., 2013), a visual literacy type was needed to understand and explain the visuals (Göçer and Tabak, 2013).

When the related literature has been searched, there is no study investigating the visual literacy levels of the students of the English Language Teaching Departments reveals the need for work in this area. Additionally, since this study examines the visual literacy levels of the ELT students in terms of various variables, it is important in terms of the contribution it will make to the field, since there has not been a study to investigate the visual literacy levels of the students of the English language teaching department in the literature.

In this study, the following questions were sought to investigate the visual literacy levels of the 3rd and 4th grade students of the ELT department in terms of different variables. Is there any significant difference of visual literacy levels of the participants in terms of,

1. their gender?
2. their grades?
3. their age?
4. high schools graduated from?

This is a descriptive study and a quantitative research model has been used. Quantitative studies are statistical analyzes of data that can be expressed numerically, and are studies that aim to reveal the cause-effect relationships between social data.

The population of the study is the Faculty of Education of a state university in the spring semester of 2019-2020, and the sample consists of 3rd (44.7%) and 4th (55.3%) grade students majoring at the Department of English Language Education. The fact that the students in these classes took part in the study, the more use of visual materials in their classes, and

the expectation that they had a certain ability in terms of visual reading and understanding are the result.

As the data collection tool, the "Visual Literacy Competencies Scale" developed by Kiper, Arslan, K carrier and Akgün (2012) was used. The coding of the "Visual Literacy Competencies Scale" is: (1) I definitely cannot, (2) I cannot, (3) I do more or less, (4) I do, and (5) I do it easily, and it is a five-point Likert type scale. The reliability coefficient is given as 0.94. The scale includes (1-7) 'giving importance to visuality using office software', (8-11) 'defining printed visual materials', (12-16) 'visual interpretation', (17-21) 'distinguishing visual messages encountered in daily life. (22-26) 'ability to produce visuals using tools' and (27-29) 'ability to perceive messages in visuals'.

All of the data obtained in the study were analyzed with the SPSS 25 program. In order to determine the analyzes to be used in the study, the result of whether the obtained data is suitable for normal distribution was investigated and it was determined that the data were suitable for normal distribution ($p > .05$).

According to the results of the study, when we look at the average of the answers given to the items in the scale for determining the visual literacy levels of the 3rd and 4th grade students of the ELT department participating in the study, it is concluded that the participants have a high level of visual literacy.

According to the sub-dimensions of the scale, no statistically significant difference was found according to the averages obtained within the variables of the participants' gender, age, grades and high schools they graduated from.

When all the responses are evaluated, it can be said that although there is no statistically significant difference in any sub-dimension of the scale, a result in favor of female participants was observed only according to the average scores of the fifth sub-dimension (ability to produce visuals using tools). Similar to this result, it can be stated that the third research question still has a result in favor of female participants according to the average of the fifth sub-dimension scores.

Visual literacy courses can be given in the foreign languages departments of the education faculties of universities, or if there are courses in this field, the number of these courses can be increased. Instructors can be

informed about the use of visual materials in their lessons and they can be encouraged to use more. How visual literacy education should be given to lecturers, teacher candidates and students can be explained.

Kaynakça / References

- Akçam, H. K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akaroğlu, E. G. ve Dereli, E. (2012). Okul öncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Anderson, E., (2002). Enhancing visual literacy through cognitive activities. *Proceedings of the 2002 ASEE/SEF/TUB Colloquium*, Carnegie Mellon University: American Society for Engineering Education.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, SBE Dergisi ,Ankara.
- Avgerinou, M. and Ericson, J. (1997). A review of the concept of visual literacy. *British Journal of Educational Technology*, 28, 280-91.
- Azar, A., Presley, İ.A. ve Balkaya, Ö. (2006). Çoklu zeka kuramına dayalı öğretimin öğrencilerin başarı, tutum, hatırlama ve bilişsel süreç becerilerine etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30, 45-54.
- Azer, Y. (2019). Özel yetenekli öğrenciler ve akranlarının görsel okuryazarlık düzeyleri ve Fen Dersindeki görselliğe ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Balun, H. (2008). *İlköğretim I. kademedeki uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği (Bingöl-Elazığ-Diyarbakır örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, SBE, Elazığ.
- Bangir, G. A. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Braden, R. A. (1996). Visual literacy. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology* (p.491-520). New York: Simon & Schuster.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. ve Karadeniz, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yay.
- Cengiz, Ö. (2002). *5-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, SBE, Eskişehir.
- Chauvin, B. A. (2003). Visual or media literacy? *Journal of Visual Literacy*, 23(2), 119-128.
- Demir, R. ve Aybek, B. (2012). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ve çoklu zeka alanlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3, 27-40.
- Demirci, A. (2010). *Görsel algı eğitiminin beş- altı yaş çocuklarının görsel algı gelişimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, Ö. ve Karademir, Ç.A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-bildirimleri ile görsel matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 33-49.
- Duran, M. (2013). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı hakkındaki görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 38-51.
- Erdem, M. (2006). *Anaokuluna devam eden beş-altı yaş çocuklarının matematiksel becerileri ile görsel algı becerilerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, SBE, Ankara.

- Erem, H. Ö. ve Kırkılıç, H. A. (2015). Türkçe eğitimi bölümü 4. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliliklerinin öğrenim türlerine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 285-290.
- Felten, P. (2008). Visual literacy. *Change*, 40(6), 60-64.
- Fox, D. (1969). *The research process in education*. Holt: Rinehart.
- Göçer, A. ve Tabak, G. (2013). Öğretmen adaylarının görsel okuryazarlıkla ilgili algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 518-541.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Heinich, R., Molenda, M. and Russel, J. D. (1989). *Instructional media and new technologies of instruction* (Third Edition). Macmillan Publishing Company.
- Huilcapi-Collantes, C., Hernandez, A and Hernandez-Ramos, J.P. (2020). The effect of a blended learning course of visual literacy for in-service teachers. *Journal of Information Technology Education*, 19, 131-166.
- İşler, A. Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Basım). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. F. (2011). Öğrencilerde görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine yönelik coğrafya öğretmenlerinin görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 6(2), 631-644.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, SBE, Çanakkale.
- Kiper, A., Arslan, S., Kıyıcı, M. ve Akgün, Ö.E. (2002). Visual literacy scale: The study of validity and reliability. *TOJNED*, 2(2), 73-83.
- Kiper, A., Kırsekiz, A. ve Çam, E. (2014). Üniversite öğrencileri görsel okuryazarlık düzeyleri. *Instructional Technologies & Teacher Education Symposium*, Afyonkarahisar, s.56-61.
- Kocaarslan, M. ve Çeliktürk, Z. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterliklerinin belirlenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 344-362.

- MEB (2018). *İlköğretim kurumları (2.-8. sınıflar) İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yay.
- MEB (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9. ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yay.
- Mert, E.L. (2017). 6. ve 8. sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık yeterlilikleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(1), 255-266.
- Moline, S. (2012). *I see what you mean*. Stenhouse Publishers.
- Örs, E. ve Baş, B. (2018). İkinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlığı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 95-113.
- Özdemir, A. Ş. ve Yıldız, S. G. (2015). Yedinci sınıf öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 41, 529-541. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3204>
- Petterson, R. (1993). *Visual information, Educational Technology*. Englewood: Cliffs.
- Pettersson, R. (2012). *Information design 3. image design*. Tullinge: Sweden. Institute for Infology.
- Reinking, D., Mckenna, M.C., Labbo, L.D. and Kieffer, R.D. (Eds.). (1998). *Handbook of technology and literacy: Transformations in a post-typographic world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Roth, W. M., Bowen, G. M. and McGinn, K. M. (1999). Differences in graph-related practices between high school biology textbook and scientific ecology journals. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(9), 977-1019.
- Sims, E., O'leary, R., Cook, J. and Butland, G., (2002). Visual literacy: What is it and do we need it to use learning technologies effectively? *Proceedings of the Annual ASCILITE Conference* on December 1-6, Auckland: New Zealand.
- Suryanto, S. (2014). How can visual literacy support English language teaching? *LINGUA, Jurnal Bahasa & Sastra*, 15(1), 35-43.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77-90.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 1(1), 129-143.

- Taşpınar, Ş. E. (2017). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 321-334.
- Temizkan, M. ve Ünlüoğlu, C. (2017). Görsel destekli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma başarılarına ve yazmaya yönelik görüşlerine etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 437-448.
- Tukey, J. (1949). One degree of freedom test for non-additivity. *Biometrics*, 5, 232-242.
- Uzun, Y. ve Çelik, G. (2020). Akademisyenlerin okuryazarlık algısındaki değişimler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(2), 1134-1156. <https://doi.org/10.26466/opus.646592>
- Wileman, R. E. (1993). *Visual communicating*. Englewood Cliffs, N. J.: Educational Technology Publications.
- Yeh, H. T. (2008). *Visual literacy: An investigation of how pre-service teachers interpret and analyze instructional visual materials*. Unpublished doctoral dissertation. University of Northern Colorado.
- Zeren, G. ve Arslan, R. (2009). Bir eğitim süreci olarak görsel okuryazarlık. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 43-52.
- MEB, (2018, Mayıs). MEB IYS dosyalar: Çoklu zeka ölçüm testi. Erişim adresi: http://www.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/58/01/198697/dosyalar/2014_02/22125116_coklu_zeka_olcum_testi_1.doc

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Şenel, M. (2021). İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin görsel okuryazarlık düzeylerinin analizi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4126-4150. DOI: 10.26466/opus.922770.

Eğitimcilerin Kaynaştırmaya Yönelik Mesleki Gelişim İhtiyaçları

DOI: 10.26466/opus.845376

*

İrem Girgin*

* Yl. Öğr., Millî Eğitim Bakanlığı, Van/Türkiye

E-Posta: iremgrgn.0@gmail.com

ORCID: [0000-0002-5361-9945](https://orcid.org/0000-0002-5361-9945)

Öz

Kaynaştırma eğitimi, engelli ve engelsiz öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda tam potansiyellerine ulaşmaları için etkili bir yoldur. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki ihtiyaçlarının araştırılması kaynaştırma faaliyetlerinin etkililiğini artırmak açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla bu çalışmayla, kaynaştırma eğitiminde rol oynayan öğretmenlerin eğitsel ihtiyaçları ile ilgili yapılmış farklı dilde bağımsız çalışmalar bir araya getirilerek, bir sistematik derleme makalesi oluşturulması amaçlanmıştır. Sistematik derleme, klinik bir soruya yanıt ya da probleme çözüm oluşturmak amacıyla alanyazın taranması, eleme kriterleri ile kullanılacak çalışmaların belirlenmesi ve makalenin sonucunda da bu çalışmaların sentezinin sunulmasıyla meydana gelmektedir. Alanyazın taraması yapılırken, ERIC, Semantic Scholar, Researchgate veri tabanlarında "teachers' educational needs", "inclusive education", "kaynaştırma" anahtar kelimeleri aratılarak taranmıştır. Bu sistematik derleme çalışmasına dâhil edilen çalışmalar 2009-2020 yılları arasında yayımlanmış çeşitli ülkelerde yazılmış İngilizce ve Türkçe dillerindeki deneysel çalışmalardır. Bu ölçütleri karşıladığı belirtilen 12 deneysel makale incelenmiştir. Alan yazına ilişkin çalışmalar yayınlanma yıllarına göre incelendiğinde, 2014, 2017, 2019 ve 2020 yıllarında yapılan çalışmalar fazlalıkta görülmektedir. İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel çalışma deseninin (%58,3), nitel çalışma desenine (%43,7) kıyasla daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalar kullanılan araştırma yöntemlerine göre ele alındığında ise alanyazına ilişkin en çok tercih edilen desenin tarama deseni (%33,3) olduğu bulunmuştur. Alanyazına ilişkin makalelerin hepsinde de eğitimcilerin kaynaştırma eğitiminde daha etkili olabilmesi için, engel türlerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma, Öğretmen Eğitimi, Kaynaştırma Eğitimi.

Professional Development Needs of Educator Regarding Inclusive Education

*

Abstract

Inclusive education is an effective way for both disabled and non-disabled students to fulfill their full potential in academic and social fields. It is important to find out teachers' professional needs for inclusive education to increase the effectiveness of inclusion. Therefore, the aim of this study is to create a systematic review article by bringing together independent studies in different languages on the educational needs of teachers who play a role in inclusive education. Systematic review consists of scanning the literature in order to answer a clinical question or to create a solution to the problem, determining the studies to be used with screening criteria and presenting the synthesis of these studies as a result of the article. Thus, Semantic Scholar, ERIC and Research Gate databases were scanned. Key words for the research were chosen to be "teachers' educational needs", "inclusive education" and "kaynaştırma". As a result, 12 experimental studies in English and Turkish languages were included in this study. Reviewed articles were published in various countries between the years 2009 and 2020. As a result of the analysis, it is seen that the studies carried out in 2014, 2017, 2019 and 2020 are in majority. Also, quantitative research design (58.3%) was found to be the most preferred research design. On the other hand, the most preferred method related to the literature revealed to be the survey method (33.3%). In conclusion, it was revealed that educators need trainings for types of disabilities in order to be more effective in inclusive education.

Keywords: *Inclusion, Teacher education, Inclusive education.*

Giriş

Kaynaştırma eğitimi, eğitim kurumlarının gerekli destek hizmetlerini sağlamasıyla engelli öğrencilerin normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesini ve bu sayede bütün bireylerin eşit eğitimsel fırsatlardan yararlandırılmalarını içerir (Rose, Meyer ve Hitchcock, 2011). Özel eğitimde son yirmi yılda yapılmış olan araştırmalara göre, kaynaştırma eğitimi sadece engelli öğrenciler için değil, tüm öğrenciler için kaliteli bir öğretim ortamı oluşturmaktadır (Vaughn ve Swanson, 2015). Bir diğer deyişle, kaynaştırma, mahalle okullarında yaşa uygun genel eğitim sınıflarında birlikte eğitilen, engelli ve engelsiz öğrenciler için öğrenme toplulukları oluşturarak tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan okullar yaratmayı amaçlayan bir harekettir (Ferguson, 1996).

Kaynaştırmanın amacı, özel ihtiyaçları olan öğrencilerin başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları desteklerle mümkün olduğu kadar uzun bir süre genel eğitim ortamına entegre olmalarını sağlamaktır (Ferguson, Kozleski ve Smith, 2003). Bütün kademelerde yürütülmekte olan kaynaştırma eğitimleri, bireylerin sosyal etkileşimini de sağlamayı dolayısıyla sağlıklı bir eğitim ortamı oluşturmayı amaçlamaktadır. Günümüzde engelli bireylerin özel eğitim sınıflarında yer almasındansa, akranlarıyla bir araya gelebilecekleri kaynaştırma sınıflarında yer alması desteklenmektedir. (Sebba ve Sachdev, 1997; Snyder, 1999).

Kaynaştırma eğitimi içerikte, öğretim yöntemlerinde, yaklaşımlarda ve eğitim stratejilerinde değişiklikler gerektiren bir eğitim sürecini içermektedir ve kaynaştırma eğitiminin başarılı olabilmesi için, eğitimciler başta olmak üzere ailenin ve öğrencilerin de eğitime dâhil olması önem taşımaktadır. Yapılan çalışmalar göstermektedir ki, başarılı bir kaynaştırma eğitiminde eğitimcilerin tutumları ve derse hazırlıkları da eğitimin başarısını etkilemektedir (Gamerous, 1995). Farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencilerin normal eğitim sınıflarında en iyi ölçüde verim alabilmeleri için gerekli eğitim stratejilerinin planlanmasında okul personelinin, ailenin ve eğitimcilerin işbirlikçi olarak çalışması esastır (Holloway, 2001; Hornby, 2011).

Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı kurumlarda, öğretmenler arasındaki işbirliği biçimine bağlı olarak kapsayıcı öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde yararlı bir etkiye sahip olabileceği belirtilmiştir

(Hansen, Carrington, Jensen, Molbæk ve Secher Schmidt, 2020). Kaynaştırma eğitiminden söz edildiğinde, farklı bir bakış açısına, birkaç farklı uzman yaklaşımına, bilgi biçimine, beceriye ve yeterliliğe ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine uygun eğitim ortamları geliştirmek için ihtiyaç duyduğu kadar bilgi, yetkinlik ve çeşitli farklı deneyimlere bir anda sahip olması beklenemez (Friend, 2007).

Kaynaştırma eğitimi üzerine yapılmış bazı çalışmalar kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler için sosyal ve akademik anlamda yararlı olduğunu ortaya koymuştur (Cole, Waldron ve Majd, 2004;; Nakken ve Pijl, 2002). 2002 yılında yapılan bir çalışmaya göre, kaynaştırma eğitimi öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dil sanatları, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında başarı gösterdiklerini belirtmiştir (Rea, Walter-Thomas ve McLaughlin, 2002). Öte yandan bazı çalışmalar da kaynaştırma eğitime negatif bir bakış açısıyla yaklaşmıştır. Farrel (2000) çalışmasında, kaynaştırmanın etkililiğine yönelik bazı olumsuz bulguların kaynaştırma eğitiminin doğasından ziyade eğitim ortamındaki öğretimin kalitesiyle daha fazla ilgisi olduğunu öne sürmektedir. 2015 yılında yapılan bir çalışma ortaya koymaktadır ki, kaynaştırma eğitiminin bütün öğrenciler için etkili ve yararlı olabilmesi için daha fazla öğretmen eğitimi gerekmektedir (Moreno, Jaén, Navío ve Moreno, 2015).

Kaynaştırma öğrencileri, yaşlarıyla aynı ortamda bulunup, farklı eğitsel ihtiyaçlara sahip olduklarından dolayı, eğitimcilere bu bireylerin eğitsel faaliyetleri konusunda büyük sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgi seviyesi ve mesleki becerileri görevlerini etkili biçimde yapmalarını olumlu yönde etkilemektedir (Tkachyk, 2013). Ayrıca, eğitimcilerin etkili bir eğitim ortamı yaratmak için bilgi kaynakları, müfredat ve eğitim teknolojileri hakkında bilgi sahibi olmalarının öğrencilerin yeni bilgiler edinip sentezlemesinde önem taşıdığı belirtilmiştir (Hammond, 1999). Öte yandan, eğitim fırsatlarındaki farklılıklar, yalnızca bireysel kültürel, ekonomik, sağlık veya engellilik koşullarına değil, aynı zamanda coğrafi koşullara ve ülkelerin eğitim sistemlerine de bağlıdır. Bu farklılıklara ek olarak, öğretmenlerin kaliteli eğitim sağlamada çok önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Florian ve Rouse, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin

kaynaştırma eğitime yönelik mesleki ihtiyaçlarının araştırılması kaynaştırma faaliyetlerinin etkililiğini artırmak açısından önem taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitiminde öğretmenlerin ihtiyaçları üzerine ülkemizde bazı araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan birisi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı'nın 2008 yılında yaptığı çalışmadır, bu çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğitsel ihtiyaçları belirlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin %47,3'ü özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan otistik ve üstün yetenekli çocukların özellikleri konusunda çok, %43,8'i eğitimleri farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi konusunda kısmen, %43,5'i özel eğitime muhtaç çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler ve çözüm yolları konusunda kısmen, olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (MEB, 2008). Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının araştırılması ve desteklenmesi önem taşımaktadır.

Yapılan araştırmalar öğretmenlerin eğitsel inançlarının ve eğitsel yeterliliklerinin öğretim uygulamalarının önemli belirleyicileri ve yordayıcıları olduğunu ortaya çıkarmıştır (Brownell ve Pajares, 1999). Öte yandan hizmet içi ve hizmet öncesi eğitimler kaynaştırma eğitimlerinin başarılı olmasını desteklemek amacıyla eğitimcilerin gerekli becerileri geliştirilmesi ve bilgiler edinmesi için gereklidir (Mittler, 2000; Flem, Moen ve Gudmondsdottir, 2002).

Aslan (2020) Türkiye'de okul öncesi öğretmenlerinin otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgili kaynaştırma deneyimlerini, karşılaşılan zorlukları ve kullanılan yöntemleri incelediği çalışmasında, öğretmenlerin kaynaştırma sürecini başarılı bir biçimde yönetmek için, mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir. 2007'de yapılmış olan bir çalışmada ise, kaliteli öğretmen eğitimi programlarının eğitimcilerin kaynaştırma eğitime ilişkin rollerini olumlu yönde etkileyebileceği ifade edilmiştir (Stella, Forlin ve Lan, 2007).

Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kaynaştırma eğitimi hem engelli öğrenciler için hem de normal öğrenciler için önem göstermektedir. Ayrıca etkili kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alması

gerekebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik eğitsel ihtiyaçlarının incelenmesi önem taşımaktadır.

Kaynaştırma eğitimi üzerine yapılmış çokça çalışma olmasına rağmen, alanyazında öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları ile ilgili bir sistematik derleme makalesi bulunmamaktadır. Eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki gelişim ihtiyaçlarını bir araya getiren bu çalışma ile alanyazındaki boşluğu doldurmak amaçlanmıştır.

Yöntem

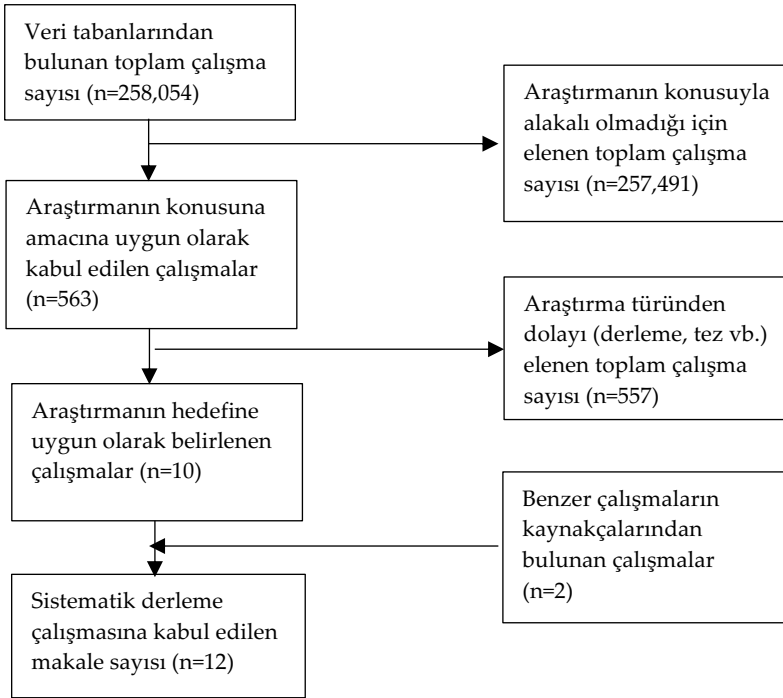
Çalışmanın türü

Bu çalışmanın amacı kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin duydukları mesleki gelişim ihtiyaçlarını ele alacak ve bu konuda genel bir profil oluşturmaya yardımcı olacak bir sistematik derleme çalışması ortaya koymaktır. Sistematik derlemeler, alanyazın hakkında, daha önce neler yapıldığını, nasıl araştırıldığını ve kilit konuların neler olduğunu ortaya koyduğundan dolayı değerli çalışmalardır (Hart,2001). Sistematik derlemelerin diğer çalışmalardan ayrılmasını sağlayan benzersiz özelliklerinden birisi de, daha önce alanyazında yapılmış çalışmaların etkilerini ortaya koymadaki güce sahip olmaları olarak belirtilmiştir (Mulrow, 1994).

Veri Toplama

Çalışmada çeşitli ülkelerde kaynaştırma eğitiminde yer alan eğitimcilerin mesleki ihtiyaçlarını konu alan çalışmalar ele alınmıştır. Konu küresel olarak ele alınmak istendiğinden uluslararası çapta makaleler, İngilizce dilinde olmak üzere incelenmiştir. Makale taraması, ERIC, Semantic Scholar ve Researchgate veri tabanlarından yapılmıştır. Makale taramasında kullanılan anahtar kelimeler "teachers' educational needs", "inclusive education" olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan yayınlardan 2009-2020 yılları arasında yayınlanmış olan makaleler seçilmiş, konuyla alakalı tezler çalışmaya dâhil edilmemiştir. İlk aşamada ERIC tarama motorundan 94.054 sonuç arasından belirlenen kriterlere uyan 194 adet

çalışma, Semantic Scholar kaynağından 78.000 sonuç arasından 178 adet makale, Researchgate veri tabanından 86.000 sonuç arasından 191 adet çalışma seçilmiştir. Bu derlemeye nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden deneysel desenli, tarama desenli, vaka çalışma desenli makaleler dâhil edilmiştir. Makale eleme süreci sonunda elde kalan 12 adet çalışma üzerinden sistematik derleme çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir.



Şekil 1. Sistematik Derleme Sürecinin Özeti

Bulgular

Eleme aşamalarının sonucunda, 12 adet makale üzerinden sistematik derleme çalışmasının yapılmasına karar verilmiştir. Tablo 1 bu çalışmaların başlıklarını, yürütüldükleri ülkeleri, örneklemelerini ve bu çalışmalarda incelenen değişkenleri içermektedir. Makalelerin hepsinde de eğitimcilerin kaynaştırma eğitiminde daha etkili olabilmek için, engel

türlerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu ve İşcen, 2014; Chitiyo, Kumedzro, Hughes, Ahmed, 2019; Chitiyo, Hughes, Chitiyo, Changara, Phiri, Haihambo, Taukeni ve Dzenga, 2019; Aktan, 2020; Pınar, 2014; Moriña, Perera ve Carballo, 2020).

Tablo 1. Derlemede kullanılan çalışmalar

| Çalışmanın Adı | Çalışmanın Yürütüldüğü Ülke | Örneklem (n) | Değişkenler |
|--|-----------------------------|--------------|--|
| Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability | Türkiye | 20 | Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde alternatif değerlendirme araçlarına yönelik eğitim, öğrenme güçlüğüyle alakalı engellerin tanınmasına yönelik eğitimler, okul yönetimi ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden destek alma ihtiyacı. |
| Identification of inclusive education classroom teacher's views and needs regarding in-service training on special education in Turkey | Türkiye | 222 | Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin genel bilgilendirme, aile hizmetleri ve mevzuata ilişkin bilgilendirme, öğretim, değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitim, davranış kontrolü eğitimi, BEP hazırlama ve akademik beceri eğitimi, akademik olmayan becerilerin eğitimi. |
| İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları | Türkiye | 90 | Dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, üstün yetenekli çocuklar konularında hizmet içi eğitimler |
| Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları | Türkiye | 8 | Eğitimsel müdahale programlarına yönelik eğitimler. |
| The Needs of Inclusive Preschool Teachers about Inclusive Practices | Türkiye | 40 | Özel gereksinimli öğrencilerin karakteristik ve gelişimsel özellikleri ile ilgili eğitimler, davranış kontrolü eğitimi, BEP hazırlama eğitimi, eğitim ortamında kaynaştırma öğrencisi için gerekli eğitim materyallerinin eksikliği. |
| Teachers' Professional Development Needs Regarding Inclusive Education in Ghana | Gana | 250 | Öğretmenler için sosyal beceri eğitimi, fonksiyonel becerilerin öğretimine yönelik eğitim, değerlendirme yöntemleri ile ilgili eğitimler, eğitim ortamında kaynaştırma öğrencisi için gerekli eğitim materyallerinin eksikliği. |
| Training needs of Academics on Inclusive Education and Disability | İspanya | 20 | Engel türlerine yönelik eğitimler, mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimler, kurumsal destek ihtiyacı, pratik bilgi eğitimi, destek servisleri ve engellilere yönelik mevzuat hakkında eğitimler |
| Exploring Teachers' Special and Inclusive Education Professional Development Needs in Malawi, Namibia and Zimbabwe | Malavi, Namibia ve Zimbabwe | 629 | Özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına ilişkin eğitim, genel özel eğitime yönelik eğitimler, öğrenme güçlüğüne yönelik eğitimler, duyuusal engellerle ilgili eğitimler, davranış kontrolü eğitimleri, destek sınıf materyalleri. |

| | | | |
|--|----------------------|-----|--|
| Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school | İskoçya | 88 | Öğretmenlerin özel gereksinim öğrencilere ilişkin öğretmen eğitiminde duydukları eksiklikler ve özgüven yetersizliği. |
| Teachers' perceptions on inclusion in basic school | Brezilya ve Portekiz | 303 | Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak destek materyallerine (oyunlar, cihazlar, yazılımlar ve yardımcı teknolojiler) yönelik eğitimler, kaynaştırma öğrencilerine yönelik genel öğretim yöntemleri ve stratejileri konusunda eğitimler. |
| Zimbabwean Early Childhood Education Special Needs Education Teacher Preparation for Inclusion | Zimbabve | 28 | Öğretmenlik eğitiminde kaynaştırma eğitiminin yeterli biçimde ele alınmamış olması, kaynaştırma eğitimine yönelik yetersizlik hissetme. |
| Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities | Amerika | 46 | Bu çalışmada şehirde çalışan öğretmenler, kaynaştırma öğretimi için bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu düşünmüş ve öğretmenlik eğitimleri konusunda oldukça olumsuz görüşlere sahip olmuşlardır. Kaynaştırma eğitimi sürecinde davranış yönetimi konusunda yetersizlikler. |

İncelenen çalışmaların yürütüldüğü ülkeler arasında Türkiye, Gana, İspanya, Malawi, Namibia, Zimbabve, Amerika, Brezilya ve İskoçya bulunmaktadır. En düşük örneklemin Türkiye’de yapılmış olan çalışmada bulunduğu dikkat çekmektedir. En büyük örneklem Malawi, Namibia ve Zimbabve’de yapılmış olan çalışmada olmakta olup, çalışma toplam 629 kişiden oluşmaktadır.

Pınar (2014), çalışmasında kaynaştırma sınıfında çalışan öğretmenlerin özel eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını araştırmıştır, çalışmada Identification Tool for Teachers' In-Service Training Needs ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014 yılında Bolu ilinde görev yapmakta olan 222 ilkökul öğretmenidir. Verilerin analizi SPSS 21.0 uygulamasında yapılmıştır. Veri analizi sonucu elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik genel bilgilendirme, aile hizmetleri ve mevzuata yönelik bilgilendirme, öğretim, değerlendirme ve davranış kontrolü eğitimi, BEP hazırlama ve akademik beceri eğitimi, akademik olmayan becerilerin eğitimi alanlarında hizmet içi eğitim almak istedikleri belirtilmiştir (Pınar, 2014).

2017 yılında yapılan bir çalışmada ise, sınıf öğretmenlerinin eğitimsel müdahale sürecinde görüşleri ölçülmüştür. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 akademik yılında görev yapmış olan 8 ilkokul öğretmeninden oluşmaktadır. Verilerin analizi yapılırken sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemi kullanılmıştır. Analizin sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel gereksinimli bir bireyin eğitimi için yeterli bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan bir öğrenci için müdahale programı hazırlamada yetersiz oldukları ortaya çıkmıştır (Çakıroğlu ve Kuruyer, 2017).

Moriña, Perera ve Carballo (2020) çalışmalarında akademisyenlerin kaynaştırma eğitimi ve engeller eğitimine ilişkin eğitsel ihtiyaçlarını ölçmüştür. İspanya’da çalışan 20 akademisyenin katıldığı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ve açık uçlu sorular kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda akademisyenlerin engelli bireylerin eğitimi konusunda yeterli mesleki becerilere ve bilgilere sahip olmadıkları; kaynaştırma eğitimine yönelik hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların pratik bilgi eğitimi, destek servisleri ve engellilere yönelik mevzuat konularına ilişkin eksiklikleri olduğu ve bu konularda eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır (Moriña, Perera ve Carballo, 2020).

Aktan (2020), çalışmasında öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yönelik eğitsel ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışmanın grubu, Düzce’de 2018-2019 akademik yılı içerisinde çeşitli kademelerde görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde alternatif değerlendirme araçları, öğrenme güçlüğü ve engellerin tanınması konularında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılar kaynaştırma öğrencileri için okul yönetimi ve rehberlik ve araştırma merkezlerinden destek alma ihtiyacı duyduklarını da belirtmiştir (Aktan, 2020).

2012 yılında yapılmış olan bir çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları

incelenmiştir. Bu çalışmada Ankara ilinde 2008-2009 akademik yılında görev yapmakta olan 90 öğretmenden İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.0 kullanılmıştır. Veri analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin dikkat eksikliği, öğrenme güçlüğü, hiperaktivite, üstün yetenekli çocuklar konularında hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır (Ergin, Akseki ve Deniz,2012).

2019 yılında yapılmış olan bir çalışmada ise, Malawi, Zimbabwe ve Namibia'da yaşayan öğretmenlerin özel eğitim ve kaynaştırma eğitimine ilişkin profesyonel gelişim ihtiyaçları araştırılmıştır. Malawi'den 300 öğretmenin, Namibia'dan 125 öğretmenin ve Zimbabwe'den 204 öğretmenin katılımcı olduğu çalışmada veri toplama yöntemlerinden açık uçlu ve kapalı uçlu sorular kullanılmıştır. Veri analizi sonucunda, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik, genel özel eğitime yönelik, öğrenme güçlüğüne yönelik, duyuşal engellerle ilgili ve davranış kontrolüne yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Katılımcılar destek sınıf materyallerinde eksiklik duyulduğunu da ifade etmişlerdir (Chitiyo vd, 2019).

Chitiyo, Kumedzro, Hughes ve Ahmed, 2019 yılında yapmış oldukları çalışmada, Gana'daki öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçlarını incelemişlerdir. Araştırmanın çalışma grubu 2019 yılında Gana'da görev yapmış olan 250 öğretmendir. Çalışmada veri toplamak için anket yöntemi tercih edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin, sosyal beceri öğretmen eğitimi, fonksiyonel becerilerin öğretime yönelik eğitim, değerlendirme yöntemleri ile ilgili eğitimler alanlarında eksiklik gösterdiği ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca bir kaynaştırma öğrencisinin eğitimi için gerekli eğitim materyallerinde eksiklik olduğu belirtilmiştir (Chitiyo vd., 2019).

2014 yılında yapılmış olan bir çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak Ankara'da 2014 yılında görev yapmış olan 40 öğretmenden veri toplanmıştır. Verilerin analizinde QSR NVivo9 programı kullanılmıştır. Veri analizinden elde edilen sonuçlara

göre, okul öncesi öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin karakteristik ve gelişimsel özellikleri ile ilgili eğitimlere, davranış kontrolü eğitimine ve BEP hazırlama eğitimine ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada aynı zamanda kaynaştırma öğrencisi için gerekli olan materyaller konusunda eksiklik yaşadığı belirlenmiştir (Akalin vd., 2014).

Majoko (2017) Zimbabwe’de yapmış olduğu çalışmada, Zimbabwe’li okul öncesi özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik hazırlanmalarını incelemiştir. 28 öğretmenin yer aldığı bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden teori oluşturma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veri analizinde sabit karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, eğitimciler kaynaştırma eğitimine hazırlıklı olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, öğretmen eğitiminde, gerekli teknolojik aletlerin sağlanmasının, ebeveynler, doktorlar ve terapistler gibi profesyonellerle iş birliği içinde olmanın kaynaştırma eğitimini daha etkili kılacağını düşündüklerini belirtmişlerdir (Manrique, Frere, Moreira ve Arezes, 2018).

İskoçya’da yapılan bir çalışmada öğretmenlerin kaynaştırma eğitimini sınıfa entegre edebilmelerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi 88 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak JISC Online Survey çevrimiçi programından 14 soruluk açık uçlu ve kapalı uçlu sorular içeren bir anket oluşturularak kullanılmıştır. Veri analizinden elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin %64’ü kaynaştırma eğitime yönelik yeterli bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarından dolayı özgüven eksikliği yaşadıklarını da belirtmişlerdir (Ferriday ve Cantali, 2020).

2019 yılında yapılmış olan bir çalışmada, öğretmenlerin temel eğitim okullarındaki kaynaştırma eğitimine ilişkin algıları incelenmiştir. Çalışmanın örneklemi São Paulo’da ilkökul ortaokul ve yetişkin eğitimi kademelerinde göre yapan 197 matematik öğretmeni ve Kuzey Portekiz’in Braga, Barcelos, Guimarães ve Viana do Castelo şehirlerinde ilkökul ve ortaokul kademelerinde çalışan 106 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak 48 soruluk bir anket

kullanılmıştır. Veri analizinde kapalı uçlu sorular için Microsoft Excel kullanılmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak destek materyalleri (oyunlar, cihazlar, yazılımlar ve yardımcı teknolojiler) konusunda eğitim almaları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik genel öğretim yöntemleri ve stratejileri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu belirtilmiştir (Manrique, Dirani, Frere, Moreira ve Arezes, 2018).

Berry, 2011 yılında yaptığı çalışmasında, genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitsel ihtiyaçlarını incelemiştir. Çalışmada araştırma yöntemlerinden odak grup yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemi toplam 46 ilkököl öğretmeninden oluşmaktadır. 46 öğretmenden 11 tane öğretmen kırsal bölgede,, 18 öğretmen banliyöde ve 17'si de şehirde görev yapmaktadır. Veri toplamak için anket ve verilerin analizi için SPSS programı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kaynaştırma öğretimi için bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu ve öğretmenlik eğitimleri konusunda olumsuz görüşlere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, kaynaştırma eğitimi sürecinde davranış yönetimi konusunda problemler yaşadıklarını da belirtmişlerdir (Berry, 2011).

Tablo 2. Kaynaştırma eğitimine yönelik eğitsel ihtiyaçlar

| Çalışmalar | Değişkenler |
|--|--|
| Determination of Educational Needs of Teachers Regarding the Education of Inclusive Students with Learning Disability | Kaynaştırma öğrencilerinin eğitiminde alternatif değerlendirme araçlarına yönelik eğitim Öğrenme güçlüğüyle alakalı engellerin tanınmasına yönelik eğitim |
| Identification of inclusive education classroom teacher's views and needs regarding in-service training on special education in Turkey | Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim Aile hizmetleri ve mevzuata ilişkin eğitim Değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitim Davranış kontrolü eğitimi BEP hazırlama eğitimi Akademik ve akademik olmayan beceri eğitimi |
| İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim İhtiyaçları | Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin eğitim Öğrenme güçlüğüne ilişkin eğitim Üstün yetenekli bireylere ilişkin eğitim |
| Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları | Eğitimsel müdahale programlarına ilişkin eğitim |
| The Needs of Inclusive Preschool Teachers | Özel gereksinimli öğrencilerin karakteristik ve gelişimsel |

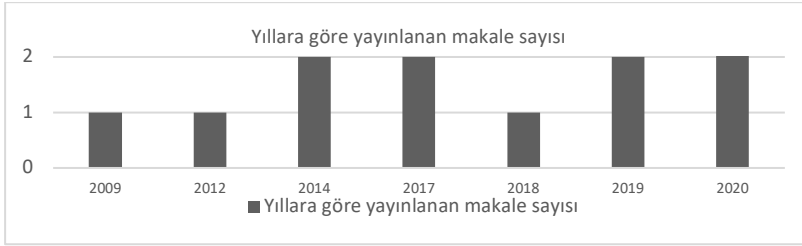
| | |
|--|--|
| about Inclusive Practices | özelliklerine ilişkin eğitimler Davranış kontrolü eğitimi BEP hazırlama eğitimi |
| Teachers' Professional Development Needs Regarding Inclusive Education in Ghana | Öğretmenler için sosyal beceri eğitimi Fonksiyonel becerilerin öğretimine ilişkin eğitim Değerlendirme yöntemlerine ilişkin eğitim |
| Training needs of Academics on Inclusive Education and Disability | Engel türlerine yönelik eğitim Mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitim Pratik bilgi eğitimi Destek servisleri eğitimi Engellilere yönelik mevzuata yönelik eğitim |
| Exploring Teachers' Special and Inclusive Education Professional Development Needs in Malawi, Namibia and Zimbabwe | Özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarına yönelik eğitim Özel eğitime ilişkin eğitim Öğrenme gücüne ilişkin eğitim Duyusal engelle ilişkin eğitim Davranış kontrolü eğitimi |
| Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school | Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim |
| Teachers' perceptions on inclusion in basic school | Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılan ders materyallerine ilişkin eğitim Kaynaştırma öğrencilerine ilişkin genel öğretim yöntemleri konusunda eğitim |
| Zimbabwean Early Childhood Education Special Needs Education Teacher Preparation for Inclusion | Kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim |
| Voices of experience: general education teachers on teaching students with disabilities | Davranış kontrolü eğitimi |

Eğitimcilerin kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitsel ihtiyaçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitsel İhtiyaçların Analizi

| Eğitsel ihtiyaçlar | f | % |
|---|---|------|
| Kaynaştırma eğitiminde alternatif değerlendirme araçlarına yönelik eğitim | 3 | 25 |
| Özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim | 4 | 33,3 |
| Kaynaştırma eğitimine ilişkin eğitim | 2 | 50 |
| Öğrenme gücüne yönelik eğitim | 3 | 25 |
| Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ilişkin eğitim | 1 | 8,3 |
| Duyusal engelli bireylere ilişkin eğitim | 1 | 8,3 |
| Üstün yetenekli bireylere ilişkin eğitim | 1 | 8,3 |
| Davranış kontrolü eğitimi | 4 | 33,3 |
| BEP hazırlama eğitimi | 2 | 16,6 |
| Öğretmenlere yönelik beceri eğitimi | 3 | 25 |
| Aile hizmetlerine ilişkin ve engelli öğrenci mevzuatına ilişkin eğitim | 2 | 16,6 |
| Eğitimsel müdahale programı eğitimi | 1 | 8,3 |
| Pratik bilgi eğitimi | 1 | 8,3 |
| Destek servislerine ilişkin eğitim | 1 | 8,3 |

Yapılan analiz sonucunda eğitimcilerin kaynaştırmaya ilişkin mesleki gelişim ihtiyaçları Tablo 3'te verilmiştir. İncelenen çalışmaların %50'sinde eğitimciler kaynaştırma eğitime yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaların %33,3'ünde eğitimciler özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim konusunda ve davranış kontrolü konularında eksiklik hissettiklerini ifade etmişlerdir.



Şekil 2. Yıllara göre makaleler

Öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik mesleki ihtiyaçlarına ilişkin çalışmalar çoğunlukla 2014, 2017, 2019 ve 2020 yıllarında yapılmıştır.

Tablo 4 Çalışmaların yürütüldüğü ülkeler

| Ülkeler | Çalışma Sayıları(f) | % |
|-----------------------------|---------------------|------|
| Türkiye | 5 | 41,6 |
| İspanya | 1 | 8,,3 |
| Gana | 1 | 8,,3 |
| Malawi, Zimbabwe ve Namibia | 2 | 16,6 |
| Amerika | 1 | 8,,3 |
| İskoçya | 1 | 8,,3 |
| Brezilya ve Portekiz | 1 | 8,,3 |

Tablo 4'te görülen oranlara göre, kaynaştırma eğitimi veren eğitimcilerin eğitsel ihtiyaçları üzerine 2012-2020 yılları arasında en çok çalışma Türkiye'de (%41,6) yapılmıştır. Bu çalışmaları Zimbabwe'de (%16,6) yapılmış olan 2 adet çalışma izlemektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere, alanyazındaki çalışmalar kullanılan araştırma modelleri bakımından değerlendirildiğinde, nitel araştırma modelindeki çalışmaların (%58,,3) daha çok yapılmış olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Kullanılan araştırma modelleri

| Araştırma modelleri | f | % |
|------------------------|----|-------|
| Nitel araştırma deseni | 7 | 58,3 |
| Nitel araştırma deseni | 5 | 41,7 |
| Toplam | 12 | 100,0 |

Tablo 6. Çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri

| Yöntem | f | % |
|-----------------------|----|------|
| Betimsel desen | 2 | 16,6 |
| Tarama deseni | 4 | 33,3 |
| Odak grup yöntemi | 1 | 8,3 |
| Örnek olay incelemesi | 3 | 25 |
| Teori oluşturma | 2 | 16,6 |
| Toplam | 12 | 100 |

Çalışmalar kullanılan yöntemler bakımından değerlendirildiğinde, tarama deseninin (%33,3) diğer araştırma yöntemlerine kıyasla daha fazla kullanıldığı bulunmuştur. Ardından örnek olay incelemesinin (%25) sıklıkla kullanıldığı görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Kaynaştırma eğitimi, öğretimin önündeki engellerin kaldırılması ve bütün öğrencilerin eğitim ortamlarına entegrasyonunu içeren eğitim uygulamalarının düzenlenmesi sürecidir (Andreozzi ve Pietrocarlo, 2017). Avrupa toplulukları komisyonunun 2007 yılındaki raporunda, eğitim ortamlarındaki öğrencilerin farklı yetenek ve engel seviyelerine sahip bireylerden meydana gelen heterojen bir karışımdan oluştuğu belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin sürekli yeni bilgi ve beceriler ile kendini donatması gerektiği de ifade edilmiştir. Öte yandan sınıflardaki engelli bireylerin artması öğretmenleri daha karışık bir grubun eğitsel ihtiyaçlarına uymak için baskı altına almıştır (Hanushek ve Raymond, 2003). Öğretmenin kaynaştırma sınıflarındaki bireylerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılamak için yeterliliği, öğrencilerde akademik ve sosyal becerilerde gelişme gibi olumlu sonuçları getirebilmektedir (Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello ve Spagna, 2004). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki kaynaştırma eğitimi hem engelli öğrenciler için hem

de normal öğrenciler için önem taşımaktadır. Ayrıca etkili kaynaştırma uygulamalarının yapılabilmesi için öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik eğitim alması gerekebilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin mesleki ihtiyaçları incelenmesi gereken bir konudur.

Daha önce öğretmenlerin kaynaştırma eğitime ilişkin eğitsel ihtiyaçlarını araştıran çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, bu çalışmaları bir araya getiren bir derleme çalışması yapılmamıştır. Bu sistematik derleme çalışması kapsamında, 2009-2020 yılları arasında öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine yapılmış çalışmaların bir araya getirilerek incelenmesi ve farklı değişkenler ele alınarak makalenin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında makaleler yayımlandıkları yıllara, çalışmaların yapıldığı ülkelere, kullanılan araştırma modellerine ve kullanılan araştırma yöntemlerine olmak üzere dört ana başlık altında incelenmiştir. Alanyazına ilişkin çalışmalar yayınlanma yıllarına göre incelendiğinde, 2014, 2017, 2019 ve 2020 yıllarında yapılan çalışmalar fazlalıkta görünmektedir. İncelenen çalışmalarda ağırlıklı olarak nicel çalışma deseninin (%58,3), nitel çalışma desenine (%43,,7) kıyasla daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Çalışmalar kullanılan araştırma yöntemlerine göre ele alındığında ise, alanyazına ilişkin en çok tercih edilen desenin tarama deseni (%33,3) olduğu bulunmuştur. Alanyazın taraması sonucunda, mevcut konu üzerine araştırma yapan ülkeler arasında Türkiye, Gana, İspanya, Malawi, Namibia, Zimbabwe, Amerika, Brezilya ve İskoçya bulunmaktadır. En düşük örneklemin Türkiye’de yapılmış olan çalışmada (20 kişi) bulunduğu dikkat çekmektedir. En büyük örneklem Malawi, Namibia ve Zimbabwe’de yapılmış olan çalışmada olmakta olup, çalışma toplam 629 kişiden oluşmaktadır. Öte yandan alanyazına ilişkin çalışmaların en sık yapıldığı ülkenin Türkiye (%41,6) olduğu ortaya çıkmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda görülmüştür ki, öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları konusunda birçok eğitsel ihtiyaç ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin karakteristik ve gelişimsel özellikleri ile ilgili eğitimler, davranış kontrolü eğitimi, BEP hazırlama eğitimi, farklı eğitsel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik eğitimler, genel özel eğitime yönelik eğitimler,

öğrenme güçlüğüne yönelik eğitimler, duyuşsal engellerle ilgili eğitimler, davranış kontrolü eğitimleri, konularında mesleki eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde kullanılacak destek materyalleri (oyunlar, cihazlar, yazılımlar ve yardımcı teknolojiler) konusunda eğitim alması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik genel öğretim yöntemleri ve stratejileri konusunda bilgi eksiklikleri olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan, öğretmenler mesleki eğitimleri sürecinde kaynaştırma eğitiminin yeterli biçimde ele alınmamış olduğunu belirtmiş, bundan ötürü kaynaştırma eğitime yönelik yetersizlik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitimciler öğretmen eğitimlerindeki eksikliklerden dolayı özel gereksinimli öğrencilere ilişkin özgüven yetersizliği yaşadıklarını belirtmişlerdir.

İncelenen çalışmaların %50'sinde eğitimciler kaynaştırma eğitime yönelik eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Çalışmaların %33,3'ünde eğitimciler özel gereksinimli öğrencilere ilişkin eğitim konusunda ve davranış kontrolü konularında eksiklik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca incelenen çalışmaların %25'inde öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde alternatif değerlendirme araçları, öğrenme güçlüğü konularında eğitim almak istedikleri ve öğretmenlere yönelik beceri eğitimi konusunda hizmetiçi eğitim almak istedikleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler coğrafi konum itibariyle kaynaştırmaya yönelik yeterlilikleri incelendiğinde, şehirde çalışan öğretmenlerin, kaynaştırma öğretimi için bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu belirttikleri ve öğretmenlik eğitimleri konusunda oldukça olumsuz görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ilişkili makalelerin hepsinde de eğitimcilerin kaynaştırma eğitiminde daha etkili olabilmesi için, engel türlerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, Semantic Scholar, ERIC ve Researchgate veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Ayrıca taranan makaleler 2009-2020 yılları arasında kapsamaktadır. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitime yönelik ihtiyaçlarının önemi göz önünde bulundurulduğunda, alanyazına ilişkin yapılacak çalışmalarda bu bilgilerden yararlanılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Professional Development Needs of Educator
Regarding Inclusive Education**

*

İrem Girgin

MONE

Inclusive education is the process of regulating educational practices that include removing barriers to teaching and integrating all students into educational environments. Inclusive education is also an effective way for both disabled and non-disabled students to fulfill their full potential in academical and social fields. It is important to find out teachers' professional needs for inclusive education to increase the effectiveness of inclusion. In the report of the Commission of the European Communities in 2007, it was stated that the students in the education environment are a heterogeneous mixture of individuals with different abilities and disability levels. It was also stated that teachers should constantly equip themselves with new knowledge and skills to be able to aid different type of students. On the other hand, it is revealed that the increase of disabled students in the classrooms has put teachers under pressure to comply with the educational needs of a more mixed group. Improved proficiency of teachers that meet the educational needs of the individuals in the inclusive classrooms can bring positive results such as improvement in students' academic and social skills. Therefore, the professional needs of teachers regarding inclusive education is an issue that needs to be examined.

Systematic review method was used to evaluate the articles related to the effects of inclusive education. Systematic reviews are valuable studies since they consist of bringing the related studies together and reveal the keypoints in the literature. Within the scope of the study international studies that has been published between the years 2012-2020 were used. The keywords 'teachers' educational needs', 'inclusive education' were scanned on ERIC, Semantic Scholar, and Reserachgate databases. As a result of the scanning process, the studies unrelated to the literature and the studies unsuitable to the aim of this study were

eliminated, therefore 12 studies were examined in this systematic review study. Chosen studies were examined in six main areas: the educational needs of teachers, the analysis of the educational needs, year of publication, countries, research methods and types of the studies.

As a result of the study, it is revealed that the studies related to the literature were mostly conducted in the years 2014, 2017, 2019 and 2020. On the other hand it was observed the quantitative study design (58.3%) was preferred more than the qualitative study design (43.7%). To add more, the most preferred research model was found to be the scanning design (33.3%).

Studies related to the topic were mainly conducted in Turkey, Ghana, Spain, Malawi, Namibia, Zimbabwe, America, Brazil and Scotland. It is noteworthy that the lowest sample found in the study was conducted in Turkey (20 people). The largest sample in the study was conducted in Malawi, Namibia and Zimbabwe, and the study consisted of a total of 629 people. On the other hand, it has been revealed that the country where studies on the literature are done most frequently is Turkey (41.6%).

In 50% of the studies examined, educators stated that they needed training for inclusive education. In 33.3% of the studies, educators stated that they expressed they felt a lack of education and had some problems with behavior control for students with special needs. In addition, in 25% of the studies examined, it was revealed that teachers wanted to receive training on alternative assessment tools and learning disabilities in inclusive education, and they wanted to receive in-service training on skills training for teachers.

The teachers' qualifications for inclusion in terms of geographical location revealed that, teachers working in the city stated that their knowledge and skills were insufficient for inclusion teaching and they had very negative views on their teacher education. Also, it was stated in reviewed articles that educators needed training on disability types in order to be more effective in inclusive education.

As a result of the literature review, it is revealed that many educational needs arise regarding the in-service training needs of teachers for inclusive education. Teachers had expressed they needed vocational trainings on the following areas: characteristics and

developmental characteristics of students with special needs, behavior control training, IEP preparation education, trainings for students with different educational needs, trainings for general special education, trainings for learning disabilities, trainings about sensory disabilities, behavior control training. In addition, it was stated that teachers should receive training on classroom support materials (games, devices, software and assistive technologies) to be used in the education of students with special needs. At the same time, it was stated that teachers lacked knowledge about general teaching methods and strategies for inclusive education.

Kaynakça / References

- Akalın, S., Demir, Ş., Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H. ve İşcen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39-60.
- Aktan, O. (2020). Determination of educational needs of teachers regarding the education of inclusive students with learning disability. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1), 149-164.
- Andreozzi P. and Pietrocarlo A. (2017). *Educational Inclusion and Organization*. In: Dovigo F. (eds) *Special Educational Needs and Inclusive Practices. Studies in Inclusive Education*. SensePublishers, Rotterdam.
- Aslan, Y. G. (2020). Experiences of Turkish Preschool Teachers for including children with autism spectrum disorders: Challenges faced and methods used. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(2),37-49.
- Berry, R. A. W. (2009). Voices of experience: General education teachers on teaching students with disabilities, 15(6), 627-648.
- Brownell, M. T. V. and Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behaviour problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B. and Spagna, M. (2004). Moving towards inclusive practices. *Remedial and Special Education*,25(2), 104-116.

- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Chitiyo, G., Changara, D. M., Phiri, A. I., Haihambo, C., Taukeni, S. G. and Dzenga, C. G. (2019). Exploring teachers' special and inclusive education professional development needs in Malawi, Namibia and Zimbabwe. *International Journal of Whole Schooling*, 15(1),28-49.
- Chitiyo, M., Kumedzro, F. K., Hughes, E. M. and Ahmed, S. (2019). Teachers' professional development needs regarding inclusive education in ghane. *International Journal of Whole Schooling*, 15(2),53-79.
- Cole, C. M., Waldron, N. and Majd, M. (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*, 42(2), 136-144.
- Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the quality of teacher education*. <https://eurlex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN>
- Çakıroğlu, A. ve Kuruyer, H. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539-555.
- Ergin, İ., Akseki, B. ve Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Ferguson, D. L. (1996). *Is it inclusion yet? Bursting the bubbles*. In M. S. Berres, D. L.
- Ferguson, P. Knoblock, and C. Woods (1996). *Creating tomorrow's schools today: Stories of inclusion, change, and renewal*, New York, NY: Teaches College Press.
- Ferguson, D. L., Kozleski, E. B. and Smith, A. (2003). Transformed, inclusive schools: A frame- work to guide fundamental change in urban schools. *Effective Education for Learners with Exceptionalities*, 15, 4374.
- Ferriday, G. and Cantali, D. (2020). Teachers talk about inclusion...but can they implement it in their classroom? Exploring teachers' views on inclusion in a Scottish secondary school. *Support for Learning*, 35(2),144-162.

- Flem, A., Moen, T. and Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: A study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 85-98.
- Florian, L. and Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Friend, M. (2007). The co-teaching partnership. *Educational Leadership*, 64(5), 48-51.
- Gameros, P. (1995). The visionary principal and inclusion of students with disabilities. *NASSP Bulletin*, 79(568), 15-17.
- Hammond, L. D. (1998). Teacher learning that supports student learning, *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Hansen, J. H., Carrington, S., Jensen, C. R., Molbæk, M. and Secher Schmidt, M. C. (2020). The collaborative practice of inclusion and exclusion. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(2), 1-11.
- Hanushek, E. A. and Raymond, M. E. (2003). Improving educational quality: How best to evaluate our schools? In Y. Kodrzycki (Ed.), *Education in the 21st century: Meeting the challenges of a changing world* (p.193-224). Boston, MA: Federal Reserve Bank of Boston.
- Hart, C. (2001). *Doing a Literature Review*, London: Sage Publications.
- Holloway, J. H. (2001). Inclusion and students with learning disabilities. *Educational Leadership*, 58(6), 86-88.
- Hornby, G. (2011). Inclusive education for children with special educational needs: A critique. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 321-329.
- Manrique, A. L., Dirani, E. A. T., Frere, A. F., Moreira, G. E. and Arezes, P. M. (2018). Teachers' perceptions on inclusion in basic school, *International Journal of Educational Management*, 33(2)9,409-419.
- Majoko, T. (2017). Zimbabwean early childhood education special needs education teacher preparation for inclusion. *International Journal of Special Education*, 32(4),671-696.
- MEB (2008). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. Ankara.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive social contexts*. London: David Fulton.

- Moreno, J. A. C., Jaén, M. D. M., Navío, E. P. and Moreno, J. R. (2015). Inclusive education in schools in rural areas. *New Approaches in Educational Research*, 4(2), 107-114.
- Moriña, A., Perera and Carballo, R. (2020). Training needs of academics on inclusive education and disability. *Sage Journals*, 10(3), 1-10.
- Mulrow, C. D. (1994). Rationale for systematic reviews. *BMJ*, 309, 597-599.
- Nakken, H. and Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 47-61.
- Pinar, E. S. (2014). Identification of inclusive education classroom teachers' views and needs regarding in-service training on special education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 9(20), 1097-1108.
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L and Walther-Thomas, C. (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, 68, 203-222.
- Rose, D., Meyer, A. and Hitchcock, C. (2011). *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Sebba, J. and Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardo's.
- Stella, C. S. C., Forlin, C. and Lan, A. M. (2007). The influence of inclusive education course on attitude change of pre-service secondary teacher in Hong-Kong, *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 35(2), 161-179.
- Snyder, R. F. (1999). Inclusion: A qualitative study of inservice general education teachers' attitudes and concerns. *Education*, 120(1), 173.
- Tkachyk, R. E. (2013). Questioning secondary inclusive education: Are inclusive classrooms always best for students ? *Interchange*, 44, 15-24.
- Vaughn, S. and Swanson, E. (2015). Special education research advances knowledge in education. *Exceptional Children*, 82(1), 11-24.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Girgin, İ. (2021). Eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4151-4175. DOI: 10.26466/opus.845376.

Türkiye'de Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılama Sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi Perspektifinden İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.948202

*

Kürşat Öğülmüş*

* Dr. Öğr. Üyesi, Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kırıkkale/Türkiye

E-Posta: kursatogulumus@hotmail.com

ORCID: [0000-0001-7551-6894](https://orcid.org/0000-0001-7551-6894)

Öz

Bu araştırma, rehberlik araştırma merkezlerince (RAM) yürütülen eğitsel tanılama sürecinde özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların yaşadıkları sorunları belirlemek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile ÖÖG olan çocukların tanılama sürecinde ortaya çıkan sorunların ortaya konulması ve buna yönelik çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda tanılama süreci araştırmacılar tarafından farkına varma, tanılama ve yönlendirme olarak ele alınmıştır. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgu-bilim modeli ile desenlenmiş, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu Ege bölgesinde bir ilde bulunan bir RAM'da görevli 8 özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda ÖÖG olan çocukların fark etme, tanılama ve yönlendirme süreçlerinin her bir basamağında bir takım sorunlarla karşılaştığı ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları ışığında bu sorunlar, fark etme sürecinde ÖÖG olan çocukların RAM'a hiçbir müdahalede bulunulmadan yönlendirildiği, yönlendirmeyi yapan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu, yönlendirmede çocukla birlikte gönderilen evrakların ÖÖG karakteristik özelliklerini yansıtmadığı, öğretmenlerin formları yalnızca bir prosedürü yerine getirmek amacı ile doldurulduğu ve rehberlik servisinin çocuk hakkında herhangi bir değerlendirmede bulunmadığı olarak belirlenmiştir. Tanılama sürecinde yapılan uygulamalar yetersiz bulunurken bu süreçte görev alan özel eğitim öğretmenlerinin de kendilerini yetersiz bulduğu saptanmıştır. Son olarak yönlendirme sürecine ilişkin ÖÖG olan çocukların yönlendirilmesinde kaynaştırma uygulamasından başka seçeneğin bulunmadığı, destek eğitim sonucunda yapılan izlemelerin verimli olduğu ancak personel yetersizliği ve iş yükünün fazla olması nedeniyle izleme çalışmalarının verimli yapılmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, Farkına varma, Tanılama, Yönlendirme, Özel Eğitim, Rehberlik araştırma merkezi

¹ Bu çalışma 30. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of the Diagnosis Process of Individuals with Specific Learning Difficulties in Turkey from the Perspective of the Guidance Research Center

*

Abstract

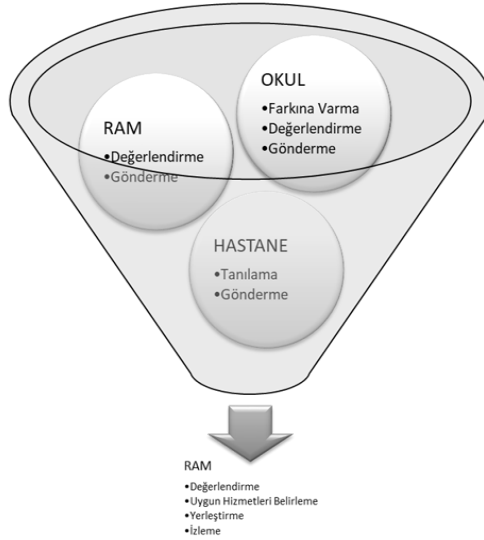
This research was carried out with the aim of determining the problems experienced by children with specific learning difficulties (SLD) during the educational diagnosis process carried out by guidance research centers (GRC). With this research, it is aimed to reveal the problems that arise during the diagnosis of children with SLD and to offer solutions for this. In line with this goal, the diagnostic process was addressed by the researchers as recognition, diagnosis and guidance. The research was designed with the phenomenological model, one of the qualitative research models, and the data were collected through semi-structured interviews. The working group consists of 8 special education teachers working in a RAM in a province in the Aegean region. As a result of the research, it has been revealed that children with SLD face some problems at each step of their recognition, diagnosis and guidance processes. In the light of the research findings, these problems are that children with SLDs in the process of noticing are directed to GRC without any intervention, the knowledge level of the teachers is insufficient, the documents sent with the child do not reflect the characteristics of the SLD, the teachers' forms are filled out only for the purpose of performing a procedure and guidance. It was determined that the service did not make any evaluation about the child. While the applications made in the diagnostic process were found to be insufficient, it was found that the special education teachers who took part in this process found themselves inadequate. Finally, regarding the guidance process; It has been determined that there is no option other than mainstreaming in guiding the children with SLD, the monitoring made as a result of the support training is efficient, but the monitoring studies are not efficient due to the lack of personnel and the workload.

Keywords: *Specific Learning Difficulties, Recognition, Diagnosis and Guidance, Guidance Research Centers.*

Giriş

Birçok farklı tanımı bulunmakla birlikte ÖÖG yazılı/sözlü dili kullanmada/anlamada, matematiksel işleme becerilerinde, hareketleri koordine etme ya da dikkatini yöneltme becerilerinde bir takım güçlüklerle yol açan bir yetersizlik türüdür (Melekoğlu, 2016). Bu alandaki çalışmaların temeli ilk olarak 1800 yılların başında Franz Joseph Gall tarafından yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Daha sonra 1963 yılında Samuel Alexander Kirk tarafından ilk olarak öğrenme güçlüğü terimi kullanılmıştır (Çakıroğlu, 2018). Uzmanlarca yapılan alandaki çalışmaların geçmişi günümüzden bir asır öncesine dayanmasına rağmen Türkiye'de ÖÖG son zamanlarda adından sıklıkla bahsedilen bir yetersizlik türüdür (Görgün ve Melekoğlu, 2019). Tanı sistemlerinin geliştiği ülkelerde ÖÖG farkındalığının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel gereksinimli tüm bireylerin içerisinde ÖÖG olarak tanılanmış bireyler % 42'lik bir dilim oluşturmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). Bu dilim Türkiye'de ise yalnızca %3'tür (Melekoğlu, 2016). ABD'de var olan durumun Türkiye'de de benzer olacağı varsayıldığında Türkiye'de bu orandaki farklılığın tanı sistemlerindeki farklılıktan ortaya çıktığı düşünülebilir. Türkiye'de eğitsel tanılama, tıbbi rapor doğrultusunda eğitsel değerlendirme yapılarak gerçekleştirilmektedir. Eğitsel tanılama, bireyin gereksinimlerini karşılamada doğru kararların alınmasını kolaylaştırmak ve eğitsel olarak yapabileceklerini ortaya koyarak özel gereksinimlerini belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme modelidir (Avcıoğlu, 2014). Eğitsel tanılama bireyin eğitim hayatına dair doğru kararların alınması açısından oldukça önemlidir (Taylor, 2014). Bu sebeple bireydeki farklılıklar ne kadar erken fark edilirse bir başka deyişle eğitsel tanılama ne kadar erken yapılırsa bireyin eğitim planlamasına olan olumlu yansımaları da o derece yüksek olacaktır (Lange ve Thompson, 2006). ÖÖG olan çocukların öğrenme güçlükleri çoğunlukla ilkokul döneminde fark edilmektedir. Bunun en belirgin nedeni yetersizlik alanlarının yalnızca akademik alanlarda ortaya çıkması olduğu söylenebilir (Korkmazlar, 1992). Bu nedenle ÖÖG olan çocuklar ilk olarak çoğunlukla örgün eğitime devam ettikleri sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmektedir. Tanılama süreci bu

sayede başlamaktadır. Türkiye’de ÖÖG dahil tüm özel gereksinimli bireylerin eğitsel tanınması, uygun eğitim programına yönlendirilmesi ve bu öğrencilere yönelik uygun izleme çalışmalarının yapılması görevi Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı kuruluşlar olan Rehberlik araştırma merkezlerine verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Şekil 1’de ÖÖG tanılama süreci yer almaktadır.



Şekil 1. ÖÖG tanılama süreci

RAM, eğitsel değerlendirme ve tanılama işlemlerini, RAM müdürü teklifi ve il/ilçe milli eğitim müdürlüğünün onayı ile kurulan özel eğitim değerlendirme kurulu aracılığıyla yapmaktadır. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre özel eğitim değerlendirme kurulu, rehberlik araştırma merkezi müdür yardımcısı başkanlığında (a) özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı (b) en az bir psikolojik danışman ve (c) en az bir özel eğitim öğretmeninden oluşur. Kurula ayrıca ilgili bireyin velisi ya da kendisi de katılır. Buna ek olarak kurula görüşüne başvurulmak üzere ilgili kurum ve kuruluşların personeli de katılabilmektedir. İlkokul çağında sınıf öğretmeni ya da ailesi tarafından fark edilen birey ÖÖG şüphesiyle yaşadığı bölgenin bağlı olduğu RAM’a başvurur. Daha sonra öğrencinin eğitsel

performansı ve zeka bölümü puanının ölçülmesi amacıyla formal ve informal değerlendirme araçlarıyla değerlendirmeler yapılır. Bu süreçte kurum bünyesinde çalışan özel eğitim öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar aktif görev almaktadır. Değerlendirme sonucunda uzmanlar tarafından uygun görüldüğü takdirde öğrenci hastaneye sevk edilir. Hastane değerlendirmesinde hekimler tarafından tıbbi olarak ÖÖG olduğu belirlenen birey, hastaneden düzenlenen raporunu rehberlik araştırma merkezine sunarak sürecin tamamlanmasını talep eder. Özel eğitim değerlendirme kurulu yapılan eğitsel değerlendirmeler ve hastane raporu doğrultusunda öğrenci için özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenleyerek ÖÖG tanılama sürecini tamamlamış olur. Tanılamanın ardından kurul aynı zamanda öğrenciyi ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun olarak eğitim programlarına yönlendirmektedir. Daha sonraki süreçte yönlendirilen eğitim programı süresi dolduğunda izleme çalışmaları gerçekleştirilmektedir. ÖÖG olan çocuklar, bu süreci adım adım takip etmekte ve nihai olarak RAM tarafından uygun eğitim programlarına yönlendirilmektedir.

Türkiye'de tanı almış ÖÖG olan çocukların diğer gereksinim grupları içerisindeki oranı göz önüne alınarak bu durum tanı sistemi gelişmiş diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, Türkiye'de tanı alan çocukların sayısının az olmasının tanı sistemindeki bir takım güçlüklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'de uygulanan mevcut tanı sistemindeki aksaklıkları ortaya koyan bir çok çalışma yapılmıştır. Avcioğlu (2012) yaptığı bir çalışmada tarama programlarının yetersiz olduğunu, Yurtsever (2013) okullarda gerçekleştirilen gönderme öncesi süreçlerin yetersiz olduğunu, Tiryakioğlu ve Avcioğlu (2013) RAM ve sağlık kurumları arasında işbirliği problemlerinin yaşandığını, Yanık (2016) RAM'lar da kullanılan değerlendirme araçlarının yetersiz olduğunu belirterek tanı sistemindeki bazı aksaklıklar vurgulanmıştır. Yapılan çalışmalarda vurgulanan aksaklıklar genel olarak tanı sistemini ele alan çalışmalardan elde edilen bulgulara dayanmaktadır. Fakat tanı sistemindeki aksaklıkların ÖÖG özelinde ortaya koyulduğu çalışmalar incelendiğinde bu konuda yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür (Aksoy ve Şafak, 2021). Bu sınırlılık araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, rehberlik araştırma merkezleri tarafından yürütülen eğitsel değerlendirme ve

tanılama sürecindeki durumu ÖÖG özelinde ortaya koymaktır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci bu amaca uygun olarak araştırmacılar tarafından 1) farkına varma, 2) tanılama ve 3) yönlendirme olarak ele alınmıştır. Ele alınan bu süreç rehberlik araştırma merkezi eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetinde aktif olarak görev alan öğretmenlerin görüşleri alınarak incelenmiştir.

Yöntem

Etik Komite Onayı : Bu çalışma için etik komite uygunluk onayı Kırıkkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları etik kurulu 18.05.2021 tarih 5 nolu karar ile alınmıştır.

Araştırma Modeli: Bu araştırmada nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgu bilim deseninde yaşanmış olan deneyimlerin değerlendirmesi yapılmaktadır (Miller, 2003). Ayrıca olgubilim çalışmaları farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan çalışmalardır (Cropley, 2002). Bu tür çalışmalarda veriler, üzerinde çalışılan olguyu yaşayan ve yansıtan birey ya da gruplarla görüşmeler yapılarak elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

Çalışma Grubu: Araştırmaya dahil olan katılımcılar, gönüllülük esasına dayanılarak amaçsal örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, örneklemin problemle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018). Örneklem ölçütleri ise; a) Özel eğitim öğretmeni olmak, b) Rehberlik araştırma merkezinde aktif olarak çalışıyor olmak ve c) ÖÖG tanılama biriminde görev yapıyor olmak olarak uygulanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya Ege bölgesinde bir ilde bulunan rehberlik araştırma merkezinde görev yapan 8 öğretmen dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen katılımcı öğretmenlerin demografik bilgileri tabloda sunulmuştur (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Araştırma Grubunu Oluşturan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

| Yaş | Cinsiyet | Mezuniyet | Branş | Deneyim (Yıl) | RAM Görev Süresi (Yıl) | RAM Görev | ÖÖG ile ilgili eğitime katılma durumu |
|-----|----------|----------------------------------|-------------|---------------|------------------------|-----------------------|---------------------------------------|
| 49 | E | Sınıf Öğrt. | Özel Eğitim | 28 | 6 | Özel Eğt. Böl. Bşk. | + |
| 40 | K | Sınıf Öğrt. | Özel Eğitim | 16 | 6 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |
| 32 | E | Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 5 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |
| 27 | K | Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 4 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |
| 25 | K | Görme Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 3 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |
| 24 | E | Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 2 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | + |
| 24 | K | Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 2 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |
| 24 | K | Zihin Engelliler Sınıf Öğretmeni | Özel Eğitim | 1,5 | 1,5 | Özel Eğitim Öğretmeni | - |

Verilerin Toplanması: Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, araştırma katılımcılarının duygu ve düşüncelerini anlatma etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Karataş, 2015). Bir görüşme türü olan yarı yapılandırılmış görüşmeler; sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldırması ve belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeye yardımcı olması (Yıldırım ve Şimşek, 2003) nedeniyle araştırmacılar tarafından en çok tercih edilen görüşme tekniğidir (Karasar, 2002; Mason, 1996). Görüşmelerde kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları literatürdeki kaynaklar taranarak ve sahadaki tecrübelerden faydalanılarak hazırlanmıştır. Form için hazırlanan sorular, görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmak üzere ilgili alandaki uzmanlara gönderilerek uzman görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra görüşme formu, uzmanlardan gelen dönütler ışığında son halini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların tanımlayıcı özelliklerini ortaya koyan ifadeler yer almaktadır (yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe, öğrenim düzeyi vb.). İkinci bölümde ise ÖÖG olan öğrencilerin tanılanması sürecinde ortaya çıkan durumu belirlemeye yönelik soruların

bulunduğu ifadeler yer almaktadır. Oluşturulan form yardımıyla araştırmmanın verileri katılımcıların kendi belirledikleri ortam ve zamanda toplanmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya, aynı uygulamacı tarafından yöneltilmiş olup yapılan görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak daha sonra çözümlenmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak için kayıtlar diğer araştırmacı tarafından incelenerek kontrol edilmiştir.

Verilerin Analizi: Araştırma kapsamında elde edilen veriler nitel araştırma modelinin doğası doğrultusunda dikkatli bir şekilde okunarak kategoriler oluşturulmuş ve içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük tema kategorileri ile özetlendiği sistematik ve yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). İçerik analizinde güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla uyuşum yüzdesi formülü kullanılmıştır. Uyuşum yüzdesi (Agreement percentage) “Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Çalışmada, bu formül kullanılarak kodlamalardaki uyuşum yüzdesinin 0.91 olduğu belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde görüşmeler sonucunda öğretmenlerden elde edilen verilerle oluşturulan temalara ve alt temalara yer verilmiştir. Görüşmelerde rehberlik araştırma merkezi özel eğitim bölümü tanılama biriminde görev alan öğretmenlerin verdiği yanıtlar (a) farkına varma), (b) tanılama ve (c) yönlendirme olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır.

Farkına varma

Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrencilerle ilgili gönderme öncesinde öğretmenleri tarafından yapılan müdahalelerde beş farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:4) herhangi bir müdahale yapılmadan (akademik olarak başarısız olan öğrenciler sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak)

gönderilmesi iken daha sonra sırasıyla, öğrencinin durumu değerlendirilerek özel bir müdahale planı hazırlanarak uygulanıyor (f:2), aynı program uygulanıyor sadece birebir ilgileniliyor (f:1), harf farkındalığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılıyor (f:1), genel önlemler (yer değiştirme, ön sırada oturtma, rehberlik servisi ile görüşme, veli ile görüşme vb.) alınıyor (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Tablo 2. Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrencilerle ilgili gönderme öncesinde öğretmenleri tarafından yapılan müdahalelere yönelik kullanılan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Herhangi bir müdahale yapılmadan (akademik olarak başarısız olan öğrenciler sınıf öğretmenlerinin gözlemlerine dayalı olarak) gönderiliyor (Ö1, Ö2, Ö3, Ö7). | 4 |
| Öğrencinin durumu değerlendirilerek özel bir müdahale planı hazırlanarak uygulanıyor (Ö8, Ö6). | 2 |
| Aynı program uygulanıyor sadece birebir ilgileniliyor (Ö3). | 1 |
| Harf farkındalığı kazandırmaya yönelik çalışmalar yapılıyor (Ö4). | 1 |
| Genel önlemler (yer değiştirme, ön sırada oturtma, rehberlik servisi ile görüşme, veli ile görüşme vb.) alınıyor (Ö5). | 1 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Genellikle sınıf öğretmeni dışında öğrenci ile ilgili herhangi bir çalışma yapılmıyor. Sadece sınıf öğretmenin gözlem ve çabaları sonrasında öğrenci rehberlik ve araştırma merkezine yönlendiriliyor”(Ö1).

“Bence akademik olarak derslerinde başarısız olan çocuklar rehberlik araştırma merkezine yönlendiriliyor”(Ö2).

“Öğrenci ile birlikte gönderilen raporlarda çoğunlukla öğretmenlerin herhangi bir müdahalede bulunmadığı görülmektedir. Müdahalede bulunanların ise öğrencilerle özel çalışmalar yapmadıkları diğer normal gelişim gösteren akranlarına yönelik yaptıkları çalışmalarla aynı olduğu görülmüştür. Tek fark ÖÖG olan öğrencilerle bire bir ilgilenmeleridir”(Ö3).

“Genelde bu öğrencilerde harf farkındalığını kazandırmaya yönelik çalışmalar yapıyor öğretmenler. Örneğin b ile d harflerini karıştıran öğrenciler için b'nin altına nokta koymak gibi.”(Ö4).

Rehberlik araştırma merkezinde görevli özel eğitim öğretmenlerinin tamamı (f:8), müdahalede bulunan öğretmenlerin, gönderme öncesinde

ÖÖG olan öğrencilere yapılması gereken müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin, öğrenciyi rehberlik araştırma merkezine yönlendirmeden önce gönderme öncesi süreçte yapılması gereken müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerine yönelik kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Müdahalede bulunan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yapılan müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu düşünüyorum (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8). | 8 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Mevzuat noktasında gerek öğretmen gerek okul idaresi çok yetersiz ve bu konu üzerinde araştırma yapma gereği duymuyor. Hele ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşükse bütün sebepler buna dayandırılarak herhangi bir müdahale gereği duyulmuyor sadece bilinçli ailelerde çoğunlukla ailenin talebi üzerine rehberlik araştırma merkezine gelmeden önce gerekli müdahaleler yapılmaya çalışılıyor. Ancak bu müdahalelerle ilgili sınıf öğretmenin yapması gerekenleri bilmediğine şahit oluyoruz.”(Ö1).

“Müdahalede bulunan çok az öğretmenin yaptığı çalışmalara bakılarak şu söylenebilir ki özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan müdahaleler normal gelişim gösteren akranlarına yapılan müdahaleler ile aynıdır. ÖÖG olan öğrencilere yönelik her hangi bir farklılaştırma yapılmamaktadır. Yapılan tek farklılaştırma öğretimin bireyselleştirilmesidir. Bu durumdan yola çıkarak müdahalede bulunan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yapılan müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu göstermektedir.”(Ö3).

Tablo 4. Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrencilerin öğretmenleri tarafından uygulanan değerlendirme formunun niteliğine ilişkin görüşlere ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Gereksinim durumu gözetilmeksizin prosedürü yerine getirmek için genel bilgilerle özensiz bir şekilde doldurulduğunu düşünüyorum (Ö7, Ö2, Ö1, Ö3, Ö5). | 5 |
| Değerlendirme süreci zaman alıcı ve zorlayıcı bir süreç olduğundan objektif yapıldığını düşünmüyorum (Ö8). | 1 |
| Formların işlevsel olduğunu düşünüyorum (Ö4). | 1 |
| Formların yetersiz olduğunu düşünüyorum (Ö6). | 1 |

ÖÖG şüphesi bulunan öğrenci rehberlik araştırma merkezine yönlendirilirken öğrenci için doldurulan formların niteliği ile ilgili dört farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en çok kodlanan madde (f:5) Gereksinim durumu gözetimeksizin prosedürü yerine getirmek için genel bilgilerle özensiz bir şekilde doldurulduğunu düşünüyorum iken daha sonra sırasıyla, değerlendirme süreci zaman alıcı ve zorlayıcı bir süreç olduğundan objektif yapıldığını düşünmüyorum (f:1), formların işlevsel olduğunu düşünüyorum (f:1), formların yetersiz olduğunu düşünüyorum (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Aslında öğretmenler çocukla ilgili tespitlerini olduğu gibi yazmaktan veli tepkisi yüzünden çekiniyorlar. Bazı öğretmenlerimiz de baştan savma doldurdukları için eğitsel değerlendirme formu, bilişsel değerlendirme formu rehberlik araştırma merkezinde bize çok ışık tutmuyor” (Ö1).

“İlk olarak öğretmen eğitsel değerlendirme formundaki soruları basit olarak cevaplıyor. Bunun yanında eğitsel değerlendirme formundaki açık uçlu sorulara açıklayıcı cevaplar yazmak yerine çoğu öğretmen evet var, hayır yok gibi kısa cevaplar yazmayı tercih ediyor. Ya da çoğunluğunda olduğu gibi öğrencinin birçok alanda sınıfın gerisinde olduğunu belirtiyor. Bu bakımdan bu formlardan pek verim aldığımız söylenemez. Hatta özenle doldurulmuş bir form gördüğümüzde şaşırıp öğretmen arkadaşlarla birbirimize gösteriyoruz” (Ö7).

ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrenciler için düzenlenen ve öğrencinin beraberinde gönderilen formların ÖÖG karakteristik özelliklerini destekleme düzeyine ilişkin üç farklı madde kodlanmıştır. Bu Kategoride en fazla kodlanan madde (f:5) ÖÖG karakteristik özelliklerini desteklemiyor iken daha sonra sırasıyla, ÖÖG karakteristik özelliklerini kısmen desteklemektedir (f:2), ÖÖG karakteristik özelliklerini desteklemektedir (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Tablo 5. Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrencilerin öğretmenleri tarafından düzenlenen formların ÖÖG karakteristik özelliklerini destekleme düzeyine ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|---|---|
| ÖÖG karakteristik özelliklerini desteklemiyor (Ö4, Ö5, Ö8, Ö1, Ö2). | 5 |
| ÖÖG karakteristik özelliklerini kısmen desteklemektedir (Ö3, Ö4). | 2 |
| ÖÖG karakteristik özelliklerini desteklemektedir (Ö7). | 1 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Düzenlenen formlarda yer verilen bilgiler ÖÖG karakteristik özelliklerini gösteriyor ancak formları amaca uygun dolduran öğretmenler bile ÖÖG değil çoğunlukla zihinsel yetersizlik düşüncesi içinde oluyorlar”(Ö1).

“Okullarda görev yapan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü ile alakalı gereken donanımına sahip olduğunu varsayarak hazırlanmış. Okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ÖÖG hakkında gerekli birikime sahip olmadığı için okullar tarafından düzenlenen formlar özel öğrenme güçlüğüne karakteristik özelliklerini kısmen destekler nitelikte oluyor. İlgili yetersizlik alanında öğretmenler tarafından en bilinen karakteristik özellik harfleri ve sayıları ters yazma olduğu için formlar bu durumu ifade edecek şekilde düzenlenebiliyor”(Ö5).

“Öğrencilerin genel olarak akademik derslerde sınıfın gerisinde ya da sosyal alanlara katılımın beklenen düzeyde olmadığını belirtiyorlar. Ya da öğrenci de harf ve rakamları ters yazma gibi bir durum varsa bunu yazabiliyorlar. Bu bakımdan destekler nitelikte olduğunu söyleyebilirim”(Ö7).

Tablo 6. Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen öğrenci için devam ettiği okul rehberlik servisi tarafından yapılan değerlendirmelere ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|---|---|
| Herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır (Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7). | 5 |
| Gönderme öncesi süreçte neler yapıldığına yönelik açıklamalar yapılmaktadır (Ö4, Ö5). | 2 |
| Akademik ve sosyal becerilere yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (Ö8). | 1 |

Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesi ile yönlendirilen öğrenciler için rehberlik servisi tarafından yapılan değerlendirmelerde üç farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:5) herhangi bir değerlendirme yapılmaması iken daha sonra sırasıyla, gönderme öncesi süreçte neler yapıldığına yönelik açıklamalar yapılmaktadır (f:2), akademik ve sosyal becerilere yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Okul rehberlik servisi bu konuda çok fazla devreye girmiyor. Çoğunlukla sınıf rehber öğretmenin değerlendirmelerine paralel görüş bildiriliyor. Rehberlik araştırma merkezinde öğrencilerle ilgili değerlendirmelerde kesin kanaate

varamadığımız durumlarda rehberlik servisi ile görüşme ihtiyacı hissettiğimizde rehberlik servisi bu durumda devreye giriyor. Düzenlenen formlarda öğrencinin ailesiyle ilgili çok fazla bilgilere ulaşamıyoruz”(Ö1).

“Formlardaki verimsizlik bu kısımda yansımıştır. Formun en arka kısmındaki rehber öğretmeni görüşlerine bakılarak sınırlı düzeyde bilgi ve değerlendirmelere ulaşılabilmektedir. Çok az rehber öğretmeni ayrıca bu konuda rapor göndermektedir. Gönderilen raporlarda da genellikle öğrencinin akademik motivasyonu ve davranış problemleri ile ilgili bilgi ve değerlendirmelere yer verildiği görülmektedir”(Ö3).

“Okul rehberlik servisinden gelen görüş yazısında genellikle öğretmenlerin görüş yazısı gibi tek kelimelik cevaplar mevcut olabiliyor. Bazı rehber öğretmenlerimiz disleksiden şüphelendiklerini belirtiyor. Bazıları da sadece imzasını atıp gönderiyor”(Ö7).

Tablo 7. Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen çocukların yaş gruplarına ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|-------------------------------------|---|
| 7-12 yaş arası (Ö6, Ö7, Ö3, Ö8, Ö4) | 5 |
| 6-10 yaş arası (Ö1, Ö2, Ö5) | 3 |

Rehberlik araştırma merkezine ÖÖG şüphesiyle yönlendirilen çocukların yaş gruplarına yönelik iki farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:5) 7-12 yaş arası iken diğer kodlanan madde ise 6-12 yaş arası maddesidir.

Tanılama

Tablo 8. Rehberlik araştırma merkezi tanılama sürecinin (inceleme ve hastaneye yönlendirme vs.) verimliliğine ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Rehberlik araştırma merkezinde yürütülen eğitsel tanılama sürecini verimsiz buluyorum (Ö3, Ö8, Ö4, Ö5). | 4 |
| Rehberlik araştırma merkezinde yürütülen eğitsel tanılama sürecini verimli (performans değerlendirme ve zeka testi doğru sonuca götürüyor) buluyorum (Ö2, Ö7). | 2 |
| Rehberlik araştırma merkezinde yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirmeler hastanede tıbbi tanılamaya yönelik yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirmelerden daha niteliklidir (Ö1). | 1 |
| Rehberlik araştırma merkezi tanılama sürecinden (inceleme, hastaneye yönlendirme vs.) net sonuçlar elde edilemediği için belirsizliğe sebep olduğunu düşünüyorum (Ö6). | 1 |

Rehberlik araştırma merkezi tanılama sürecinin verimliliğine yönelik soru ile ilgili dört farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:4) rehberlik araştırma merkezinde yürütülen eğitsel tanılama sürecini verimsiz buluyorum maddesi iken daha sonra sırasıyla, rehberlik araştırma merkezinde yürütülen eğitsel tanılama sürecini verimli (performans değerlendirme ve zeka testi doğru sonuca götürüyor) buluyorum (f:2), rehberlik araştırma merkezinde yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirmeler hastanede tıbbi tanılamaya yönelik yapılan eğitsel tanılama ve değerlendirmelerden daha niteliklidir (f:1), rehberlik araştırma merkezi tanılama sürecinden (inceleme, hastaneye yönlendirme vs.) net sonuçlar elde edilemediği için belirsizliğe sebep olduğunu düşünüyorum (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Öncelikle bu konuda ilk üzerinde durulması gereken nokta ÖÖG tanısının rehberlik araştırma merkezi tarafından tek başına konulamamasıdır. Çünkü yönlendirilen öğrenciler çoğunlukla hiçbir müdahale yapılmaksızın gönderilmekte olup bir kaba değerlendirme formu ve yapılacak olan zeka testi ile değerlendirilmektedir. Bu işlemler yapıldıktan sonra eğer testleri yapan uzmanlar ÖÖG’den şüphelenirse ancak öğrenciyi hastaneye yönlendirerek hastaneden alınacak olan sağlık kurulu raporu ile ÖÖG tanısını koyulabilmektedir. Burada eleştirilecek olan nokta şüphesiz hastanede yapılan değerlendirmesinde hekimler tarafından zeka testi ile yapılması nedeniyle aynı işlemin eğitimciler tarafından rehberlik araştırma merkezinde yapılmasına rağmen rehberlik araştırma merkezinin tek başına bu tanıyı koyamamasıdır. Tüm noktalara bakıldığında rehberlik araştırma merkezindeki tanılama sürecinin ÖÖG’yi tanılamada oldukça verimsiz olduğu söylenebilir”(Ö3).

“Bize yönlendirilen ve daha önce hastane raporu almamış öğrencileri biz ilk olarak zihin yetersizliği modülüyle inceliyoruz. Zihin yetersizliği modülündeki Türkçe ve matematik bölümü özel öğrenme güçlüğü olan çocukları fark etmemizde daha çok işe yarıyor. İlk incelemenin ardından öğrencide özel öğrenme güçlüğü olduğu şüphesini duyarsak öğrenciyi zeka testine alıyoruz. Sonrasında ise sonuca hastaneye yönlendirme sürecini başlatıyoruz. Bu sürecin öğrencinin tanılanmasında verimli geçtiğini düşünüyorum. Çünkü tanıyı koyana kadar öğrenci sınıf öğretmeni, rehberlik araştırma merkezin ve hastane tarafından üç aşamalı olarak incelenmiş oluyor”(Ö7).

Tablo 9. Rehberlik araştırma merkezinde ÖÖG olan çocukları tanılamada ne tür ölçme ve değerlendirme teknikleri (gözlem, görüşme, kaba değerlendirme, standart testler vb.) kullanıldığına ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Zeka testi (Leiter, WISC-R), Kaba değerlendirme ve veli görüşme formu kullanılıyor (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7). | 6 |
| Kaba değerlendirme formu ve görüşme formu kullanılıyor (Ö2, Ö8). | 2 |

ÖÖG olan çocukların tanılanmasında rehberlik araştırma merkezinde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili iki farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:6) zeka testi (Leiter, WISC-R), kaba değerlendirme ve veli görüşme formu kullanılıyor iken diğer bir kodlanan madde, kaba değerlendirme formu ve görüşme formu kullanılıyor (f:2) maddesidir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Görüşme ve kaba değerlendirme çalışmalarında ÖÖG şüphesi oluştuğunda bunu çocuğun yaşına göre Leiter ve Wisc-r testleri ile teyit ederiz.”(Ö1).

“Rehberlik araştırma merkezinde ÖÖG olan çocukları tanılamada kaba değerlendirme ve görüşme formu kullanılmaktadır.”(Ö8).

Rehberlik araştırma merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG olan çocukların tanılanması sürecinde kendilerini yeterli bulma düzeylerine ilişkin üç farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:4) kendimi yetersiz buluyorum iken daha sonra sırasıyla, aldığım lisans eğitimini yeterli bulmuyorum (f:2), eğitsel değerlendirme konusunda bilgi eksikliğim olduğunu düşünüyorum (f:2) maddeleri takip etmektedir.

Tablo 10. Rehberlik araştırma merkezinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG tanılama sürecinde kendilerini yeterli bulma düzeylerine yönelik kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|---|---|
| Kendimi yetersiz buluyorum (Ö3,Ö5,Ö6,Ö7). | 4 |
| Aldığım lisans eğitimini yeterli bulmuyorum (Ö4, Ö1). | 2 |
| Eğitsel değerlendirme konusunda bilgi eksikliğim olduğunu düşünüyorum (Ö8, Ö2). | 2 |

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Üniversiteden ilk mezun olup göreve başladığımda kendimi bu konuda çok yetersiz hissediyordum ancak rehberlik araştırma merkezinde çalışmaya başladıktan sonra kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Ancak hala çok yeterli görmüyorum kendimi.”(Ö4).

“Öğrenme güçlüğünün tanısı konusunda öğretmenin bakış açısı ve bilgisinin doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini düşünüyorum. Özel öğrenme güçlükle-
rinin eğitsel değerlendirilmesine yönelik hem bilgi eksikliğimin hem de değer-
lendirmeyi zorlaştıracak kavram-olgu yanlışlarımla olduğunu düşünüyorum.”(Ö6).

Yönlendirme

**Tablo 11. ÖÖG tanısı almış çocukların uygun eğitim programına yönlendirilmesi sü-
recine yönelik izlenimlere ilişkin kodlanan maddeler**

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| ÖÖG ile ilgili yönlendirme sürecinde kaynaştırma ve veli bilgilendirmesinden başka seçeneğimiz olmadığını düşünüyorum (Ö4, Ö8, Ö7). | 3 |
| Sınıf öğretmenlerinin sınıfına kaynaştırma öğrencisi alma ve BEP hazırlama ko- nusunda isteksiz olduklarını düşünüyorum (Ö1, Ö2). | 2 |
| Aile desteğinin alınması gerektiğini düşünüyorum (Ö6). | 1 |
| Yönlendirme sürecinde etiket kaygısından kaynaklı veli direnişi ile karşılaşıldığını düşünüyorum (Ö5). | 1 |
| Okul idarelerinin destek eğitim odası açma konusunda isteksiz olduklarını düşünüyorum (Ö3). | 1 |

ÖÖG tanısı almış çocukların uygun eğitim programına yönlendirilmesi sürecine yönelik beş farklı madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:3) ÖÖG ile ilgili yönlendirme sürecinde kaynaştırma ve veli bilgilendirmesinden başka seçeneğimiz olmadığını düşünüyorum iken daha sonra sırasıyla, sınıf öğretmenlerinin sınıfına kaynaştırma öğrencisi alma ve BEP hazırlama konusunda isteksiz olduklarını düşünüyorum (f:2), aile desteğinin alınması gerektiğini düşünüyorum (f:1), yönlendirme sürecinde etiket kaygısından kaynaklı veli direnişi ile karşılaşıldığını düşünüyorum (f:1), okul idarelerinin destek eğitim odası açma konusunda isteksiz olduklarını düşünüyorum (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Sınıf öğretmenleri ve okul idaresinin kaynaştırma öğrencisi ile ilgili bireyselleştirilmiş eğitim planı ve destek eğitim odası işlemlerinin külfetinden kaçma amaçlı direnişleri bizi oldukça zorluyor”(Ö3).

“ÖÖG öğrencilerinin yönlendirilmesinde zaten çok bir tercihimiz olmamaktadır. Öğrenciye kaynaştırma yazılır ve veliye kurumda gerekli bilgilendirmeler yapılır. Ama yönlendirmenin yalnızca bunlarla sınırlı olmaması öğrenciler için daha uygun olurdu”(Ö4).

“Süreçte en çok karşılaştığımız öğrenci velisinin etiket kaygısından kaynaklanan direnişidir”(Ö5)

“Veliye çocuğun yasal hakları, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği ve diğer ilgili mevzuatlar hakkında gerekli bilgilendirmeyi rehberlik araştırma merkezine başvurduğu andan değerlendirme anına kadar yapıyoruz”(Ö6).

Tablo 12. ÖÖG olan çocukların uygun eğitim programına yönlendirilmesinin ardından izleme sürecinde yapılanlara ilişkin kodlanan maddeler

| Kodlanan Maddeler | f |
|--|---|
| Destek eğitim sonunda yapılan değerlendirmelerin verimli olduğunu düşünüyorum (Ö7,Ö2,Ö5,Ö6). | 4 |
| Kademe geçişlerinde yapılan değerlendirmelerin verimsiz olduğunu düşünüyorum (Ö7, Ö6). | 2 |
| Okulda eğitsel değerlendirme formu aracılığıyla yapılan değerlendirmeleri yetersiz buluyorum (Ö8, Ö4). | 2 |
| Rehberlik araştırma merkezlerindeki yoğun iş temposu ve personel yetersizliği nedeniyle sağlıklı bir değerlendirme yapılamadığını düşünüyorum (Ö1,Ö3). | 2 |
| İzleme ve değerlendirme formları yetersiz (kaba değerlendirme) olduğu için yapılan değerlendirmeleri yetersiz buluyorum (Ö8). | 1 |

ÖÖG olan çocukların uygun eğitim programına yönlendirilmesinin ardından izleme sürecinde yapılanlara ilişkin beş madde kodlanmıştır. Bu kategoride en fazla kodlanan madde (f:4) Destek eğitim sonunda yapılan değerlendirmelerin verimli olduğunu düşünüyorum iken daha sonra sırasıyla, kademe geçişlerinde yapılan değerlendirmelerin verimsiz olduğunu düşünüyorum (f:2), okulda eğitsel değerlendirme formu aracılığıyla yapılan değerlendirmeleri yetersiz buluyorum (f:2), rehberlik araştırma merkezlerindeki yoğun iş temposu ve personel yetersizliği nedeniyle sağlıklı bir değerlendirme yapılamadığını düşünüyorum (f:2), İzleme ve değerlendirme formları yetersiz (kaba değerlendirme) olduğu

için yapılan değerlendirmeleri yetersiz buluyorum (f:1) maddeleri takip etmektedir.

Öğretmenlerin kendi ifadelerinden bazı kesitler aşağıda yer almaktadır;

“Rehberlik araştırma merkezlerinde yoğun iş ve personel yetersizliği yüzünden İzleme sürecinde çok yeterli olduğumuzu söyleyemeyiz.”(Ö1).

“Rehberlik araştırma merkezi müdürlüğü olarak görevlendirilen uzmanlar tarafından bizzat kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarında bir ders saati boyunca gözlenmesidir. Bu izleme türü ilk bakışta yönlendirme kararının etkililiğini değerlendirmede oldukça verimli gibi gözükmemektedir fakat uygulama sırasında kullanılan formlar ve uygulanma biçimi açısından oldukça verimsizdir. Çünkü bu izleme formunda da her yetersizlik türü için kullanılan aynı form kullanıldığı için ÖÖG’ye yönelik özel bir veri sağlamamaktadır.”(Ö3).

Tartışma ve Sonuç

Türkiye’deki tanılama süreci genel olarak farkına varma süreci ile başlayarak sırasıyla rehberlik araştırma merkezi sürecinde bir önceki aşamaya göre daha kapsamlı bir değerlendirme süreci sonrası gerek görüldüğünde çocuğun risk grubunda olduğu düşünülerek tıbbi değerlendirme yapılmak üzere uygun bir sağlık kurumuna yönlendirilmesiyle devam eder. Hastane sürecinde yapılan değerlendirmeler sonucunda tıbbi olarak tanılanan uygun hizmetlerden faydalanmak üzere tekrar RAM’a gelir. Tanıya dayalı bir hizmet alımı durumu söz konusu olduğu için bu sürecin bu şekilde işlediği ifade edilebilir (MEB, 2020). Bu süreç araştırmacı tarafından farkına varma tanılama ve yönlendirme olarak ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, ÖÖG olan çocukların ele alınan bu süreçlerin her bir basamağında çeşitli sorunlarla karşılaştığı görülmektedir.

Farkına varma sürecinde, ÖÖG şüphesiyle rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilen çoğu öğrencinin fark edildikten sonra hiçbir müdahale yapılmaksızın rehberlik araştırma merkezine yönlendirildiği görülmektedir. Az sayıda öğrenci için yapılan müdahalelerin ise genel önlemlerden öteye gitmediği ya da yetersiz müdahaleler olduğu görülmektedir. Oysa değerlendirme sürecinin işleyişi gereği özel ger-

eksinim şüphesi bulunan çocuğun ayrıntılı değerlendirmeye gönderilmeden önce akademik, sosyal ya da davranışsal sorunların giderilmesi adına sınıf öğretmeni tarafından bu çocuklara yönelik bir takım öğretimsel uyarlamalara yer verilmesi gerekmektedir (Turnbull vd., 2013). Çünkü gönderme öncesi sürecin temel mantığı ayrıntılı değerlendirmeye ihtiyacı olmayan bireyleri tespit ederek bu bireylerin ayrıntılı değerlendirmeye tabi olmamalarını ve gereksiz yere etkilenmemelerini sağlamaktır (Kirk vd., 2006). Öte yandan araştırmada ulaşılan bu bulgu ÖÖG yetersizlik türünün doğasına bakıldığında birçok öğrencinin aslında ÖÖG olmamasına rağmen RAM'a yönlendirildiğini göstermektedir. Çünkü Amerikan Psikiyatri Birliği (2014) tarafından en son yapılan tanıma göre ÖÖG belirtileri gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen, altı ay devam eden kelimeleri yanlış ya da yavaş okuma, okuduğunu anlamada güçlük, harf harf söyleme ya da yazmada güçlük, yazılı anlatımda güçlük, sayı algısı ve hesaplamada güçlük ve akıl yürütmede güçlük olarak sıralanmıştır. Herhangi bir müdahalede bulunmadan çocukların RAM'a yönlendirilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Buna paralel olarak yapılan çalışmalar gönderme öncesi süreçte yapılan müdahalenin yoğun ve sistematik olması çocukların yaşadıkların güçlüklerin aşılması ve genel eğitim sınıfında öğrenimlerine devam etmelerinde etkili olduğunu göstermektedir (Kirk vd., 2006; Strickland ve Turnbull, 1990). Ayrıca katılımcıların öğretmenlerin gönderme öncesi yapılması gereken müdahaleler konusundaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu ifade etmeleride bu durumu destekler niteliktedir. Gönderme öncesi süreçte öğretmenlerin bilgi yetersizliklerinin olduğunu kanıtlayanda pek çok çalışma bulunmaktadır (Risk altındaki çocukları yönlendirme sürecinde öğretmenler tarafından doldurulan formların, prosedürü yerine getirmek için genel bilgilerle özensiz bir şekilde doldurulduğu, değerlendirmelerin objektif yapılmadığı ve formların ÖÖG'nin karakteristik özelliklerini desteklemediği için yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Özak, Vural ve Avcıoğlu'nun (2008) rehberlik araştırma merkezi müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada öğrenci tanıma dosyalarının okullardaki uzmanlar tarafından uygun şekilde doldurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2016) rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme

süreçlerinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada değerlendirme formlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar mevcut çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Farkına varma sürecinde elde edilen diğer sonuçlara göre okul rehberlik servisleri tarafından herhangi bir değerlendirme yapılmadan sadece gönderme öncesi süreçte neler yapıldığına yönelik açıklamalarda bulunulduğu ifade edilmiştir. Bu sonuç farkına varma sürecinde bilgi düzeyinde yetersizlik olan grubun yalnızca sınıf/branş öğretmenlerinin değil psikolojik danışmanlarında bu konudaki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu göstermektedir. Rehberlik araştırma merkezine yönlendirilen çocukların genellikle 6-12 yaş aralığında olduğu ifade edilmiştir. Pierangelo ve Giuliani (2006) ve Waber (2010) ÖÖG olan çocukların çoğunlukla ilkokula başladıkları dönemde fark edilmeye başladığını ifade etmişlerdir. Bu açıdan bulgular alanyazını destekler niteliktedir. Ayrıca bu yaş aralığı ÖÖG'nin erken dönemde fark edilemediği anlamına gelmektedir. Bu durumun nedeninin ise yine sınıf/branş öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğundan kaynaklandığı söylenebilir. Benzer şekilde Yangın ve arkadaşları (2016) sınıf öğretmenlerinin ÖÖG konusundaki bilgi düzeyi eksikliği, yanlış kavram bilgisi ve ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin eğitimlerine yönelik eksiklikler çektiklerini belirtmiştir.

Tanılama sürecinde, özel eğitim öğretmenleri rehberlik araştırma merkezinde yürütülen eğitsel tanılama sürecinin verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ek olarak öğretmenler, rehberlik araştırma merkezinde yapılan eğitsel tanılama sürecinin hastanede tıbbi tanılamaya yönelik yapılan eğitsel tanılama sürecinden daha nitelikli olduğunu da belirtmişlerdir. ÖÖG olan öğrencilerin tanılanmasında kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili sonuçlar incelendiğinde, kullanılan araçların ağırlıklı olarak WISC-R ve Leiter zeka testleri olduğu bunun yanında kullanılan diğer yöntemlerin görüşme ve kaba değerlendirme olduğu gözlenmiştir. Eğitsel değerlendirme sürecinin doğasına bakıldığında kullanılan tekniklerin çeşitlilik bakımından yetersiz olduğu söylenebilir (Avcıoğlu, 2014). Benzer şekilde Yanık (2016) RAM sürecini ele aldığı bir çalışmada RAM'lar da kullanılan değerlendirme araçlarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgunun araştırma bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Tanılama sürecindeki bulgularda,

RAM'da yürütülen tanılama sürecinde görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla kendilerini yetersiz buldukları dikkat çekmektedir. Bunun yanında ÖÖG olan çocukların tanılanmasında aldıkları lisans eğitimlerini yetersiz bulduklarını ifade edenler olduğu gibi eğitsel değerlendirme konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ifade edenlerde olmuştur. Benzer şekilde Çakmak (2019) ÖÖG konusunda bilgi eksikliği ve RAM personelinin eğitim gereksinimine vurgu yapmıştır.

Yönlendirme sürecinde, özel eğitim öğretmenleri ÖÖG tanısı alan öğrencilerin yönlendirilmesinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasından başka bir seçenek olmadığını belirtmişlerdir. Bazı özel eğitim öğretmenleri sınıf öğretmenlerinin sınıfına kaynaştırma öğrencisi alma ve bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama konusunda isteksiz olduklarını belirtmiştir. Güven ve Balat (2006) kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada rehber öğretmenlerin ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının kaynaştırma uygulamalarının yetersiz olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında bu yetersizliğin öğretmenlerin isteksizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bazı özel eğitim öğretmenleri okul müdürlerinin de destek eğitim odası açma konusunda isteksiz olduklarını belirtmiştir. Aydın Dalga (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada okul idarelerinin destek eğitim odası uygulamasının yürütülmesinde okul idarelerinden kaynaklanan bir takım sorunların olduğunu belirtmiştir. Mevcut araştırma bu bulguyu desteklemektedir. Ayrıca bazı özel eğitim öğretmenleri yönlendirme sürecinde etiket kaygısından kaynaklı veli direnişi ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Tüm yetersizlik türlerinde olduğu gibi (Ardıç, 2013) ÖÖG olan çocukların ailelerinin de çocuklarının etiketlenme kaygıları olduğu görülmektedir. İzleme uygulaması ile ilgili olarak özel eğitim öğretmenleri destek eğitim sonunda yapılan değerlendirmelerin verimli olduğunu ancak kademe geçişlerinde ve okulda yapılan değerlendirmelerin verimsiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca izleme ve değerlendirme formlarının yetersiz (kaba değerlendirme) kaldığını dile getirmişlerdir. Son olarak ise özel eğitim öğretmenleri tarafından, rehberlik araştırma merkezlerinde yoğun iş temposu ve personel yetersizliği nedeniyle sağlıklı değerlendirmelerin yapılamadığı belirlenmiştir. Özak ve diğerlerinin (2008) rehberlik araştırma merkezi

müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada rehberlik araştırma merkezinde görev yapan özel eğitim alan öğretmenlerinin sayısının yetersiz olduğu ortaya koyulmuştur. Bu bulgu mevcut araştırma ile tutarlılık göstermektedir.

Tüm bu sonuçlar değerlendirildiğinde, literatürde yer alan ve süreci farklı şekillerde ele alan diğer çalışmalardan (Özak vd., 2008; Aydın Dalga, 2019; Güven ve Balat, 2006; Yılmaz, 2016) elde edilen sonuçların mevcut çalışma ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

ÖÖG tanılama süreci, ekip çalışması gerektiren çok yönlü bir süreçtir. (Ögülmüş, 2016) Rehberlik araştırma merkezlerinde yürütülen bu süreç araştırmacılar tarafından farkına varma, tanılama ve yönlendirme olarak ele alınmıştır. Üç bölüm olarak incelenen bu süreçler bir bütündür. Bu bütünün her hangi bir parçasında sorunların ortaya çıkması ÖÖG olan çocukların doğru bir şekilde tanılanmasını olumsuz etkileyecektir. Bu olumsuzluk ÖÖG olan çocuğun eğitim hayatını adım adım olumsuz olarak etkileyecek; doğru yönlendirmelerin yapılamaması ve doğru eğitim programından faydalanamamasına nihai olarak özel gereksinimlerinin yeterli miktarda giderilmemesine yol açacaktır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- ÖÖG olan çocukların tanılanmasında rehberlik araştırma merkezlerinde gerçekleştirilen tanılama süreci daha verimli hale getirilmek üzere çok boyutlu bir şekilde yürütülebilir.
- Rehberlik araştırma merkezlerinde ve okullarda izleme ve değerlendirme amaçlı kullanılan araçlar gözden geçirilebilir.
- Öğretmenlerin RAM'a gönderme öncesinde çocukta ortaya çıkan durumların (akademik başarısızlık, problem davranışlar vb.) doğrudan ÖÖG'den kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemeye yönelik yapabileceği müdahaleler ile ilgili hizmet içi eğitimler almaları sağlanabilir.
- Değerlendirme ve inceleme süreçlerinde rehberlik araştırma merkezlerinde görev yapan özel eğitim öğretmenleri ve okul rehber öğretmenlerine ÖÖG ile ilgili eğitsel değerlendirme süreçleri hakkında ve genel bilgi düzeylerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim desteği sağlanabilir.

- Ailelerin sürece aktif katılımlarını sağlamak üzere alternatif modeller geliştirilebilir.
- Hastane ve rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan değerlendirmeler (eğitsel değerlendirmeler ve zeka testleri) tek kurum üzerinde birleştirilebilir.
- ÖÖG olan öğrencilerin yönlendirilmesi için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının yanında bu uygulamaya alternatif olacak farklı eğitim uygulamaları geliştirilebilir.
- Rehberlik araştırma merkezlerinde ÖÖG olan öğrencilerin değerlendirilmesinde kullanılan araçların (zeka testi, standart olmayan testler) hem nicelik hem de nitelik açısından zenginleştirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of the Diagnosis Process of Individuals with Specific Learning Difficulties in Turkey from the Perspective of the Guidance Research Center

*

Kürşat Öğülmüş
Kırıkkale University

SLD is a type of inadequacy that causes some difficulties in reading, writing and mathematical skills (Melekoğlu, 2016). Although the history of the studies conducted by experts dates back a century from today, SLD is a special education field that has recently started to gain awareness in Turkey (Görgün and Melekoğlu, 2019). Considering its prevalence, individuals diagnosed with SLD in the United States (USA) constitute 42% of all individuals with special needs (Cortiella and Horowitz, 2014). This rate is only 3% in Turkey (Melekoğlu, 2016). Assuming that the situation in the USA will be similar in Turkey, it is thought that the difference in Turkey is due to some problems in the diagnosis systems. Educational diagnosis is carried out in order to facilitate the taking of the right decisions in meeting the needs of the individual and to determine their special needs by revealing what they can do educationally (Avcıoğlu, 2014). Educational diagnosis is very important in terms of making the right decisions about the educational life of the individual (Taylor, 2014). For this reason, the sooner the differences in the individual are noticed, in other words, the sooner the educational diagnosis is made, the higher the positive reflections of the individual on the educational planning will be (Lange & Thompson, 2006). Therefore, the disruptions in the educational diagnosis process, which is so important for the education life of individuals with special needs, will adversely affect the education life of these individuals. For this reason, the aim of this research is to identify the problems that arise in the educational diagnosis process of children with SLD in Turkey, and to develop solutions for eliminating these problems. The research is a qualitative research and was designed with a phenomenology pattern. Phenomenological studies are studies that focus on phenomena that are

aware of but do not have a detailed and in-depth understanding (Cropley, 2002). In such studies, data are obtained by interviewing individuals or groups who live and reflect the phenomenon studied (Büyüköztürk et al., 2018). Eight special education teachers were included in the research in accordance with the principle. The participants are special education teachers working in the Guidance Research Centers' (GRC) educational diagnosis unit. The data collected from the teachers within the scope of the study were collected through semi-structured interviews through the interview form developed by the researcher. The semi-structured interview form consists of two parts. In the first part, there are statements that reveal the descriptive characteristics of the participants (age, gender, professional experience, education level, etc.). In the second part, there are statements containing questions to determine the situation that arises during the identification of students with SLD. The data obtained were analyzed by content analysis. When the findings are examined, it is seen that various problems are experienced in all the steps of the diagnostic process. It is seen that children who are first noticed in the classroom environment during the recognition process are directed to GRC without any intervention after being noticed. It is seen that the interventions made for a small number of students do not go beyond general evaluation. According to the other results obtained in the recognition process, it was stated that the school guidance services only made explanations about what was done in the pre-referral process without any intervention.

During the diagnosis process, special education teachers stated that the educational diagnosis process carried out in the GRC was inefficient. When the results of the evaluation tools used in the diagnosis of students with SLD were examined, it was observed that the tools used were mainly WISC-R and Leiter intelligence tests, and the other methods used were interview and general evaluation. Considering the nature of the educational evaluation process, it can be said that the techniques used are insufficient in terms of diversity (Avcıoğlu, 2014). During the orientation process, special education teachers stated that there was no other option other than inclusion/integration for the students diagnosed with SLD. Some special education teachers stated that primary school teachers are reluctant to accept these students in their classes and to prepare an individual education plan.

The SLD diagnosis process is a multifaceted process that requires teamwork. (Öğmü, 2016) This process, which is carried out in GRC, has been handled by researchers as recognition, diagnosis and guidance. These processes, which are examined in three parts, are a whole. The emergence of problems in any part of these will negatively affect the correct diagnosis of children with SLD. This negativity will negatively affect the education life of the child with SLD. In line with the results obtained, some of the recommendations made are in the following:

- It can be ensured that teachers receive in-service training on determining whether the situations that arise before sending students to GRC are directly caused by SLD.
- In-service training support on educational evaluation processes related to SLD can be provided to special education teachers and school counselors who work in the recognition, diagnosis and guidance processes.
- The tools used in the evaluation of students with SLD in the GRC can be enriched in terms of both quantity and quality.
- In addition to the mainstreaming/integration practice, different educational practices can be developed as an alternative to this practice in order to guide students with SLD.

Kaynakça / References

- Aksoy, V. ve Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozukluklar tanıs ve sayılsal elkitabı, beşinci baskı (DSM-5), *tanı ölçütleri başvuru elkitabı* [Diagnostic and statistical manual of mental disorders]. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği: Ankara.
- Ardıç, A. (2013). Özel gereksinimli çocuk ve aile. A. Cavkaytar (Ed), *Özel eğitimde aile eğitimi ve rehberliği içinde* (s.19-52). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2014). *Özel gereksinimi olan bireylerin değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2012). Rehberlik ve Araştırma Merkez (RAM) müdürlerinin tanılama, yerleştirme-izleme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

- (BEP) geliştirme ve kaynaştırma uygulamasında karşılaşılan sorunlara ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2009-2031.
- Aydın Dalga, R. (2019). Destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları eğitim öğretime ilişkin görüş ve önerileri.(Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cortiella, C. and Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Fact, trends and emerging issues* (3rd ed.). New York: National Center for Learning Disabilities.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods. An introduction for students of psychology and education*. University of Latvia: Zinatne.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (s.2-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Çakmak, Z. (2017). Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Güven, Y. ve Balat, G. U. (2006). Kaynaştırma uygulamalarına ilişkin rehber öğretmenler ve rehberlik araştırma merkezi çalışanlarının görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 95-108.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 yaş ilkököl çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Halk Sağlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kirk, A. S., Gallagher, J.J., Anastasiow, J.N. and Coleman, R.M.(2006). *Educating exceptional children*. (12th ed). Boston: Houghton Mifflin.

- Lange, S. M. and Thompson, B. (2006). Early identification and interventions for children at risk for learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 21(3), 108-119.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publication.
- Melekoğlu, M. A. (2016). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.15-44). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MEB. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2020). *Rehberlik Araştırma Merkezi Yönergesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taylor, A. E. B. (2014). *Diagnostic assessment of learning disabilities in childhood: Bridging the gap between research and practice*. Springer Science & Business Media.
- Ögülmüş, K. (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için geçiş hizmetleri. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu (Ed), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.325-337). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özak, H., Vural, M.ve AVCIOĞLU, H. (2008). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlerinin gönderme tanılama yerleştirme izleme ve değerlendirmeye ilişkin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 189-206.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2006). *Learning disabilities: A practical approach to foundations, assessment, diagnosis and teaching*. Boston: Pearson.
- Strickland, B.B. and Turnbull, A.P. (1990). *Developing and implementing individualized education programs*. Columbus OH: Merrill.
- Tiryakioğlu, Ö. ve Avcioğlu, H. (2013). Rehberlik ve araştırma merkezi müdürlerinin özel eğitim bölümünün sorunlarını algılamaları. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 2(1), 13-29.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Wehmeyer, M. L. and Shogren, K. A. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools*. (7th. Ed.). Boston: Pearson.

- Waber, D. P. (2010). *Rethinking learning disabilities: Understanding children who struggle in school*. London: The Guilford Press.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlığ, A. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.
- Yanık, Ş. (2016). *İşitme yetersizliği olan ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma ortamlarına yönlendirme ve yerleştirme süreçlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. (2016). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi: İşitme kayıplı çocuklar örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- Yurtsever, Ş. (2013). *Eğitsel tanılama ve değerlendirme sürecinde görev alan rehberlik ve araştırma merkezi personelinin karşılaştığı sorunların belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Öğülmüş, K. (2021). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılama sürecinin Rehberlik Araştırma Merkezi perspektifinden incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4176-4204. DOI: 10.26466/opus.948202.

Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Gözüyle Öğretmenlik Uygulaması Dersi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri

DOI: 10.26466/opus.903044

*

Mustafa Yadigaroğlu*

* Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: mustafayadigaroglu@hotmail.com ORCID: [0000-0001-8143-2339](https://orcid.org/0000-0001-8143-2339)

Öz

Öğretmenlik uygulaması dersi öğretmen adaylarının eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Öğretmen adayları uygulama okullarında elde ettikleri deneyimlerle mesleki becerilerini geliştirebilme ve öğretmenlik mesleğine yönelik detayları öğrenebilme fırsatına sahip olmaktadır. Mesleğe başlamadan önceki son adım olan bu dersin amacına ulaşabilmesi bakımından aday öğretmenlerin bu dersten beklentilerinin, karşılaştıkları sorunların neler olduğunun bilinmesi oldukça önemlidir. Bu düşünceden hareketle çalışmada, fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri, karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcıları, İç Anadolu'da orta büyüklükte bir eğitim fakültesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfında öğrenim gören 5 erkek, 14 kadın olmak üzere toplam 19 fen bilimleri öğretmen adaydır. Veri toplama aracı olarak 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışma sonucunda, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına olumlu anlamda katkısının olduğu; ancak uygulama dersinin toplam süresinin az olduğu gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak fakülte-okul işbirliğinin geliştirilmesi ve uygulama süresinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, Öğretmenlik uygulaması, Fen bilimleri öğretmen adayları.

Teaching Practice Course from the Perspective of Preservice Science Teachers: Problems and Solution Offers

*

Abstract

Teaching practice course is important in the education of preservice teachers. With experiences gained in practice schools, preservice teachers get the opportunity of developing their vocational skills and learning details related to the profession of teaching. In order for this course which is the final step before starting the profession, to achieve its goal, it is crucial to know the expectations of preservice teachers from the course and the problems they face. Considering this thought; the study aimed to determine the expectations of pre-service science teachers from the teaching practice course, the problems they face and solution offers for these problems. The study used the case study design, which is among qualitative research designs. Participants of the study comprised a total of 19 pre-service science teachers, 5 males, 14 females, receiving education in the fourth grade in the Mathematics and Science Education Department Science Teaching Program of a middle-scale faculty of education in Central Anatolia. A semi-structured interview form comprising five questions was used as data collection tool. The data was analyzed via content analysis. As a result of the study it was found that the teaching practice course made a positive contribution to preservice teachers; however, the total time of the practice course was not adequate. Based on the results obtained from the study, suggestions were made for developing the faculty-school collaboration and extending the practice time.

Keywords: *Teacher education, Teaching practice, Preservice science teacher.*

Giriş

Hızla değişen, gelişen ve küreselleşen dünyada her alandaki ihtiyaca cevap verebilecek birey özellikleri de değişmektedir. Toplumların ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlere önemli roller düşmektedir. İhtiyaç duyulan birey profilinin yetiştirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Hiç kuşku yok ki bu niteliklerin kazandırılması, öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitime bağlıdır.

Öğretmen yetiştirme tarihi incelendiğinde sürecin en önemli dönüm noktalarından birinin öğretmen yetiştiren kurumların Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) devredilmesi olduğunu söylenebilir. 1982 yılında gerçekleşen değişimin ardından, öğretmen yetiştirme açısından önemli bir gelişme de 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Yeniden yapılandırma ile birlikte "Fakülte-Okul İşbirliği Modeli" uygulanmaya başlamıştır. Bu model bağlamında öğretmen yetiştirmede okullardaki uygulama çalışmalarına önem vermeye başlamıştır (Şişman ve Acat, 2003). Fakülte ve okul arasında gerçekleşen işbirliği iki bileşene de katkı sağlamaktadır. Fakülteler kuram ve uygulama arasındaki bağlantıları arttırma imkanına sahip olurken okullar ise öğretmen adaylarının yetişmesine katkıda bulunmaktadır (Allsopp, De Marie, Alvarez-McHatton ve Doone, 2006).

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel taşlarından biridir. Değişen dünya koşullarına uygun, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenlerin görev ve sorumlulukları çok büyüktür. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi sorumluluğunu en başta taşıyan meslek grubu içerisinde öğretmenler yer almaktadır. Öğretmenlerin, bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitim döneminden başlayarak çağın gereksinimlerine uygun biçimde kendilerini geliştirme çabası içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmenlere ve öğretmen yetiştirmeye gerekli önem verilmelidir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde iki temel unsur bulunmaktadır. Bu unsurlardan ilki mesleğini icra edecek her öğretmenin sahip olması gereken kuramsal bilgiler; ikincisi de öğrenilen kuramsal bilgilerin okullarda uygulanmasını sağlayan uygulama dersleridir (Koç ve

Yıldız, 2012). Öğretmen adayları bu süreci uygulama okullarında Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri ile tamamlamaktadır. Öğretmen adayları, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine farklı dönemler içinde ve genellikle farklı uygulama okullarında devam etmektedirler. Okul Deneyimi kapsamında uygulama okullarına giden öğretmen adayları; okul ortamını, öğrencileri, uygulama öğretmenlerini gözlemlemekte ve tecrübe kazanmaktadırlar. Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında ise, okullarda öğrendikleri meslek bilgilerini ve alan bilgilerini uygulama, öğrencileri değerlendirme, ders anlatma imkanına sahip olmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi mesleğe başlamadan önceki son adımdır ve öğretmen adaylarının eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Poulou, 2007). Bu bakımdan Öğretmenlik Uygulaması dersinin aday öğretmenlere en iyi şekilde verilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Baran, Yaşar ve Maskan, 2015).

Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öğretmen adaylarıyla yürütülmüş çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar daha çok öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları problemler ve problem için çözüm önerileri (Akkoç, 2003; Dursun ve Kuzu, 2008; Gökçe ve Demirhan, 2005), uygulamalara yönelik görüşler ve deneyimler (Eraslan, 2009) şeklinde olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve YÖK, dersin uygulama sürecinde ortaya çıkan sorunların giderilmesi amacıyla işbirliği içinde birtakım çalışmalar yapmaktadır. Yapılan işbirliği neticesinde “*Öğretmenlik Uygulaması Yönergesi*” 2018 yılında güncellenmiştir. Yapılan güncellemeyle birlikte öğretmen adaylarının desteklenmesi, süreç içerisinde öğretmen adaylarının değerlendirilmesi amacıyla uygulama öğretmeni, dersin sorumlu öğretim elemanı başta olmak üzere tüm paydaşların görev ve sorumlulukları açıklanmıştır. Yapılan güncelleme sonrasında öğretmenlik uygulaması dersine yönelik aday öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi, yaşadıkları problemlerin tespit edilmesi ve sürece yönelik önerilerinin ortaya konulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İlgili alan yazın incelendiğinde fen bilimleri öğretmenleri ile yapılmış çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, çalışmada fen bilgisi öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının, öğretmen yetiştirme programlarında oldukça önemli bir yere sahip olan

öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının uygulama dersi sürecinde elde ettikleri deneyimler nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
3. Öğretmenlik Uygulaması dersinin daha iyi yürütülebilmesi için öğretmen adaylarının önerileri nelerdir?
4. Öğretmen adaylarının uygulama dersinde karşılaştıkları problemler nelerdir?
5. Öğretmen adaylarının uygulama dersine yönelik beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Fen Bilimleri öğretmen adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik beklentileri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında var olan bir durum derinlemesine araştırılır ve betimlenir (Merriam, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu desen bir ya da daha fazla olayın, programın ya da grubun kendi gerçekliği içerisinde çalışılmasına imkan vermektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Katılımcılar

Çalışma 2017-2018 eğitim öğretim yılının bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, İç Anadolu'da orta büyüklükte bir eğitim fakültesinin Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği programı dördüncü sınıfında öğrenim gören, 7 farklı öğretim üyesinin danışmanlığındaki 5 erkek (ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA7, ÖA19), 14 kadın (ÖA1, ÖA5, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12,

ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18) olmak üzere toplam 19 öğretmen adayıdır. Katılımcılar bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması dersini almışlardır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersini almış olmaları ayrıca bir okul ortamını gözlemlemiş olmaları ölçüt olarak seçilmiştir. Bu ölçütlerin belirlenmesinin ana sebebi, belirlenen ölçütlere sahip olan öğretmen adaylarında var olan uygulamalara ilişkin düşüncenin gelişmiş olmasıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu form, fen bilimleri öğretmeni adaylarının, Öğretmenlik Uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla bahar döneminin son haftasında uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan form, fen bilimleri öğretmenliği son sınıfına devam eden ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının beklentileri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu niteliğinde hazırlanan form için Öğretmenlik Uygulaması dersini yürütmekte olan üç alan eğitimi uzmanından görüş alınmıştır. Görüşme formunda beş adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Rubin'e (1983) göre görüşmeler açık uçlu anket görüşmesi, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme, açık uçlu yoğunlaştırılmış görüşme ve sabit format anket görüşmesi olmak üzere dört şekilde yapılabilmektedir (Aktaran Gürdoğan Bayır, Göz ve Bozkurt, 2014). Açık uçlu anket görüşmesi içerik ve yöntem açısından yapılandırılmış görüşmelerle benzerlik göstermektedir. Açık uçlu anket görüşmelerinde bulunan bir dizi standart soru seti yardımıyla, görüşme yapılan birey sorulara istediği biçimde ve öznel olarak cevap vermekte serbesttir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma kapsamında açık uçlu sorulardan oluşan form öğretmen adaylarına dağıtılmış ve 45 dakika süre verilerek formu doldurmaları istenmiştir.

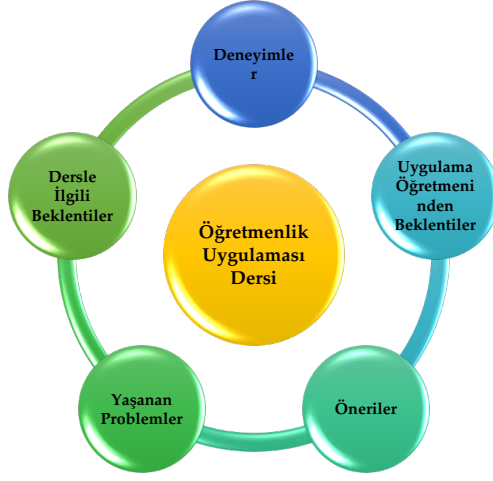
Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin temel amacı araştırma süresince toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve içeriklere ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz işleminde ilk olarak araştırma soruları yazılmış ardından, ilgili soruya katılımcıların verdiği cevaplar sorunun altına yazılarak transkriptler elde edilmiştir. Verilen cevaplardan birbiri ile benzer olan veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya toplanmıştır. Bir sonraki aşamada ise belirlenen temalarla ilişkili olan ve katılımcıların görüşlerinin yoğunlaştığı alt temalar oluşturulmuştur. Her alt temayı açıklayan ve katılımcıların benzer görüşleri ile de kodlar oluşturulmuştur. Araştırma verilerine dayalı olarak oluşturulan tema, alt tema ve kodlar tablolar halinde düzenlenerek yorumlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen veriler, iki alan eğitimi uzmanı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler sonucunda oluşturulan temalar, alt temalar ve kodlar karşılaştırılmış, görüş ayrılıkları üzerinde tartışılmış ve verilere son hali verilmiştir. Uzmanlar arasındaki uyum Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “Görüş birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak 0,87 hesaplanmıştır.

Bulgular

Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen veriler doğrultusunda belirlenen temalar Şekil 1’ de verilmiştir.

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarından elde edilen veriler neticesinde Deneyimler, Uygulama Öğretmeninden Beklentiler, Öneriler, Yaşanan Problemler ve Dersle ilgili beklentiler olmak üzere 5 tema belirlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik belirlenen temalar

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Süresince Elde Edilen Deneyimler Alt Temasına Yönelik Bulgular: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi süresince elde ettikleri deneyimler alt temasına ait bulgular ve öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinde olumlu ve olumsuz deneyimler elde ettikleri görülmektedir. Olumlu deneyimler 7 kod altında toplanmıştır: *mesleki sorumluluk kazanma* ($f=10$), *derse hazır gelme* ($f=3$), *sınıf içerisinde aktif olma* ($f=3$), *öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenme* ($f=7$), *öğretmen olarak hissetme* ($f=4$), *sınıf yönetiminde deneyim kazanma* ($f=6$), *teknoloji kullanma imkanı* ($f=2$). Öğretmen adaylarının süreç içerisinde elde ettikleri olumlu deneyimlere ilişkin alıntılar tabloda belirtilmiştir. Olumsuz deneyimler 8 kod altında toplanmıştır: *uygulama öğretmenin fazla sorumluluk vermesi* ($f=2$), *sınıf yönetiminde zorlanma* ($f=4$), *alan bilgisinde eksiklik* ($f=4$), *ders süresini ekonomik kullanamama* ($f=3$), *motivasyon düşüklüğü* ($f=2$), *iletişim eksikliği* ($f=1$), *ders anlatımında heyecan yaşama* ($f=2$), *öğretmen davranışları* ($f=2$).

Tablo 1. Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde elde edilen deneyimler ve alıntılar

| Olumlu Deneyimler | | | Olumsuz Deneyimler | | |
|---|---------|--|--|---------|---|
| Kod | Frekans | Alıntı İfadesi | Kod | Frekans | Alıntı İfadesi |
| Mesleki sorumluluk kazanma ÖA19, ÖA17, ÖA13, ÖA10, ÖA9, ÖA7, ÖA6, ÖA5, ÖA4, ÖA2 | 10 | ÖA2: Öğretmenlik uygulaması dersi süresince öğretmen olduğumu hissettim, mesleğimin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirme şansına sahip oldum. | Uygulama öğretmenin fazla sorumluluk vermesi ÖA18, ÖA16 | 2 | ÖA16: Ortama, sınıfa, öğrencilere adapte olmaya çalışırken uygulama öğretmenin bize çok fazla sorumluluk vermesi sonucu bocalama yaşadım. |
| Her derse hazır gelme ÖA19, ÖA18, ÖA9 | 3 | ÖA9: Süreç boyunca her derste, anlatılacak konuya hazırlık yaparak geldim çünkü ders anlatsak da anlatmasak da öğrencileri konu ile ilgili sorular sorabiliyorduk. | Sınıf yönetiminde zorlanma ÖA7, ÖA16, ÖA15, ÖA5 | 4 | ÖA5: İlk ders anlatımım sırasında sınıfa hâkim olmakta zorlandım, süreci yönetmekte yetersiz kaldığımı hissettim. |
| Sınıf içerisinde aktif olma ÖA19, ÖA4, ÖA13 | 3 | ÖA4: Sınıf içerisinde sürekli aktif olmak bana çok şey öğretti. | Alan bilgisinde eksiklik ÖA14, ÖA10, ÖA8, ÖA2 | 4 | ÖA14: Öğrenciler bizi her şeyi biliyoruz sanıyordu, konu ile ilgili soru soruları cevaplamakta zorlandığım anlar oldu |
| Öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenme ÖA19, ÖA8, ÖA7, ÖA6, ÖA4, ÖA3, ÖA2 | 7 | ÖA7: Sınıf içerisindeki farklı seviyelerdeki öğrencilerle iletişim kurabilmeyi başarmak güzeldi. | Ders süresini ekonomik kullanamama ÖA14, ÖA10, ÖA5 | 3 | ÖA10: Ders anlatımı yaparken ders süresini ayarlamakta zorlandım, konuyu bitiremedim |
| Öğretmen olarak hissetme ÖA18, ÖA13, ÖA11, ÖA9 | 4 | ÖA18: Sınıfa her girdiğimde kendimi biraz daha öğretmen olmuş gibi hissettim. | Motivasyon düşüklüğü ÖA12, ÖA1 | 2 | ÖA1: KPSS stresi, atanama endişesi okula gitmek istemediğim zamanlar çok oldu. |
| Sınıf yönetiminde deneyim kazanma ÖA15, ÖA14, ÖA13, ÖA12, ÖA9, ÖA3 | 6 | ÖA12: Her seviyeden öğrencinin olduğu sınıflarda sınıf nasıl idare edilir, buna yönelik tecrübe kazandım. | İletişim eksikliği ÖA11 | 1 | ÖA11: Uygulama öğretmenimiz ile başlarda iletişim kurmakta çok zorlandım, bu beni olumsuz etkiledi. |
| Teknoloji kullanma imkânı ÖA10, ÖA1 | 2 | ÖA10: Okulda öğrendiğim teknoloji araçları ile etkinlikler hazırlayıp, öğrencilerle paylaşabilme imkanım oldu. | Ders anlatımında heyecan yaşama ÖA5, ÖA2 | 2 | ÖA2: Ders anlatmaya başlayınca elim ayağıma karıştı, bildiğim her şeyi unuttum. |
| | | | Öğretmen davranışları ÖA4, ÖA3 | 2 | ÖA3: Tecrübeli öğretmenlerin ilk zamanlarda bize davranışlarından dolayı bayağı çekincelerim oldu. |

Öğretmenlik Uygulaması Dersi Süresince Uygulama Öğretmeninden Beklentiler Alt Temasına Yönelik Bulgular: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi süresince uygulama öğretmeninden beklentileri alt temasına ait bulgular ve öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninden bir takım beklentileri olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının beklentileri 3 kod altında toplanmıştır: *teknoloji kullanabilme* (f=3), *rehberlik etme* (f=17), *etkili ders anlatımı* (f=1).

Tablo 2. Uygulama öğretmeninden beklentiler ve ifade alıntıları

| Kod | Frekans | Alıntı ifadesi |
|--|---------|---|
| Teknoloji kullanabilme ÖA1, ÖA9, ÖA10 | 3 | ÖA9: Uygulama öğretmenlerinin de teknoloji kullanmayı bilmeleri gerekli, bunun için çaba göstermeleri bizlere de örnek olur. |
| Rehberlik etme ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19 | 17 | ÖA7: Uygulama öğretmeninden en çok beklediğim davranış, bize rehberlik etmesi. Sonuçta tecrübesi bizlerden çok fazla, yol gösterici olmalı. |
| Etkili ders anlatımı ÖA10 | 1 | ÖA10: Güzel bir ders anlatımı yapmalı ve bizler için örnek bir anlatım olmalı. |

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Daha İyi Yürütülebilmesi İçin Öneriler Alt Temasına Yönelik Bulgular: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin daha iyi yürütülebilmesi için önerileri alt temasına ait bulgular ve öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılar Tablo 3 de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının önerileri

| Kod | Frekans | Alıntı ifadesi |
|---|---------|---|
| Staj süresini arttırma ÖA19, ÖA16, ÖA13, ÖA8, ÖA7, ÖA6, ÖA1 | 7 | ÖA19: Staj süresi bir dönem olmamalı, okul ortamında daha fazla zaman geçirmeliyiz. |
| Süreç ile ilgili dönüt alma ÖA18, ÖA16 | 2 | ÖA16: Uygulama öğretmeni ve okuldaki hocamızdan daha fazla geri bildirim almamız gelişimimiz açısından çok iyi olur. |
| Farklı sınıf seviyelerinde ders anlatım imkanı verilmesi ÖA17, ÖA15, ÖA13, ÖA10, ÖA7 | 5 | ÖA17: Mümkün olsa gittiğimiz okuldaki her sınıfta derse girip, anlatım yapma imkanı bizlere verilse çok iyi olur. |
| Fakülte okul işbirliğinin geliştirilmesi ÖA14, ÖA12, ÖA11, ÖA2 | 4 | ÖA2: Okuldaki hocamız ve uygulama öğretmenimizle belirli zaman aralıklarında toplantılar yapılabile daha iyi olur. |
| Farklı yöntem ve teknikleri uygulama imkanı verilmesi ÖA9, ÖA8 | 2 | ÖA8: Konuları yetiştirme kaygısı olmadan, okulda öğrendiklerimizi uygulama fırsatı bizlere verilmeli. |
| Uygulama öğretmenlerinin özenli seçilmesi ÖA6, ÖA4, ÖA3 | 3 | ÖA3: Okulda staja gidilen uygulama öğretmenin belirli kriterlere göre seçilmesi gerekiyor. Bizlere bir şeyler öğretmeye hevesli olması lazım. |
| Uygulama öğretmenlerinin aday öğretmene rehberlik etmesi ÖA5, ÖA4 | 2 | ÖA5: Okuldaki öğretmen bizlere rehberlik edip, mesleğimizle ilgili bilgilendirmeler yapmalı |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama sürecinin daha iyi yürütülebilmesi adına bir takım öneriler sundukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının önerileri 7 kod altında toplanmıştır: *staj süresinin arttırılması* ($f=7$), *süreç ile ilgili dönüt alma* ($f=2$), *farklı sınıf seviyelerinde*

ders anlatma imkanı verilmesi ($f=5$), fakülte okul işbirliğinin geliştirilmesi ($f=4$), farklı yöntem ve tekniklerin uygulama imkanı verilmesi ($f=2$), uygulama öğretmeninin özenli seçilmesi ($f=3$), uygulama öğretmenin aday öğretmene rehberlik etmesi ($f=2$).

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Aday Öğretmenlerin Yaşadığı Problemler Alt Temasına Yönelik Bulgular: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde yaşadıkları problemler alt temasına ait bulgular ve öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılar Tablo 4 de sunulmuştur.

Tablo 4 Öğretmen adaylarının yaşadıkları problemler

| Kod | Frekans | Alıntı ifadesi |
|--|---------|---|
| Alt yapı eksikliği ÖA1, ÖA4, ÖA7 | 3 | ÖA1: Ders anlatımları için hazırladığımız etkinlikler bazen akıllı tahtada çalışmıyor, ya da akıllı tahtada sorun olabiliyor. |
| Heyecan ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12, ÖA13, ÖA15, ÖA17, ÖA18, ÖA19 | 14 | ÖA11: Çok fazla heyecanlıydım okulda, bildiğim hiçbir şeyi ifade edemediğim anlar oldu. |
| Sınıf yönetiminde eksiklikler ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA18 | 10 | ÖA12: Sınıfta bazı anlarda kontrolü kaybettiğim oluyordu, sınıfı toparlamam çok fazla zaman alıyordu. |
| Zaman yönetimi ÖA11, ÖA17 | 2 | ÖA17: Ders anlatımlarım sırasında zamanı etkili kullanamayıp, ders konusunu yetiştiremediğim anlar oldu. |
| Alan bilgisi eksikliği ÖA14, ÖA16, ÖA18 | 3 | ÖA18: İşlenen konularla ilgili çok fazla eksikğim olduğumu gördüm. |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama dersi sürecinde yaşadıkları problemlere yönelik bulgular 5 kod altında toplanmıştır: alt yapı eksikliği ($f=3$), heyecan ($f=14$), sınıf yönetiminde eksiklikler ($f=10$), zaman yönetimi ($f=2$), alan bilgisi eksikliği ($f=3$).

Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Aday Öğretmenlerin Beklentileri Alt Temasına Yönelik Bulgular: Fen Bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentileri alt temasına ait bulgular ve öğretmen adaylarının ifadelerinden örnek alıntılar Tablo 5 de sunulmuştur.

Tablo 5 Öğretmen adaylarının beklentileri

| Kod | Frekans | Alıntı ifadesi |
|---|---------|--|
| Uygulama süresinin artması ÖA1, ÖA4, ÖA7, ÖA19 | 4 | ÖA19: Staj süresi daha uzun olmalı, okullarda daha fazla zaman geçirip, tecrübe kazanmalıyız. |
| Farklı seviyedeki sınıflarda ders anlatabilme ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA15 | 8 | ÖA5: Uygulama öğretmenin her sınıfında ders anlatabilmeli, farklı sınıflardaki öğrenci grupları ile de karşılaşabilmeliyiz. |
| Uygulama öğretmeninden rehberlik alma ÖA3, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA13, ÖA14, ÖA17, ÖA18 | 10 | ÖA10: Uygulama öğretmenleri bizi kendi halimize bırakmamalı, tecrübelerini bizlerle paylaşmalı, yol gösterici olmalıdır. |
| Alt yapı sorunu olmayan okullarda staj imkanı sağlanması ÖA4, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA14, ÖA16, ÖA19 | 7 | ÖA11: Teknoloji kullanırken bazı sıkıntılar yaşıyoruz, mümkünse bu tür sorunları olan okullarda staj olmasın. |
| Uygulama öğretim üyesinin takibi ÖA3, ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA17 | 6 | ÖA3: Okuldaki hocamız bizi takip etmeli, her hafta bizleri çağırıp, sürecin nasıl gittiğini öğrenmeli. Sorunlarımız varsa gidermeye çalışmalı. |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının uygulama dersine yönelik beklentileri 5 kod altında toplanmıştır: *uygulama süresinin artması* ($f=4$), *farklı seviyedeki sınıflarda ders anlatabilme* ($f=8$), *uygulama öğretmeninden rehberlik alma* ($f=10$), *alt yapı sorunu olmayan okullarda staj imkanı sağlanması* ($f=7$), *uygulama öğretim üyesinin takibi* ($f=6$).

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen bulguların, öğretmen adaylarının uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunların tespit edilmesine, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirilmesine yardımcı olması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının süreç içerisinde olumlu ve olumsuz deneyimler edindikleri görülmektedir (Tablo 1). Öğretmen adaylarının süreç boyunca edindikleri olumlu deneyimler incelendiğinde "mesleki sorumluluk kazanma ($f=10$), öğrencilerle iletişim kurmayı öğrenme ($f=7$), sınıf yönetiminde deneyim kazanma ($f=6$)" gibi mesleki kazanıma yönelik deneyim edindikleri söylenebilir. Bu durum, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarına mesleki anlamda tecrübe kazanma imkanı ve mesleği tanıma fırsatı sağladığının bir göstergesidir. Alan yazın incelendiğinde, Nayır ve

Çınkır (2015) ve Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2012) da yaptıkları çalışmalarında Öğretmenlik Uygulaması dersinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Öğretmen adaylarının edindikleri olumsuz deneyimler incelendiğinde, "*sınıf yönetiminde zorlanma (f=4), alan bilgisinde eksiklik (f=4)*" ön plana çıkmaktadır. Alan bilgisi, öğretmen yetiştirmenin en önemli sacayaklarından birisidir (Tanşu ve Bektaş, 2020). Alan bilgisi, öğretmen adayın nitelikli öğretmen olma yolundaki en önemli özelliklerinden biridir. Alan bilgisi eksik öğretmen adayının nitelikli öğretmen olması beklenemez (Tanşu ve Bektaş, 2020). Öğretmen adaylarının özellikle alan bilgisi bakımından eksik olduklarını görmeleri, olumsuzluk olarak değerlendirilse de bu durum gerek uygulama öğretim üyesinin gerekse de uygulama öğretmenlerinin çabalarıyla aday öğretmen açısından olumlu kazanıma dönüşebilir. Bu durumun gerçekleşmesi için, öğretmenlik uygulaması dersinin hem uygulama öğretim üyesi hem de uygulama öğretmeni tarafından titizlikle takip edilmesi gerekmektedir. Öğretmen adaylarının olumsuz deneyim olarak gördükleri durumlardan biri de sınıf yönetiminde zorlanmadır. Bu durum öğretmen adaylarının fakültelerindeki derslerinde sınıf yönetimi konusunda yeterince tecrübe sahibi olamadıklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Alan yazın incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Rickman ve Hollowell, 1981; Wesley ve Vocke, 1992).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden birtakım beklentileri olduğu görülmektedir (Tablo 2). Tablo 2 incelendiğinde, aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenlerinden "*rehberlik etme (f=17)*" adına beklentileri olduğu göze çarpmaktadır. Bu durum süreç içerisinde uygulama öğretmenlerinin ne kadar önemli bir rol üstlendiklerinin göstergesidir. Aday öğretmenler, süreç içerisinde uygulama öğretmenlerinden alan bilgilerine katkı, sınıf yönetimi konusunda yardım, öğrenci iletişimi konusunda destek, okuldaki işleyiş hakkında bilgilendirme bekleyebilirler. Öğretmen adaylarına gerekli rehberliğin yapılabilmesi adına dönem içerisinde uygulama öğretim üyesi ve uygulama öğretmenin topluluklar düzenleyip, sürecin aday öğretmenler adına önemli olduğunun dile getirilmesi gereklidir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının sürecin daha iyi yürütülebilmesi adına önerileri olduğu görülmektedir (Tablo 3). Tablo 3 incelendiğinde "staj süresini arttırma (f=7), farklı sınıf seviyelerinde ders anlatım imkanı verilmesi (f=5) gibi öneriler üzerinde daha çok durulduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik Uygulaması, aday öğretmenlerin mesleğe adım atmadan önce mesleki becerilerini geliştirebilme imkanı buldukları ve öğrencilerle buluştukları bir derstir. Dolayısıyla ders süresinin bir dönem ile sınırlandırılmaması gerektiği düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin yeterli olmadığına vurgu yapan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aslan ve Sağlam, 2018, Eraslan, 2009). Hiç şüphesiz öğretmenlik uygulaması dersi aday öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde bulunan öğrencilerle buluşması için bir fırsattır. Aday öğretmenler bu sayede farklı seviyedeki sınıflarda ders anlatmayı tecrübe etme, sınıf yönetiminde tecrübe kazanma, şansına sahip olacak ve mesleki tecrübe kazanacaklardır.

Fen bilimleri öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirildiği bu çalışma sonucunda elde edilen veriler öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılacak çalışmalarda, dersin paydaşlarının (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, okul yöneticileri) sürece dahil edilerek veri toplama araçları çeşitlendirilerek (gözlem, mülakat vb.) çalışmalar planlanabilir.

Fakülte-okul işbirliği çerçevesinde yürütülen öğretmenlik uygulaması dersinin, belirlenen hedeflere ulaşabilmesi için öncelikle uygulama öğretmeni, öğretim elemanı ve aday öğretmenin (üçlü sac ayakları) sorumluluklarının bilincine olmaları, iletişim konusunda sorun yaşamamaları, belirli bir planlı dahilinde ve uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir (Beck ve Kosnik, 2002; Burton, 1998). Çünkü bu süreçte üçlü sac ayağı olarak ifade edilen paydaşlar birbirini tamamlamakta ve denetlemektedir. Bunun sağlanabilmesi adına süreç içerisinde iletişim kanallarının mutlaka açık tutulması gerektiği öneri olarak sunulabilir.

Öğretmen adaylarının önerileri dikkate alınarak, aday öğretmenlere mesleki yeterliklerin tam manasıyla kazandırılması amacıyla öğretmenlik uygulaması dersinin son sınıfa gelmeden önce de verilmesi, bu sayede ders süresinin artırılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Teaching Practice Course from the Perspective of
Preservice Science Teachers: Problems and Solution
Offers**

*

Mustafa Yadigaroglu
Aksaray University

In the rapidly changing, developing and globalizing world, individual attributes that can meet the needs in every field are also changing. Teachers have important roles in raising individuals who can meet the needs of societies. When we analyze the history of teacher education, it could be said that one of the most important turning points of the process was the transfer of teacher education institutions to the Council of Higher Education (CoHE). After the change that took place in 1982, an important development in terms of teacher education was the restructuring of the education faculties within the scope of CoHE / World Bank Pre-Service Teacher Education Project completed in 1998. Subsequent to the restructuring, the "Faculty-School Partnership Model" started to be implemented.

A teacher is one of the cornerstones of the education system. Teachers have great duties and responsibilities in raising qualified individuals suitable for everchanging world conditions. Among all professions, teachers bear the primary responsibility of raising qualified individuals. In order for teachers to fulfill these responsibilities, they should be in a constant effort to develop themselves in accordance with the necessities of the time starting from the pre-service education period. Therefore, necessary attention should be paid to teachers and teacher education.

There are two essential elements in the pre-service education of teachers. The first of these elements is the theoretical knowledge that every teacher who will practice his profession should have; the second is the practice courses that provide the implementation of the learned theoretical knowledge in schools (Koç and Yıldız, 2012). Within the scope of the Teaching Practice course, they have the opportunity to apply their

professional knowledge and subject matter knowledge which they have learned in schools, evaluate students and lecture. The Teaching practice course is the last step before starting the career and takes a very important place in the education of prospective teachers (Poulou, 2007).

The Ministry of National Education (MoNE) and CoHE cooperate to eliminate the problems that arise during the implementation process of the course. As a result of the cooperation, the "*Teaching Practice Directive*" has been updated in 2018. In conjunction with the update, the duties and responsibilities of all stakeholders have been explained, notably practice teachers' and instructors' in charge of the course, in order to support prospective teachers and evaluate them during the process. Following the update, it is considered that it is important to determine prospective teachers' opinions towards the teaching practice course, identify the problems they experience and put forward their suggestions for the process.

In this context, the aim of the study was to determine the expectations, problems and solution recommendations of prospective teachers who study in science teaching programs about the teaching practice course, which has a very important place in teacher education programs. In accordance with the determined purpose, the following questions have been sought to be answered:

1. What are the experiences prospective teachers have in the practice course process?
2. What are prospective teachers' expectations from practice teachers?
3. What are the recommendations of prospective teachers for better execution of the Teaching Practice course?
4. What problems do prospective teachers encounter in the practice course?
5. What are the expectations of prospective teachers towards the practice course?

The study utilized the design of "case study", which is one of the qualitative research designs, in order to determine the expectations, problems and solution recommendations of prospective science teachers about the Teaching Practice course. The study was carried out in the spring semester of the 2017-2018 academic year. The study group of the

research is composed of 19 prospective teachers (5 male and 14 female) under the supervision of 7 different faculty members, who study in the fourth year of the Science Teaching program in the Department of Mathematics and Science Education of a medium-sized faculty of education in Central Anatolia.

The study utilized interview form as the data collection tools. The interview form was prepared by the researcher in line with expert opinions. This form was administered in the last week of the spring term in order to determine the opinions of prospective science teachers towards the Teaching Practice course. Within the scope of the study, the form consisting of open ended questions was distributed to the prospective teachers and they were asked to fill in the form in 45 minutes. The obtained data have been subjected to content analysis. The main purpose of content analysis is to reach the concepts and themes that can clarify the data collected during the research (Yıldırım and Şimşek, 2006). The data have been analyzed by the researcher.

The themes, subthemes and codes created following the analysis have been compared, the differences of opinion have been discussed and the data have been finalized. The agreement between experts has been calculated to be 0.87, using the formula "Consensus / (Consensus + Dissidence) x 100" suggested by Miles and Huberman (1994).

As a result of the data obtained from the prospective teachers, 5 themes were determined: Experiences, Expectations from Practice Teachers, Recommendations, Problems Encountered and Expectations about the Course. This study aimed to determine the opinions of prospective science teachers towards the teaching practice course. It is considered that the findings obtained from the opinions of the prospective teachers are important in terms of helping prospective teachers to identify the problems they encounter during the implementation process and to develop solution recommendations to these challenges. Teaching Practice is a course in which prospective teachers have the opportunity to develop their professional skills and get together with students before they step into the profession. Therefore, it is considered that the course duration should not be limited to one semester. The data obtained in this study, in which the teaching practice course has been evaluated through the eyes of prospective science teachers, are limited to the opinions of the

prospective teachers. In the studies to be conducted on the teaching practice course, the stakeholders of the course (practice instructor, practice teacher, school administrators) can be included in the process and the data collection tools (observation, interview, etc.) can be diversified. Considering the recommendations of the prospective teachers, it may be suggested to increase the duration of the teaching practice course by introducing it before the final year in order for prospective teachers to fully gain professional competencies.

Kaynakça/References

- Akkoç, V. (2003). *Türkiye’de beden eğitimi ve spor yüksek okullarında öğrenim gören öğretmen adayı öğrencilerin okul deneyimi I, II ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Ana Bilim Dalı, Kütahya.
- Allsopp, D. H., DeMarie, D., Alvarez-McHatton, P. and Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: Connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 19-35.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Baran, M., Yaşar, Ş. ve Maskan, A. (2015). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 230-248.
- Beck, C. ve Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: Student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: Issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Dursun, Ö.Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-73.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Göz, L. N. ve Bozkurt, M. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarına göre sosyal bilgiler dersinde küresel vatandaşlık. *Journal of Educational Sciences Research International E-Journal*, 4(2), 145-162.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Merriam S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S Turan Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık. 2013.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Nayır, F. ve Çinkır, Ş. (2015). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4(7), 72-86.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Rickman, L. and Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.

- Tanşu, A. ve Bektaş, O. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından kazandıkları tecrübelerle ilişkin görüşleri. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Wesley, D. ve Vocke, D. (1992). Classroom discipline and teacher education. *Paper presented at the annual meeting of the Association of the Teacher Educators*, Orlando, FL. (Eric DocumentReproduction Service No: ED: 341 690).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yadigaroglu, M. (2021). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının gözüyle öğretmenlik uygulaması dersi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4205-4224. DOI: 10.26466/opus.903044.

Yapay Zeka ve Eğitimde Gelecek Senaryoları

DOI: 10.26466/opus.911444

*

Münevver Çetin * – Abdussamet Aktaş **

* Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: mcetin@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1203-9098](https://orcid.org/0000-0002-1203-9098)

** Dr. Öğr., Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: abdussametaktas@marun.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8363-0053](https://orcid.org/0000-0002-8363-0053)

Öz

Yapılan çalışmalar neticesinde hızlı gelişim gösteren, edindiği yeni yeteneklerle hayatımızın her alanında daha fazla yer edinmeye devam eden yapay zekanın, edineceği yeni yeteneklerle gelecekte hemen hemen tüm mesleklerde insanı deore dışı bırakmasından endişe edilmektedir. Bu araştırmanın amacı aynı endişeler ışığında yapay zekanın eğitimde yer alacağı senaryolar ortaya koyarak bu senaryoları uzman görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş olup, katılımcıların görüşleri fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılmış Türkiye’de çeşitli üniversitelerde görevli yapay zekâ alanında uzman 10 akademik personel oluşturmaktadır. Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Çözümlemeler doğrultusunda veriler, senaryolarla ilgili olası faydalar, endişeler ve uygulanabilirlik alt temaları altında toplanmıştır. Bulgulara göre yapay zekânın öğretmenini yerini aldığı ve okul yönetiminde müdür rolünü aldığı senaryolarda birçok fayda sağlanacaktır. Bulgulara göre bu senaryolar aynı zamanda birçok endişeyi beraberinde getirmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre yapay zekâ günümüzdeki mevcut yetenekleriyle öğretmenin ya da okul müdürünün yerini alamayacaktır ve gerekli gelişimler sağlanmadığı sürece öğretmenin ve okul müdürünün asistanı rolünde kalması daha faydalı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, yapay zeka, öğretmen, okul müdürü, gelecek senaryoları.

Artificial Intelligence and Future Scenarios in Education

*

Abstract

It is feared that artificial intelligence, which develops rapidly as a result of the studies and continues to gain more place in all areas of our lives with its new abilities, will disable people in almost all professions in the future with the new abilities it will acquire. The aim of this research is to reveal scenarios in which artificial intelligence will take place in education in the light of the same concerns and examine these scenarios in line with expert opinions. In the research, qualitative research method was adopted and the opinions of the participants were analyzed in depth with a phenomenological approach. As a data collection tool, semi-structured interview questions prepared by the researchers were used. The study group of the research consists of 10 academic staff who are experts in the field of artificial intelligence, working at various universities in Turkey, reached by snowball sampling method. The data obtained as a result of the interviews were analyzed by descriptive analysis method. In line with the analysis, the data were gathered under the sub-themes of possible benefits, concerns and applicability related to the scenarios. According to the findings, many benefits will be provided in scenarios where artificial intelligence replaces the teacher and takes the role of principal in school management. According to the findings, these scenarios also raise many concerns. According to another finding of the research, artificial intelligence will not be able to replace the teacher or school principal with its current abilities, and it will be more beneficial for the teacher and the school principal to remain in the role of assistant unless necessary developments are made.

Keywords: Education, artificial intelligence, teacher, principal, future scenarios.

Giriş

İnsan dünyadaki tüm canlılar arasında en zeki olacak şekilde yaratılmıştır. Bu özelliğini; düşünme, öğrenme, akıl yürütme, olayları algılama, anlam çıkartma, sonuca ulaşma, duruma göre karar verme anlamlarına gelen “zekâ” (Türk Dil Kurumu, 2020) ile donatılmış olmasına borçludur. Bilgisayarın icadı ile birlikte insani bir özellik olan zekâ ile ilgili yeteneklerin makineler tarafından da yapılabileceği keşfedilmiştir. Bu keşiften itibaren makinelerin kendi kendine düşünebilmesi, karar verebilmesi, öğrenebilmesi ve hatta yönetebilmesi için çalışmalar devam etmektedir.

Yapay zeka insan bilişini algılayabilen, akıl yürütebilen, kavrayabilen, anlamlandırabilen, genelleştirebilen, çıkarımda bulunabilen, öğrenebilen, aynı anda birden fazla işi başarıyla gerçekleştirebilen (Gondal, 2018, s.1), bir anlamda insan zekasını taklit edebilen bilişim teknolojisidir. Yapay zekâ aynı zamanda insan zekâsını ve beynin çalışma sistemini inceleyerek gelişimini sürdürmeye devam etmekte olan bir bilim dalıdır. Teng’e (2019) göre halen insan zekâsı yapay zekâdan daha üstündür fakat ortamın hızlı değişim göstermesi, görevlerin karmaşıklığı, belirli sırayla ve değişmeyen yöntemle aynı anda birçok işin çözümlenmesi söz konusu olduğunda yapay zekâ insan beynine göre çok daha hızlı çalışabilmektedir.

Genel olarak makineler tarafından gösterilen zekâ olarak tanımlanan yapay zekâ, karmaşık sorunların çözümlenmesinde ve değişen koşulların dikkate alınarak karar verilmesinde insan zekâsının özellikleri olan muhakeme etme ve tahmin gücünün makineler tarafından kullanılmasını ifade etmektedir (Obschonka ve Audretsch, 2020, s.530). Yapay zekâ kavramının 1956 yılında McCarthy tarafından telaffuz edilerek isim babalığının üstlenilmesi sonrasında (Ertel, 2011, s.1), yapay zekâ çalışmaları hızlanmıştır. Yapılan çalışmalarla birlikte yapay zeka tanımlamalarında farklılıklar oluşmuş ve oluşan bu tanımlamalar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yapay zekâ karmaşık işleri insanlardan daha iyi yapma, birden çok probleme odaklanarak çözüme kavuşturma, öğrenme, akıl yürütme gibi yeteneklere sahip hem bir “beyin” hem de bu amaçla çalışmalar yürütülen bir bilim dalıdır. Bu

bağlamda yapay zekanın; durumu bir uzman olarak ele alıp performans üretme, olası problem çözümleri içerisinde çözüme en yakın tahmini yapma, insan ile doğal dil iletişimini sağlayabilme, şekilleri, yüzleri, özellikleri vb. otomatik olarak tanıma yeteneklerine sahip olduğu ifade edilmektedir (Singh, Mishra ve Sagar, 2013, s.1).

Tablo 1. Yapay Zekâ Tanımlamaları

İnsan düşüncesi ile ilişkilendirdiğimiz karar verme, problem çözüme, öğrenme gibi faaliyetlerin otomasyonu (Bellman, 1978).

Tam ve gerçek anlamda zihinleri olan makineler (Haugeland, 1985).

Sayısal modellerin kullanılması yoluyla zihinsel becerilerin incelenmesi (Charniak ve McDermott, 1985).

İnsanlar tarafından yapıldığında zekâ gerektiren işlevleri yerine getiren makineler yaratma sanatı (Kurzweil, 1990).

Akıllı davranış hesaplaması süreçleri açısından açıklamayı ve taklit etmeyi amaçlayan bir çalışma alanı (Schalkoff, 1990).

Şu anda insanların iyi olduğu şeyleri bilgisayarların nasıl daha iyi yapacağına dair çalışma alanı (Rich and Knight, 1991).

Akıllı davranışın otomasyonu ile ilgilenen bilgisayar bilim dalı (Luger and Stubblefield, 1993).

Kaynak: Russell ve Norvig (1995).

Yapay zekânın gelişiminde son yıllarda gerçekleştirilen önemli adımlardan biri derin öğrenmedir. Derin öğrenme, yapay sinir ağlarının oluşturulması ve bu sayede yapay zekânın veriye dayalı bir şekilde aynı anda çok boyutlu işlem gerçekleştirebilmesi, kendi kendine öğrenme, çıkarım, tahmin yapabilme eylemlerini kendisinin yapabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Mathew, Arul ve Sivakumari, 2020, s.1-9). Bunun en iyi örneklerini otonom araçlarda görmek mümkündür.

Gelecek yıllarda da yapay zekânın gelişimi günümüzdekinden çok daha hızlı bir şekilde devam edecektir. Boucher'e göre (2019) gelecekteki yapay zekâ için üç kavram ön plana çıkacaktır. Bunlar; belirli alanlarla sınırlı olmayan *yapay genel zekâ*, insanlardan daha yüksek zekâ seviyesine sahip yapay zekâyı ifade eden *yapay süper zekâ*, yapay zekânın daha akıllı ve özerk yapay zekâ üretmesi ve otonom hale gelmesini ifade eden *tekilliktir*. Bu üç kavramdan yola çıkarak yapay zekânın gelecekte bilişsel anlamda insandan daha üstün olabileceğini belirtmemiz mümkündür.

Yapay zekâ günümüzde iletişim, iş ve işlemlerin dijital ortamda gerçekleştirilmesi, konum bulma, bilgiye hızla ulaşma, eğlence, depolama, bankacılık, finans, sosyal medya, sağlık, kurum ve ülke güvenliğini sağlama gibi neredeyse hayatımızın her alanında

kullanılmaktadır (Komalavalli, Hemalatha ve Dhanalakshimi, 2020, s.90-91). Ayırt etme yeteneği ile sahneye çıkan yapay zekâ yapılan çalışmalar neticesinde artık algılama, kendi kendine öğrenme ve karar verme, çıkarımda bulunma gibi özellikleri ile hayatımıza yön vermektedir. Yakın gelecekte ise yapay zekânın, birçok işi üstlenerek insanlığın hayatını kolaylaştıracağı ve günlük hayatta insandan daha fazla rol alacağı beklenmektedir.

Bu durum bazı endişeleri de beraberinde getirmektedir. Bu endişelerden bazıları; yapay zekanın hayatın her alanında yer almasıyla birlikte toplayacağı verilerin akıbeti, bu verilere erişim imkânı olanların kimler olduğu, toplanan veriler üzerinde ne tür işlemler yapılacağı ve verilerin satılması gibi konulardır (Oliveira, Lopes, Soares, Pinheiro ve Guimaraes, 2020, s.1-3). Özellikle bireylerin artık teknolojiyi daha fazla kullandığı ve dijital ortamda daha fazla vakit geçirdiği düşünülürse elde edilen veri miktarı tahmin edilebilir ve bu endişe yerinde bulunabilir. Fast ve Horvitz'e göre (2017) yapay zekâ ile ilgili diğer endişeler; kontrolden çıkması, savaşlarda insan kaybının artması, insanların işsiz kalması şeklindedir. Bu endişeler arasında yapay zekânın tüm meslek dallarında insanların yerini alabilecek olması günümüzde üzerinde en fazla tartışılan alandır.

Eğitimde Yapay Zekâ

Yapay zekânın eğitime entegrasyonu diğer alanlarla karşılaştırıldığında henüz düşük seviyededir. Fakat alandaki gelişimin hızı düşünülürse yakın gelecekte eğitimi oluşturan ana paydaşları etkilemesi beklenmektedir. Bu etkilenmenin paydaşlara avantajlar sağlayabileceği gibi beraberinde dezavantajlarda getirmesi muhtemeldir. Bu bağlamda yapay zekânın eğitimin dört ana paydaşı olarak; eğitim örgütü, öğretmen, öğrenci ve veli tarafından kullanılması durumunda sağlayacağı avantajlar ve getireceği dezavantajlar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Eğitim bağlamında günümüz yapay zekâ çalışmaları incelendiğinde eğitim örgütü, veli, öğretmen ve öğrenci arasında en fazla gelişme sağlanan ve üzerinde çalışma yapılan alanın *öğrenci ve öğrenme* üzerine olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yapay Zekanın Eğitim Paydaşları Bağlamında Avantaj ve Dezavantajları

| Paydaş | Avantaj | Dezavantaj |
|----------------------|---|--|
| Eğitim Örgütü | Öğrencilerin kişilik ve birey olarak tespiti, Okul güvenliği, Değerlendirme nesnelliği, Dijital öğrenme, Öğrenci kişisel verilerinin korunması, Verimli öğrenme ve ders çalışma imkânı, Hayat boyu öğrenme, Kişiselleştirilmiş öğretim. | Yeni sisteme duyulan düşük güven, Öğrencilerin yaratıcı çalışmalarını değerlendirme aşamasında yaşanması muhtemel sorunlar, Sınıf disiplininin sağlanması noktasında var olan endişeler, Sistemin çökme ya da saldırıya uğrama ihtimali. |
| Öğrenci | Öğrenme sürecini nesnel bir gözden izleyebilme, Uzaktan öğrenmede kalite artışı, Yeni teknolojilere entegre olma, Her an erişilebilirlik. | Motive olmada zorlanma, Öğrenci öğretmen iletişim ve etkileşim eksikliği. |
| Öğretmen | Öğrencileri yönetmede kolaylık, Görev ve içerik oluşturma otomatikleşmesi, Sürekli iyileştirme, Nesnel değerlendirme, Hızlı ve eksiksiz geri bildirim, Performans takibi, Öğretmenlerin güçlü yönlerinin korunması, Zayıf yönlerinin gelişimine katkı sağlanması. | Öğretmenlerden beklenen mesleki yeterliliklerin yükselmesine neden olabilir, Öğretmenlerin yerini alabilir. |
| Veli | Gerçek zamanlı geri bildirim, İlerlemeler hakkında bilgilendirme, Öğrencileri için yeni öğrenme fırsatları, Maddi durumu yetersiz ailelerin eğitime ulaşmasında sorunların azaltılması. | İnsanlarla iletişim kurulmadığı için iletişim ve etkileşim eksikliği ile beraber insandılaşma. |

Kaynak: Osetskyi, Vitrenko, Tatomyr, Bilan ve Hirnyk. (2020).

Kişiselleştirilmiş öğretim ve öğretim asistanı, standardize edilmiş müfredat ve tüm öğrenciler için tek tip gerçekleştirilen öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gibi açılardan sunduğu fırsatlar bu alana öncelik verilmesinin nedenleri olarak sayılabilir. Bu öncelik neticesinde öğrencileri analiz ederek duygu ve öğrenme yöntemi tespiti yapan uygulamalar, sanal etkileşimli öğretmenler, kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, akıllı eğitim sistemleri gibi yapay zekâ temelli sistemler geliştirilerek hem öğretimin bireyselleştirilmesi sağlanmakta hem de veriye dayalı öğretim ve rehberlik yapılabilmektedir. Örneğin; Carnegie Learning (U.S Department of Education, 2013, s.1), Jill Watson (Goel ve Polepeddi, 2016, s.5-6), EBA ADES (MEB, 2020), iTalk2Learn (Grawemeyer vd., 2017, s.6) gibi uygulama ve platformları yapay zeka tabanlı hizmet veren akıllı eğitim sistemleridir.

Eğitimde yapay zekâ çalışmaları sadece öğrenmenin etkililiği ile sınırlı kalmamakta eğitimin diğer alanlarında da aktif kullanılmasına yönelik

çalışmalar devam etmektedir. Bu kapsamda üzerinde geliştirme çalışmaları devam eden alanlar ve bu alanlarda uygulanması hedeflenen teknikler Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eğitimde Yapay Zeka Uygulama Alanları ve Teknikleri

| Yapay Zeka Uygulama Alanı | Teknikler |
|--|---|
| Öğrencinin ve okulların değerlendirilmesi | Adaptif öğrenme yöntemi, Kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları, Akademik analizler |
| Ödev ve sınavların derecelendirilmesi, değerlendirilmesi | Görüntü analizi, Bilgisayar görüşü, Tahmin sistemi |
| Kişiselleştirilmiş akıllı öğretim | Veri madenciliği, Bilgi müdahalesi, Bireyin ve öğrenmenin analizi |
| Akıllı okul | Yüz tanıma ve ses tanıma, Akıllı laboratuvarlar, AR, VR sistemleri, İşitme algılama teknolojileri |
| Çevrimiçi ve uzaktan mobil eğitim | Bireyin hassas analizi, Sanal kişiselleştirilmiş asistanlar, Gerçek zamanlı analiz ve anlık geri bildirim |

Kaynak: *Chen, Chen ve Lin (2020).*

Yapılan çalışmalar eğitimde; not verme ve değerlendirme, öğrencilerin devamsızlık ve okul terk tahmini, öğrenci performans tahmini, kişiselleştirilmiş öğretim, duygu analizi, öneri sistemleri, akıllı eğitim sistemleri, sınıf izleme, akıllı okul, okul değerlendirme ve yönetimi, denetleme ve analiz sistemleri şeklinde devam etmektedir (Ahmad vd., 2020, s.8; Chen vd., 2020, s.75272). Diğer taraftan ses ve yüz tanıma sistemleri ile veri toplanması, dersler, konular ve değerlendirmeler üzerinden eğitim profillerinin oluşturulması, 3B ve hologram öğrenme ortamları, VR teknolojisinin eğitime dâhil edilmesi, öğretmen yerine yapay zekâ istihdamı gibi gelişmeler bizleri beklemektedir (Taneri, 2020, s.6). Buradan hareketle yakın gelecekte yapay zekanın kendini sınıf yönetiminde ve okul yönetiminde daha fazla göstermesini beklememiz mümkündür.

Eğitimde Gelecek Senaryoları

Örgütler ve devletler tarafından sık kullanılan gelecek senaryoları geleneksel araştırma metodolojilerinin aksine, algıların çeşitliliğini kabul ederek olası geleceği hayal etmeyi amaçlayan disiplinli bir yöntemdir (Yeoman vd., 2015, s.117). Geleceğin bilinmezliklerini en aza indirmek ve

öngörülebilir bir gelecek oluşturmayı amaçlayan zihinsel kurguları ifade eden gelecek senaryoları sayesinde geleceğin nasıl şekilleneceği ve geleceğe ne şekilde hazırlanmak gerektiği belirlenmektedir (Aşçı, 2017, s.379). Dolayısıyla stratejik düşünmede bir araç olarak görülen gelecek senaryolarını, şu an bildiklerimizden yola çıkarak geleceğe dair bilmediklerimizin kurgulanması şeklinde ifade etmek mümkündür.

Senaryo oluşturma geleceğe bakış açısına göre prospektif ve projektif senaryolar şeklinde sınıflandırılmaktadır. Prospektif senaryoda başlangıç noktası şimdiki zamandır, alternatif gelecek seçenekleri vardır. Projektif senaryoda ise gelecek apaçık ortada kabul edilerek şimdiden o geleceğin gerçekleşmesi adına eylem ve stratejiler üretilmektedir (Wieringen, Sellin ve Schmidt, 2003, s.28).

Araştırma, günümüzde yapay zekanın geldiği noktayı ve kullanım alanlarını göz önüne alarak gelecekte eğitimin olası prospektif senaryolarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda oluşturulan senaryolar aşağıda özetlenmiştir:

Senaryo 1: Sınıf Yönetiminde Yapay Zekâ:

Bu senaryoda öğretmenlik mesleği, diğer meslekler için öngörüldüğü gibi yerini yapay zekâyâ bırakmaktadır. Bu durumda; öğrenciler ve velilerle ilişkiler, ölçme değerlendirme uygulamaları, öğrenci devamsızlığı, müfredat ve ders planı hazırlanması gibi beceriler gerektiren sınıf yönetiminde yapay zekânın olası faydaları, senaryo dâhilinde oluşacak endişeler ve senaryonun uygulanabilirliği sorgulanacaktır.

Senaryo 2: Okul Yönetiminde Yapay Zekâ:

Bu senaryoda yapay zekâ okul müdürünün yerine geçerek okul yönetiminde görev alacaktır. Bu durumda; yapay zekânın, okul güvenliği, akademik başarı, mali yönetim, veliler ve öğretmenlerle iletişim gibi okul yönetim becerileri temelinde günümüz yöneticilerinden farkı, olası faydaları, senaryo dâhilinde oluşacak endişeler ve senaryonun uygulanabilirliği sorgulanacaktır.

Ayrıca senaryolar çerçevesinde yapay zekânın öğretmenin ya da okul müdürünün yerini alıp alamayacağı tartışılacak, katılımcıların görüşleri

doğrultusunda yapay zekânın sınıf ve okul yönetiminde muhtemel konumu belirlenmeye çalışılacaktır.

Bu iki senaryo doğrultusunda öncelikle günümüzde yaşanan gelişmelere ve senaryo kapsamında yapılmış araştırmalara odaklanılacaktır. Bu kapsamda gelecek senaryolarının detaylı içeriği aşağıdaki gibidir:

Senaryo 1: Sınıf Yönetiminde Yapay Zeka

Sınıf yönetimi, öğrencilerde öğrenmenin sağlanması, sınıf disiplini, öğrenci rehberliği, öğrencilerin sosyal, kültürel, ahlaki gelişiminin sağlanması, öğrenci ve velilerle etkileşim, ölçme değerlendirme uygulamaları, ders planları hazırlama gibi öğretmenlik becerileri gerektirmektedir (Chandra, 2015, s.14). Günümüzde bu olguyu yerine getirmek öğretmenlerin görevidir fakat diğer meslekler için öngörüldüğü gibi gelecekte öğretmenin yerini de yapay zekânın alması muhtemeldir. Bu bağlamda Senaryo 1 öğretmenin yerini yapay zekâ sisteminin alması üzerine kurulmuştur.

Günümüzde çoğunlukla akıllı öğretim sistemleri aracılığıyla eğitime dâhil edilen yapay zekâyâ insani özellikler kazandırılması ile birlikte sosyal iletişim ve etkileşim gerektiren mesleklerde insanın yerini alması kaçınılmaz olacaktır. Eğitim öğretimin merkezinde yer alan öğretmen yerine yapay zekânın kullanımı, mevcut yeteneklerinden hareketle değerlendirildiğinde; uyarlanabilirlik, bireyselleştirme, nitelikli karar verme, öğrencilerin öğrenme yöntemlerini, kavrama kabiliyetlerini ve konunun öğrenilme durumunu hızlıca tespit etme, öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımı, insani duyguların sınıf yönetimine karışmaması gibi açılardan faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan Edwards ve Cheok'a (2018) göre yapay zekânın öğretimsel sunum, kişilik, pedagojik yaklaşım, hareket sistemi ve duygusal alanlardaki gelişimini tamamlaması halinde bir diğer faydası ülkelerin öğretmen eksikliğini gidermesi şeklinde olacaktır.

Senaryo 1 bağlamında, ilgili alan yazın incelendiğinde yapay zekânın öğretmenin yerini alamayacağını sebebendiren ve alması durumunda hangi endişelerin bizi beklediğine değinen çalışmaların çoğunlukta

olduğu görülmektedir. Bu kapsamda araştırmaya temel sağlayacak bu çalışmalardan bazılarında aşağıda yer verilecektir:

Yapay zekânın öğretmenini yerini alamayacağını ifade eden Kolchenko (2018, s.250), sistemi seven ve zevkle kullanan motive olmuş öğrencilerin sisteme yeterli ve kaliteli veriyi üreteceğini, sistemi kandırmaya yönelik davranışlar sergileyen öğrencilerin kıt veriler üreteceğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yapay zekânın yeterli verileri elde edememesi neticesinde kişiselleştirilmiş öğretimde niteliğin düşeceği ifade edilebilir.

Diğer taraftan yapay zekânın henüz pedagojik bağlamdan uzak olduğunu belirten Kolchenko (2018, s.251), öğrenmekten korkan ve kaçınan öğrencilerle başa çıkamayacağını, öğrenci öğretmen etkileşimi neticesinde oluşan şablonların oluşturulmasında yapay zekânın yetersiz kalacağını vurgulamaktadır.

Tyson'a (2020) göre öğrenciler sisteme nitelikli veri üretmeler de ihtiyaç duydukları şey sosyal etkileşim olacak ve bu sebeple sisteme olumlu yaklaşmayacaklardır. Dolayısıyla ebeveynlerin öğrenci başarısızlığının nedeni olarak öğretmenle etkileşim eksikliğini dile getirmeleri muhtemeldir. Eğitimin öğretmen öğrenci etkileşimi gerektirdiğini vurgulayan bir diğer araştırmacı olan Schiff (2020), bu etkileşimin öğrenciyi bireysel özellikleri, geçmişi, ailesi ve çevresi gibi genel özellikleriyle tanımak, öğrenciye duygusal yaklaşmak, tepki vermek, öğrenciyi motive etmek, gerektiğinde göz teması ya da fiziksel temas kurmak, ses tonunu ayarlamak gibi durumları içerdiğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin benzersiz uzmanlığını ön plana çıkartan Felix (2021), yapay zekanın kültürel değerleri, tarihi ve toplumsal normları öğretmeyeceğini, insan öğretmenin; duruş, ses, jest ve mimikleri ile bir adım önde olduğunu, göz teması kurma, ses tonundaki değişimler, bedeninin aktif şekilde kullanımı gibi yetenekleriyle yapay zekanın öğretmenin yerini alamayacağını belirtmektedir.

Yapay zekanın eğitimde öğretmenin yerini almayacağı öğretmene yardımcı konumunda kalacağını belirten Zhao ve Liu (2018) ise, eğitimin özel bir kavram olduğunu; bilgi aktarımı ile öğretimin sağlandığını, karakter geliştirme, bilinmeyeni keşfetme ve yaratıcılığa teşvik etme ile eğitimin gerçekleştiğini ifade etmektedir. Bu bağlamda yapay zekanın öğretimi gerçekleştirebileceği mümkün sayılabilirken eğitimi ise gerçekleştiremeyeceği söylenebilir.

Öğretmenleri mesleklerinde başarılı kılan; öğrencilere ilham vermek, olumlu sınıf iklimi inşa etmek, sınıftaki çatışmaları çözmek, öğrencilerin bağlılık ve aidiyet oluşturmalarını sağlamak, dünyaya öğrencilerin gözünden bakabilmek, öğrencilere rehberlik ve koçluk yapabilmek gibi özel yeteneklerdir. Yapay zekanın bu özellikleri taklit edemeyeceğini dolayısıyla öğretmeni yerinden etme olasılığının düşük olduğunu belirten Bryant, Heitz, Sanghvi ve Wagle (2020) asistan rolünde olmasının daha faydalı olacağını ve öğretmenin eğitim-öğretime daha fazla vakit ayıracağını belirtmektedir. Bu kapsamda araştırmacılar; öğretmenlerin hazırlık, değerlendirme ve idari görevler nedeniyle eğitim öğretime yeterli zamanı ayıramadıklarını, çalışma zamanlarının yalnızca %49'unda öğrencilerle etkileşim halinde olduklarını tespit etmiştir. Dolayısıyla yapay zekânın öğretmen asistanı rolünde görev almasıyla otomasyon gerektiren ve zaman alan işleri devralacağı, bu sayede öğretmelerin öğrencilerine daha fazla zaman ayırabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin ses, görünüş, bilgelik, disiplin, gibi özellikleri öğrencilerde güven oluşturmaktadır ve öğretmene saygınlık katmaktadır. Dolayısıyla yapay zekânın öğrenci ve velilerin güvenini sağlayabilmesi, bu sistemlerin kullanılmasında ve başarı elde etmesinde en temel noktalardan birini teşkil etmektedir. Bu kapsamda eğitimde yapay zeka sistemlerine olan güveni değerlendiren Qin, Li ve Yan'a (2020) göre kullanıcıları güven konusunda etkileyen faktörler listedeki gibi olup, yapay zeka:

- İşlevsellik açısından bir öğretmenden beklenen görevleri yerine getirebilmesi gerekmektedir ve bu şekilde kullanıcının güven duyması sağlanacaktır.
- Performans geliştirme açısından öğrenciler hakkında veriler toplayarak bireysel öğretim yoluyla öğrenim performanslarını artıracaktır.
- Adil ve tutarlı olma açısından tüm öğrencilere karşı eşit mesafede olacak, cinsiyet, ırk, din ya da çalışkan olma gibi sebeplerle öğrenciler arasında ayrımcılık ya da önyargı benzeri duyguları yaşamayacaktır.
- Görünüm açısından eğitim öğretim işlevini robot görünümü üzerinden gerçekleştirecekse, fiziksel olarak insana benzeyen robotlar sayesinde daha çok güven verecektir.

- Ses açısından öğrencilerle etkileşime girerken insan sesini andıran ve güven veren bir tonda olması öğrencileri rahatlatacaktır.
- Öğrenci ile etkileşim açısından sosyal ve duygusal yakınlık kurabileceği henüz öngörülme de sınırlanma gibi olumsuz insani özelliklere sahip olmayacağı için özellikle hata yapmaktan çekinen öğrenciler daha rahat hissedecektir.
- Tekrar açısından müfredat yetiştirme, idari görevleri yerine getirme ve değerlendirme yapma zorunlulukları kişiselleştirilmiş öğretim metodu ile aşılacak, her öğrenciye öğrenene kadar tekrar imkanı verecektir.

Listelenen bu özellikler sayesinde kullanıcıların sisteme olan güveni artacaktır. Ancak yapay zekânın öğretmenin yerini alması durumunda veri güvenliği başta olmak üzere bazı endişeler ortaya çıkacaktır. Schiff'e (2020) göre bu endişelerden bazıları; öğrencileri derinlemesine tanıyan sistemin öğrenciye adeta kendi eğitim kaderini tayin edebilecek kadar esneklik tanıyacak olması, öğretmenin sahip olduğu yaratıcılık ve çeşitlilikten uzak kalarak öğrencileri standardize etmesi, öğrenciyi tüm özellikleri ile tanıyan sistemin öğrenciyi çeşitli yönlerde karar almaya yönlendirmesidir. Yapay zekânın mevcut yetenekleri ve öğrenci hakkında erişebileceği verilerin büyüklüğü düşünüldüğünde bu endişeler yapay zekânın öğretmen olması yönündeki en büyük engeller olarak karşımıza çıkmaktadır.

Senaryo 2: Okul Yönetimde Yapay Zekâ

İnsanoğlu geleceğe yönelik tutarlı öngörülerde bulunma, eldeki tüm verileri anlamlı şekilde değerlendirme ve doğru planlama yapma gibi nedenlerle yapay zekâyı yönetim alanına taşımıştır. Henüz tavsiye verici asistan rolünde ya da bir insan denetiminde kullanılmakta olan yönetimde yapay zekâ örneklerini genelden özele doğru incelemek gerekmektedir.



Şekil 1. Genelden Özele Yapay Zekânın Yönetimde Kullanımı

Çin’de uygulanan yapay zekâ tabanlı Sosyal Kredi Sistemi Toplum yönetimi bağlamında yapay zekânın kullanımına örnek teşkil etmektedir. Sistem toplumsal yönetişimi iyileştirmek, düzensizliği ve sahtekârlığı azaltmak için yapay zekâ ile donatılmıştır. Bireylerin ve hareketlerin bir koda sahip olduğu sistemde yapay zekâ tüm araçlarla veri toplamakta, verileri analiz etmekte ve bireylerin hareketlerini puanlayarak ödül ya da ceza ile sonuçlandırmaktadır (Kshetri, 2020, s.16).

Yapay zekânın yönetimi üzerinde çalışılan bir diğer alan ise akıllı şehirler projesidir. Akıllı şehir; internet ve akıllı sistemlerle donatılan akıllı evler, otonom araçlar, otonom güvenlik sistemleri, yapay zekâ tabanlı asistan sistemler gibi şehrin tüm alanına yapay zekânın hâkim olduğu bir projedir (Voda ve Radu, 2018, s.110-112). Dolayısıyla şehir hayatı bir anlamda yapay zekâ ile yönetilmektedir.

Yapay zekânın örgüt yönetiminde kullanımı şehir ve toplum yönetimlerinden daha yaygındır. Fakat gerçek liderin yerini yönetim ve özellikle iletişim anlamında alamadığı için henüz örgüt yönetimlerinde tek söz sahibi olamamıştır (Auvinen vd., 2019, s.1). Mevcut gelişmeler ışığında yapay zekânın önümüzdeki yıllarda yöneticilerin yönetim görevlerinde daha fazla rol alacağı, otomatik karar verme, gerçek zamanlı bilgi sağlama alanlarında yönetime katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Noponen’e göre (2019) yapay zekânın yönetimde kullanımına karşı bakış *devrimci ve evrimsel* olarak iki ayrı görüşte toplanmaktadır. Devrimci görüş; yöneticiler dâhil birçok mesleğin dönüşüm geçireceğini belirtirken, evrimsel görüş yapay zekânın yöneticilerin becerilerini tamamladığını vurgulamaktadır.

Devrimci görüş açısı ile yapay zekâyı örgütte yönetici olarak düşüneneğimiz için öncelikle yönetimin ne olduğunu anlamak ve yapay zekâdan ne beklediğimizi belirlememiz gerekmektedir. Bu kapsamda yönetici olarak yapay zekâyı, Mintzberg’in belirlediği yöneticinin *kişiler arası ilişki, karar verme, bilgi işleme* rollerinde avantajları bakımından değerlendirmemiz doğru olacaktır (Mintzberg, 1971, s.97).

Yöneticinin karar verme rolünde yapay zekâ, verileri analiz ederek daha doğru tercihler yapabilecek, fırsatların kaçmasına müsaade etmeyecek, panik, korku, heyecan gibi tepkilerde bulunmayarak olumsuz durumların kararlar üzerinde etki bırakmasına imkân vermeyecek, aynı anda birden fazla karar üzerinde çalışabilecektir (Canbek, 2020, s.177).

Dolayısıyla insan zekâsının birden çok değişkene ya da tüm verilere dikkat ederek karar veremediği durumlar yapay zekâ yönetiminde yaşanmayacaktır.

Yöneticinin kişiler arası rolünde yapay zekâ, iş başarısı ve çalışanların refah dengesini koruyacak, çalışanlara mobbing uygulamayacak, ayrımcılık yapmayacak, çalışanları daha yakından tanıyacak fakat elde ettiği verileri çalışanlar aleyhine kullanmayacak, etik dışı davranmayacak, performansları nesnel ölçecek, her an ulaşılabilir olacaktır (Canbek, 2020, s.180). Bu bağlamda yönetici personele karşı adil, objektif ve tarafsız olacak, dolayısıyla çalışanların yapay zeka ile daha verimli çalışması sağlanabilecektir.

Yöneticinin bilgi işleme rolünde yapay zekâ, büyük verileri kısa sürede işleyebilecek, birimlere ve çalışanlara anında bilgi iletacaktır, personelin bilmesi gereken tüm bilgileri personelden saklamayacak, personelin bilgiye erişiminde sorunlar yaşanmayacaktır (Canbek, 2020, s.182). Bu bağlamda, yapay zekâ yönetiminde çalışmakta olan personel okula ve yönetime ait bilgilere şeffaf bir şekilde erişebilecek ve yönetimde hesap verebilirlik sağlanacaktır.

Evrimsel görüş açısından ise, yapay zekânın yönetimde yardımcı rolünde yer alması durumunda, yöneticinin idari koordinasyon ve kontrol gibi zamanın çoğunu alan görevlerle uğraşmasının önüne geçilecektir. Chernov ve Chernova' göre (2019) yöneticilerin en çok zaman ayırdıkları faaliyetler incelendiğinde %47 ile koordinasyon, planlama, programlama, raporlama ve kontrol gibi rutin işler ön plana çıkmaktadır.

Dolayısıyla yöneticinin çalışma zamanlarının yarısını rutin gerektiren işlerin kapladığını söylenebilir. Yapay zekâ yöneticinin bu tip işlerini otomatikleştirerek yönetim ve liderlik becerileri üzerine odaklanmasını kolaylaştıracaktır. Bu sebeple yöneticilerin kendilerine yardımcı rolünde yapay zekâyı kullanmakta bir endişe duymaması, iş kararları verirken yapay zekâ sistemlerinin vereceği tavsiyelere ve raporlamalara güvenmesi beklenmektedir.

Yöneticilerin hangi görevleri yapay zekaya devretmeye hazır olduklarını tespit etmeyi amaçlayan Chernov ve Chernova (2019, s.135) kontrol ve koordinasyon, raporlama, planlama ve organizasyon, veri analizi, kaynak tahsis etme gibi konularda yöneticilerin istekli olduklarını fakat personel gelişimi, koçluk, strateji geliştirme, problem çözme, karar

verme gibi konularda görev paylaşımı yapmaya hazır olmadıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda yöneticilerin otomasyon gerektiren ve zamanlarının çoğunu alan faaliyetleri daha kesin sonuçlar üretecek yapay zekaya bırakma konusunda endişe etmedikleri fakat insani ilişkiler, karar verme gibi yetenek gerektiren örgüt liderliğini elde tutmaya devam etmek istediklerini söyleyebiliriz. Bu kapsamda günümüz yöneticileri hem başarılı kalmak hem de yerlerini koruyabilmek için deneyim sahibi olmalı, veri analizi yapabilmeli, yaratıcı düşünme ve strateji geliştirme becerilerine sahip olmalıdır (Kolbjornsrud, Amico ve Thomas, 2016). Ayrıca okul yöneticilerinin; karmaşık problem çözme, büyük miktarda veri yönetimi yeteneğine sahip bilişimsel düşünme, yaratıcılık, insan yönetimi, liderlik, iş birliğine dayalı yönetim, düzenleme, motivasyon, değerlendirme, sağlam sonuçlara varma, karar verme, hizmet odaklılık, bilişsel esneklik, becerilerini geliştirmeleri önemli görülmektedir (Moldenhauer ve Londt, 2019, s.58). Bu beceriler aynı zamanda yapay zekânın yönetimde kendi başına yürütebildiği becerilerdir. Günümüz örgüt liderleri bu becerilerini geliştirerek yapay zekâyı kendi kontrolü altında tutmayı başarabilecektir. Bununla birlikte okul yöneticileri öğrenci ve ebeveynlerin teknoloji kullanımına giderek daha aşina olmasını göz önünde bulundurarak kendi önyargılarını arkada bırakıp yenilikçi yapay zekâ teknolojilerini daha fazla okula adapte etmeli ve kendisini yapay zekâ liderliğine hazırlamalıdır (Tyson, 2020, s.75-78).

Yapay zekânın yönetim becerilerinde insan liderlerden üstün olacağı düşünülmektedir fakat henüz duygusal zekâ ile donatılmamış ve lider üye alışverişini anlama becerisine sahip olmamaları nedeniyle örgüt üyelerini grubun parçası olduklarını hissettirmeleri noktasında eksik kalacakları düşünülmektedir (Smith ve Green, 2018, s.86). Dolayısıyla liderlerin sert becerileri yapay zeka tarafından gölgede bırakılacak, yumuşak becerileri ise günümüz teknolojisi ile yetersiz kalacaktır (Premuzic, Wade ve Jordan, 2018). Buradan hareketle otorite sağlama söz konusu olduğunda insan liderden üstün olması beklenen yapay zekânın, iletişim, anlayış, hoşgörü, iş birliği, liderliğin paylaşımı, kültür oluşturma gibi becerilerde eksik kalacağı ifade edilebilir.

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de liderlik yapay zekâ tarafından devralınmış değildir. Fakat eğitim yöneticilerine okul yönetiminde yardımcı olduğu bilinen yapay zekâ tabanlı okul yönetim

sistemleri, uygulama ve yazılımları bulunmaktadır. Bu uygulama ve yazılımlar öğrencilerin duygusal takibi ile rehberlik hizmeti sunma, okula ulaşım, okul güvenliği, öğretmenlerin ders programlarını oluşturma, veli bilgilendirme, mali kontrol ve okul yöneticisine tavsiyelerde bulunma gibi alanlarda yardımcı olmaktadır. Bu kapsamda bu sistemlerin okulların çözüm bekleyen sorunlarına da katkı sunması beklenmektedir.

Eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan sorunlardan biri dinamik yeniliğin sağlanamaması ve yeniliğe karşı eğitim paydaşları tarafından direnç gösterilmesidir. Yapay zekâ tabanlı sistemlerin tam bu noktada etkili olabileceği savunulmaktadır. Bu konuda Lynch (2019), "Watson", "Azure Bot", "Amanda", "Nextplay", "Ellen" gibi yapay zeka tabanlı sistemlerin personele koçluk, mentorluk sağlama, işe alımda doğru karar verme, ihtiyaç duyulan dinamiklik ve yenilikçilik fikrine yöneltme, çalışana özel kariyer gelişimi imkanı sunma gibi alanlarda okul yönetimine yardımcı olabileceğini belirtmektedir.

Yapay zekânın okul yöneticilerine yardımcı olacağı bir diğer alan ise öğrencilerin okula bağlılıkları ve okul terki sorunudur. Yapay zekâ bu noktada verilerden yararlanarak erkenden uyarı verebilecek, risklerin belirlenmesinde ve terkin önlenmesinde yöneticiye yardımcı olacaktır. Okul yöneticilerinin çözmesi gereken diğer konu ise yeteneklerin erkenden tespittir. Yapay zekâ öğrenciler hakkında detaylı bilgiler depolayarak analiz edebilecek dolayısıyla öğrencilerin uzmanlık alanlarını daha net bir şekilde tespit ederek okul yöneticisini bilgilendirecektir (Lancrin ve Van Der Vlies, 2020, s.10).

Yapay zekâ alanında yapılan başarılı çalışmalar yakın gelecekte yapay zekânın hemen hemen tüm meslekleri insanlığın elinden alacağı yönünde endişelere sebep olmaktadır. Bu endişelerin olduğu alanlardan biri de eğitimidir. Henüz dijital kişiselleştirilmiş öğretim asistanı ya da sınıf içi uygulamalar şeklinde kendine yer edinen yapay zekânın gelecekte öğretmen ya da okul müdürü görevlerini yerine getirmesi mümkün olabilecektir. Araştırma buradan hareketle endişeleri eğitime aktararak, yapay zekânın öğretmen ve okul müdürü olarak görev aldığı senaryolar oluşturmayı ve bu senaryoların olası faydalarını, senaryolar hakkındaki endişeleri ve senaryoların uygulanabilirlik durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde yapay zekanın örgüt yöneticisi rolünde ele alınarak tartışıldığı çalışmalar görülmektedir (Canbek, 2020; Lynch, 2019; Lancrin ve van den Vlies, 2020; Premuzic vd., 2018; Smith ve Green, 2018; Tyson, 2020; Noponen, 2019). Ancak, yapay zekânın eğitim örgütlerinde yönetici olarak ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Diğer taraftan ilgili alan yazında yapay zekânın öğretmen olarak görev almasını konu edinen araştırmalar bulunmaktadır (Edwards ve Cheok, 2018; Kolchenko, 2018; Tyson, 2020; Felix, 2021; Zhao ve Liu, 2018; Bryant vd., 2020; Qin vd., 2020; Schiff, 2020). Ancak literatürdeki araştırmaların uzmanlarla görüşme yöntemini tercih etmediği ve birçoğunun yapay zekânın öğretmenin olası faydalarının neler olacağını ortaya koymadıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırma yapay zekânın her iki görevinde de olası faydalarını, endişeleri ve uygulanabilirliğini ortaya koyacak olması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın, bulguları itibariyle hem öğretmenleri hem de okul müdürlerini geleceğe hazırlanması ve ayrıca politika belirleyicilere ışık tutması beklenmektedir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma yapay zekânın gelecekte tüm meslekleri yerine getirmeye başlayacağı endişesini eğitim örgütlerine aktararak ve yapay zekânın sınıf yönetimini ve okul yönetimini devralmasını temel alarak gelecek senaryoları oluşturmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden hermenötik fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma bireylerin veya grupların, sosyal veya insani bir soruna atfettiği anlamı keşfetmeyi ve anlamayı amaçlamaktadır (Creswell, 1998). Durum, tecrübe, olay, algı, kavramlar fenomen olabilmektedir ve araştırmacı ilgili kişilerin bakış açıları ile olayları, durumları, tecrübeleri anlamlandırmaya çalışmaktadır (Groenewald, 2004, s.3-6). Patton'a (2002) göre bu yöntemde olgular manipüle edilmemektedir. Fenomenolojik araştırma bir olgu hakkında daha

ayrıntılı bilgiye sahip olmamızı sağlayabilecek, örnekler, açıklamalar ve yaşıntılar ortaya koyabilecek bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yöntemi ulaşılması ve tanımlanması zor örnekleme gruplarına ulaşmada kullanılmaktadır. Önce çalışma evreninden bir katılımcıya ulaşmakta ve daha sonrasında ulaşılan katılımcının yönlendirmesiyle diğer katılımcıya ulaşmakta böylece çalışma grubu oluşturulmaktadır (Böke, 2009). Çalışma konusu hakkında evrende yeterli bilgiye sahip olan ve sorulara gerçek anlamda cevap verebilecek uzmanlara ulaşmanın zorluğu nedeniyle kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Bu doğrultuda yapay zeka ve eğitimde yapay zeka kullanımı alanında en fazla bilimsel çalışması bulunan öğretim görevlileri tespit edilmiş, mail yoluyla kendileri ile iletişime geçilmiştir. Maile olumlu dönüş yapan katılımcıdan alanda uzman bir başka katılımcı önermesi istenmiş ve bu şekilde çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında ulaşılan örneklemin konu ile ilgili kapsamlı bilgi ve tecrübeye sahip olduğu varsayılmıştır. Bu kapsamda kartopu örnekleme yoluyla oluşturulan çalışma grubu 7 doktor unvanına sahip, 3 doçent doktor unvanına sahip 10 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Sanders'a (1982) göre fenomenolojik bir araştırmada katılımcı sayısının en az üç olması gerektiği belirtilmekte iken Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre katılımcı sayısı en fazla on olmalıdır. Bu doğrultuda çalışmanın katılımcı sayısı uygunluk göstermektedir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplama aracı olarak nitel araştırmalarda sık kullanılmakta olan yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme önceden hazırlanan sorular eşliğinde ilerlemekle birlikte katılımcıyı cevaplar bağlamında yönlendirmemekte katılımcıya konu ile ilgili olarak belirli düzeyde esneklik sağlamak ve derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

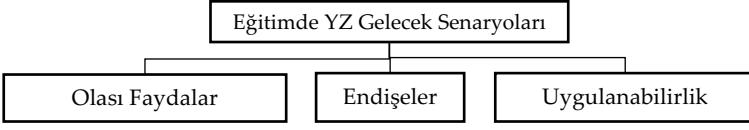
Çalışma kapsamında öncelikle ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Daha sonra alan yazından elde edilen bilgiler doğrultusunda uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşmede kullanılacak sorular oluşturulmuştur. Kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan katılımcılara görüşmeye başlamadan önce, görüşmenin 45-60 dakika süreceği, kimliklerinin gizli kalacağı hakkında bilgi verilmiş, ulaşılan sonuçların sadece bilimsel araştırma için kullanılacağı bildirilmiştir. Görüşmeler, çevrim içi toplantı sağlayıcı uygulamalar vasıtası ile gerçekleştirilmiş ve katılımcıdan izin alınmak suretiyle kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan veriler, görüşmeler tamamlandıktan sonra Word kelime işlemci aracılığıyla yazıya geçirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Burada amaç elde edilen bulguların düzenlenmesi, yorumlanması ve bir sonuca ulaşılarak çalışmada yer almasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kayıt altına alınan görüşmeler hiç bir detay atlanmaksızın Word kelime işlemcisine aktarılmıştır. Böylece veriler Word kelime işlemci üzerinde analiz edilmiştir. Elde edilen veriler, açık kodlama yöntemi kullanılarak tek tek analiz edilmiş, ilgili senaryolar kapsamında olası faydalar, endişeler ve uygulanabilirlik şeklinde alt temalara ayrılarak çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesi esnasında katılımcıların cevapları soru numaralarına göre yanyana getirilmek suretiyle aynı soruya verilen cevaplar birlikte incelenmiştir. Katılımcıların tüm sorulara verdikleri cevaplar bu yöntem ile analiz edilerek çözümlenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular aktarılırken katılımcıların görüşleri "Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2),.." şeklinde kısaltmalar yapılarak aktarılmıştır.

Bulgular

Katılımcılarla görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda bulgular 1 tema ve 3 alt tema altında toplanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen alt temalar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. Eğitimde YZ Gelecek Senaryolarına Ait Tema ve Alt Temalar

Şekil 2’de görüldüğü üzere betimsel analiz sonucunda elde edilen 1 tema altında toplam 3 alt tema bulunmaktadır. Bu alt temalar her iki senaryo için “olası faydalar, endişeler ve uygulanabilirlik” şeklinde belirlenmiştir. Temalara ait kodlamalar belirlenirken açık kodlama yöntemi ve eksensel kodlama yöntemi belirlenmiştir. Strauss ve Corbin’e (1998) göre açık kodlamada veriler ayrı ayrı parçalar halinde yakından incelenerek birbirleriyle benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulurken, eksensel kodlama, açık kodlama neticesinde elde edilen kavramlar birbirleriyle karşılaştırılarak daha kapsamlı kavramlar oluşturulmakta, kategoriler arasında bağlantı kurulmaktadır. Bu doğrultuda görüşmelerden elde edilen veriler satır satır analiz edilerek açık kodlama yapılmış ve burada elde edilen kategoriler arasında bağlantılar kurularak üst kavramlarla ilişkilendirilmiştir.

Senaryo 1’e Ait Alt Temalar

Olası Faydalar: Katılımcılara yapay zekânın öğretmenini yerini aldığı Senaryo 1 aktarılmış, bu senaryonun gerçekleşmesi halinde “Yapay zekânın iletişim, ölçme değerlendirme gibi sınıf yönetimi süreçlerinde nasıl hareket edeceği ve insan öğretmene göre olası faydalarının neler olacağı” sorulmuştur. Tüm katılımcılar tarafından verilen cevaplardan ön plana çıkan ve sık tekrarlanan olası fayda “kişiselleştirilmiş öğrenme üzerinden öğrencilerin daha nitelikli öğrenme süreçleri geçirecekleri ve insani olarak yaşanan olumsuz özelliklerin yaşanmayacağı” olmuştur. Bu konu hakkında katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bu öğretmen unutkanlık göstermeyecek, etkileşimlerini, deneyimlerini, öğrenci hakkında edindiği tüm bilgileri, önceki yıllardaki öğrenci performansını vb uzun yıllar hafızasında tutabilecektir. Öğrenciyi bireysel takipte, yıl içi performans izlemede başarılı olacaktır. Bireysel anlamda tüm öğrencileri tanıyacağı, derse olan ilgileri net tespit ve öğrencileri analiz edebileceği için her

birine özel teknikler uygulama imkânı ve zamanı doğacaktır. Bir artısı da 7/24 ulaşılabilir ve görev başında olmasıdır. (K8).

Sabırla kızmadan tekrar edebilen, bireysel öğretim yapan ve öğrenci öğrenmeden bir üst seviyeye geçmeyen bir sistemden bahsediyoruz. Öyle bir sistem ki sürekli kendini update ediyor, 20 sene önceki bilgileriyle devam etmeye çalışmıyor. “Öğretmenler yeni teknolojiyi takip etmiyorlar” eleştirisinin son bulmasını da sağlayacak. Etkinlik bitiminde anında dönüt veriyor, sınıf kalabalıktı bu etkinlikleri akşam değerlendireyim vakit yok gibi durumlar söz konusu değil. Anlık aile bildirimini yapıyor, sadece akademik anlamda değil, öğrenciyi sözel, duygusal, fiziksel ve ruhsal anlamda analizini takibini yapıyor. Okulda öğretmenler arası ya da yönetici ile günümüzde yaşanan çatışmalar hiçbir şekilde yaşanmıyor. İşine hiç geç kalmıyor, öğrencilere karşı yakınlık-uzaklık hissi duymuyor, başarılı öğrencilere toleranslı davranayım gibi durumlar yaşanmıyor (K7).

Bireye ait tüm veriler toplanabilirse ve şu an ki halini geride bırakarak insanı özellikleri artırılırsa sınıf yönetimi geleneksel yönetimden kurtarabilecektir (K3).

Bu sistem öğrencilere özel uygulamalar yapabildiği için derse adapte etmeyi daha etkili yapacak, derslerin en verimli şekilde geçmesini sağlayacaktır. Bu sistem sınıfta verilecek kararlarda tüm verileri işleme kapasitesine sahip olduğundan etkili kararlar verebilecektir. Öğretmen not değerlendirmesinde hep bir önce okuduğu kâğıdın etkisinde kalır. Şu öğrencinin bu sorudaki cevabına şöyle puan vermişim burada da şu kadar verebilirim şeklinde hep bir etki altında kalır. Öğretmen sınıf yönetiminde de birçok konuda çeşitli değişkenlerin etkisinde kalır; veliler, öğrenciler, diğer öğretmenler, okul müdürü gibi. Bu sistem gerek sınav değerlendirmelerinde gerek yönetimde bu tarz etkilerde kalmayacaktır. YZ insani dertlerden de muaf olacaktır, yaşam derdi, hastalıklar gibi eğitim öğretim dışında işlerle ilgilenmek durumunda kalmayacaktır (K6).

Bu sistem sayesinde öğrenciler hemen hemen her konuyu sanal deneyimlerle öğrenme imkânı bulabilirler. Öğrencilerin hepsinin güçlü ve zayıf yönlerini tespit edebilecektir. Öğrenciyi özel içerik üretimi sağlayacaktır. Ortalama bir sınıfta ise durum öyle değildir. Başarılar ortalar ve zayıflar vardır, öğretmenler genel olarak bu şekilde kategorize eder ve her öğrencinin gerçekten güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmek onlar için zordur (K1).

Öğrencinin neyi bilip neyi bilmediğinin tespiti 30 kişilik bir sınıfta bile zordur. Fakat YZ tarafından bu iş etkili ve doğru şekilde yapılır, tam öğrenme sağlanmış olur. Gerekli olan tüm verilere ulaşabilirse ve gerçekten insan zihni

gibi işler hale getirilmişse öğretmenin çözüm üretemeyeceği alanlarda dahi çözümler sunabilir (K4).

Sistem bazı branşlarda ve öğretmen eksikliği olan bölgelerde uygulanarak ciddi bir açığı kapatabilir ve insan öğretmenden daha iyi eğitim yapabilir. Bunun gerçekleşmesi çok uzun zaman almayacaktır (K10).

Bu sistem her gün her bir öğrenciyi ayrı ayrı takip edebilecektir. Öğretmen her öğrenciyi tam tanıyamaz ve her gün detaylı inceleyemez. Arka sıralarda oturan bir öğrencinin keyfi yoksa öğretmen bunu fark edemez. Ama YZ tüm öğrencilerdeki duygusal, ruhsal durumları tespit etme becerisine sahip olacaktır ve şu an öğretmenlerin aklına gelmeyen çözümler sunabilecektir. İdeal bir ölçme değerlendirme tespiti varsa YZ bu ideal ölçme değerlendirmeyi de gerçekleştirecektir. Gerekirse o yıla kadar sorulmuş tüm konuları analiz ederek özgün araçlar oluşturabilir. Daha geçerli ve güvenilir, öğrencilerin öğrenmelerine değerlendirmeler hazırlayabilir. Günümüzde ise genelde konulara üstün körü bakılarak ya da bir yerlerden kopya edilerek hazırlanmaktadır. Bireysel öğretim ve değerlendirmelerle beraber bireysel müfredat da uygulayacaktır. Günümüzde müfredat hayal edilen öğrenci ve toplumu oluşturmak adına tek tip hazırlanmıştır. Tabi YZ'nun bireysel müfredat ve öğretim uygulaması toplumlarda çeşitliliği sağlayacaktır (K2).

Endişeler: Katılımcılara bu senaryonun gerçekleşmesi halinde “Yapay zekâ öğretmen hakkında endişelerin, bilinmezliklerin neler olduğu” sorulmuştur. Katılımcıların “senaryoyu şu an ki yapay zekânın yapabildikleri üzerinden değerlendirdiklerinde insani yönlerin eksik olacağı” yönünde hemfikir olduğu görülmüştür. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

YZ'nun insan etkileşimli işlerde görev alması için henüz erken bir dönemdeyiz. Duygu, sevgi, empati, bağlılık gibi alanlarda yapay zekâ henüz gelişmiş değildir (K3).

Öğrencilere sözü geçecek mi? Öğrenciler onunla dalga geçer mi? Böyle durumlarda nasıl tepki verir? Öğrenciler bu sisteme güvenebilir mi, ne kadar sürede alışır? Bu sistem öğrencilere hangi şekilde yaklaşacak, ekranlar üzerinden mi yoksa fiziksel bir görünüme bürünmüş robotlar üzerinden mi? Hangisi daha etkili olacak? Fiziksel bir görünümde olursa bir öğretmen gibi hareket edebilecek mi? İnsan daha önce görmediği sorunlarla karşılaştığında yeteneğini yaratıcılığını devreye sokarak çözümler üretebilir. Peki, YZ böyle durumlarda ne tepki verecektir? (K7).

Öğretmenlik motomot bilgi alışverişi değildir, psikolojik, pedagojik açıları bulunur. Öğrenciye yakınlık önemlidir. Öğrenciye ne kadar yakın olabilecek, sınıfta kültürel farklılıklar varsa ya da özel gereksinimli öğrenciler varsa nasıl hareket edebilecek bilmiyoruz? Diyelim ki öğrenci kopya çekti. Bu durumda öğrencinin bir üst seviyeye geçtiğini sanan YZ nasıl davranacak? Ailevi bilgilere de erişim sağladı, peki mahremiyet nerede? Gizlilik sağlanabilecek mi? Devamsızlık yapma ihtimalini tespit etti analizleri sağlam, peki devamsızlık ve okul terki olduğunda müdahalesi olabilecek mi? Öğrenci ödevini yapmadı ama ailevi, maddi sebepleri var. YZ'ya bunu aktardığında nasıl hareket edecek, anlayış gösterme yetkisi olacak mı? Kendisine nitelikli veri sağlayan sınıftaki öğrencilere yönelir mi? (K8)

YZ öğretmen öğrencilere tam hâkim olmak adına onlarla ilgili tüm verileri toplayacaktır. Hal, Hareket, davranış, duygu, düşünce, ailevi durumlar, sağlık durumu vb. Acaba eğitim amaçlı bir örgütte bu kadar verinin tek elden toplanması uygun mudur? Veriler nerede depolanır, kimin erişimi vardır gibi endişeler olacaktır tabi. (K4).

Bir soru sorsak muhtemelen aynı kişi bile beş farklı cevap verecektir. İnsan hep aynı durumda aynı tepkiyi vermez ve kurallara göre davranmaz. Yeri geldiğinde kural dışı davranır ya da her günkü davranışı aynı değildir. YZ ise günümüzde kendine belirlenen programa göre kurallara göre hareket eder, kural dışına çıkmak gereken zamanda bile çıkmayacaktır. Beklenmedik durumla karşılaşıldığında YZ nasıl hareket edecektir? Öğretmen öğrencileriyle sadece eğitim öğretimi yapmaz, dertlerini dinler, duygularına, sevinçlerine, üzüntülerine ortak olur. YZ olabilir mi? (K5).

Makineler ya da sistemlerin insani özellikleri henüz yoktur. İletişim ve etkileşim kurmada yetersizdir. Eğitimde ise en önemli şey iletişim ve etkileşimdir. En önemli kısımdan yoksun kalmış oluyoruz bu durumda. Ayrıca bu etkileşim ve iletişimle birlikte; anaokulu öğrencisinden üniversite öğrencisine kadar birçok öğrenci öğretmenini rol model almaktadır. Öğretmenine saygı duyar, üstün görür hareket, davranış, giyinişi ile rol model alır. Peki, ben YZ öğretmen gibi olacağım diyen olabilir mi? Bu durumda kültürü, dini, tarihi kim hangi ruh ile anlatacaktır? (K6).

Öğretmenler bir dönemde birçok sınıfa derse girerler ya da sınıfa birçok öğrenci gelir. YZ sınıfı tamamen tanıdı bir gün öğrenciler ya da sınıf değişmek zorunda kaldı, bocalayacak mı? YZ ilişki ve etkileşim kurmada eksiktir, bununla beraber sınıfta öğrenciler arası etkileşim ve iletişimi sosyal ağları insan kadar

anlamli şekilde yorumlayamayacaktır. İnsan kendi kararları üzerinde muhasebe yapabilme yetisine sahiptir fakat şu an için YZ değildir. Sistem bir karar verdiğinde neye göre verdiğini tam olarak verebilecek miyiz? Şu an veriler üzerinde hareket eden YZ öğretmene yeterli veri üretilmediğinde verimli olacak mı? Peki ya öğrenciler YZ'yı kandırmaya yönelik veriler üretirse, yanlış kararlar almasına sebep olabilir mi? (K2).

Burada önemli konulardan birisi öğrencilerin sistemi öğretmen yerine koyabilmesi ve ona güven duyması, ondan öğrenmeye meraklı olmasıdır. Eğer bu sistemin sınıfa kurulu olduğunu düşünüyorsak ve fiziksel anlamda varlığı olacaksa insanı özelliklerinin gelişmiş olması faydalı olabilir. Görünüm, hareket etme gibi. Ayrıca bu sistemlerin fonksiyonel olarak ve bilgi aktarımı konusunda belki de insandan daha iyi olacaklarına şüphe yoktur ama sadece fonksiyonel olmak öğretmenlik için yeterli midir? (K9).

Uygulanabilirlik: Katılımcılara “Senaryo 1’in uygulanabilirliği” hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar yapay zekânın şu an ki yeteneklerinin sınırlı olduğu ve öğretmenlik yapmaya hazır olmadığı ancak ve ancak yeterli gelişimi gösterebilirse ve denemek suretiyle uygulanabileceği görüşündedir. Bununla birlikte yeterli gelişimi sağlasa bile sınıfta öğretmenin tüm işlerine yardımcı olmasının daha etkili olacağı vurgulanmaktadır. Katılımcıların bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

Yapay zekâ öğretmenin yapamayacağı birçok şeyi yapabilir, takip edebilir, analiz edebilir, sınıfın tamamına odaklanabilir, geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilir, öğrencileri duygusal ruhsal fiziksel yönden takip edebilir, ölçme değerlendirme süreçlerinde öğretmenden hızlı ve doğru değerlendirme yapabilir. Öğretmenin yapması, hazırlaması gereken bir sürü evrak vardır. Hatta genelde bu ne gereksiz iş, ne kadar da vaktimi aldı gibi cümleler duyarız. Yapay zekâ bunların hepsinde öğretmenden daha iyi davranabilir. Fakat bilincin olmaması, etkileşim, iletişim eksikliği ve psikolojik temelden dolayı bir öğretmenin yerini tutamayacaktır. Dolayısıyla yapay zekânın da avantajlarından yararlanmak ama sınıfta insani etkileşimi de sağlamak için yapay zeka öğretmenin asistanı konumunda olmalıdır (K7).

Standart olaylar dışında bir olay olduğunda, yani YZ eğitimsiz olduğu bir durumla karşılaştığı durumda nasıl karar verecek, verdiği kararlar güvenilir olmayacaktır, karar verirken düşünme danışma süreçleri olmayacaktır (K2).

Evet yapay zeka bir sürü avantaj barındırıyor ama öğrencilere koçluk, rehberlik yapabilecek birisi lazım, ayrıca ses, görüntü gibi sınıfta her şeyin kontrol edildiği bir ortamda öğrenci ne kadar hareket imkanı bulur, dört duvardan farkı kalır mı, nihayetinde insana her zaman ihtiyaç bulunur, sınıf yönetimi tüm yönleriyle insan elinde kalmaya devam etmelidir (K3).

YZ tamamen sınıfın tüm süreçlerini işletemez. Asistan öğretmen olarak kullanılmasının daha faydalı olacağı görüşümdedir. Sınıfı tamamen idare edemez mi? Eder tabi ama bununda tüm süreç boyunca ya da uzun süre olamayacağını düşünüyorum. Ancak şöyle uygulanabilir, uçaklardaki oto pilot gibi. Nasıl ki belirli durumlarda kullanılıyor o şekilde olabilir. Örneğin öğretmen derse giremedi çeşitli sebeplerden, sistem öğretmen olmasa da bir iki dersi kendisi götürebilir. Öğrencilere bireysel ödevler verir, onlara ayrı ayrı dönüt uygular gibi. Böylece insanın sınıftaki varlığı iptal edilmemiş olur. Öğretmeni sadece öğretim yapan olarak düşünmemek lazım. Öğrenci derstleriyle ilgilenen, her türlü durumda onlara psikolojik destek sağlayan, duygusal, ruhsal açıdan sağlıklı kalmalarını sağlayan yönleri de vardır. Örneğin okullarda rehber öğretmenler vardır. Peki, öğretmenleri makineye çevirdiğimizde bu destekleri sağlayacak bir öğretmene yine de ihtiyacımız olmayacak mı? (K8).

Yapay zekânın en zor çalıştığı alan insandır. Nesnelere, birbirleriyle iletişim kurabilir etkileşimde bulunabilir ama insanla iletişim ve etkileşim sadece konuşmakla biten bir süreç değildir. Konu anlatır, denetim yapar, analiz çıkarır ama insani özellikleri zayıftır. YZ ancak kendi verileriyle hareket edecektir. Dolayısıyla insanın önemi bir kez daha ortaya çıkar, asistan olması daha mantıklıdır. Tabi bu tahminleri hep bilinmeyene yönelik şimdiki yetenekleri üzerinden yapıyoruz (K4).

Öğrenci devamsızlık yaptı, bu konuda insan gibi müdahale edebilecek mi? Sebebini çözmek için insan aile ziyareti yapıyor yeri gelince ama bunlar YZ ile olmayacak. Dolayısıyla insani müdahaleler gerektiren kısımlarda insana ihtiyacımız vardır. Sınıfta tüm süreçlerde YZ'nin etkin olması ama öğretmenin varlığının devam ettirmesi sayesinde öğretmenlerin kendilerini eğitim öğretimden alıkoyan işlerle uğraşması diye bir durum söz konusu olmayacak kendilerini eğitim öğretime tamamen adayabilecekler. Bence iyi ve başarılı olarak nitelendirdiğimiz öğretmenleri etkilemeyecektir, eğitim öğretimde yetersiz kalan öğretmenlerin yerini alması daha muhtemeldir (K1).

İnsanın bir öngörüsü vardır. Öğrencinin gözlerine bakarak bir şeyleri anlayabilir, tahmin edebilir, bir işi başarıp başaramayacağını anlayabilir. YZ

bunu yapamaz. Burada sorun eğitimi YZ'nin tek başına yönetip yönetemeyeceği ve yönlendirip yönlendirmeyeceğidir. Dolayısıyla insan denetimine ihtiyaç bulunmaktadır (K5).

Sistemin oluşturulması için her okul ve sınıfın donanımsal olarak yeterli seviyede olması gereklidir. Dolayısıyla bazı ülkeler ya da bazı bölgeler arası eşitsizlikler meydana gelebilir. Ayrıca burada devletlerin ciddi anlamda bütçe ayırmalarını gerektirebilir. Diğer taraftan diğer mesleklerden farklı olarak öğretmenlik standart olmayı kabul etmeyen ve ekstra özellikler ile sürekli gelişim gerektiren bir meslektir. Bu anlamda eğitim penceresinden bakıldığında mesleki yeterlilikleri gösteremeyen öğretmenlerin yerini alması daha hızlı gerçekleşecektir. İlk etapta birkaç sene boyunca sınıfın doğrudan sisteme bırakılmayacağını öğretmenle birlikte ilerleyeceğini düşünüyorum. Dolayısıyla geçiş aşamasında asistan rolünde kalması daha uygun olabilir (K10).

Ben her şeye rağmen bu senaryonun uzak olmadığını ve imkânsız olmadığını düşünüyorum. Birincisi eskiden imkânsız dediğimiz her şey şu an mümkün. İkincisi halihazırda YZ' ya insansı özellikler kazandırmak için çalışmalar yapıldığını biliyoruz. Belki üniversite sınavı bile olmayacak YZ'nin tüm eğitim döneminde gösterdiği performansla göre hareket edilecek, hatta daha ileri gidelim okulların olmadığı senaryolar bile olabilir (K6).

Pandemi ile beraber okullar kapandı, eğitimler durdu. Öğretmenler uzaktan eğitimler gerçekleştiriyorlar fakat hepimiz biliyoruz ki bu eğitimler yetersiz kalıyor ve öğrenciler YZ tabanlı eğitim uygulamalarına yöneldi, tüm öğrenciler neredeyse dijital okuryazar oldu. 10 yılda gerçekleşecek gelişmeler bir yılda gerçekleşti. Şimdi bu perspektiften baktığımızda bence hazırbulunuşluğu tam olan bir sistemin öğretmenin yerini almasına hiç olmadığı kadar yakınız. Dönüşüm çok uzak değil ve zor olmayacak (K9).

Senaryo 2'ye Ait Alt Temalar

Olası Faydalar: Katılımcılara yapay zekânın okul yönetiminde müdürün yerini aldığı Senaryo 2 aktarılmış, bu senaryonun gerçekleşmesi halinde “Yapay zekânın iletişim, yönetsel süreçler, denetim, mali durum, güvenlik gibi okul yönetimi süreçlerinde nasıl hareket edeceği ve günümüze göre olası faydalarının neler olacağı” sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde “okulun güvenliği, disiplin sağlanması, bürokratik süreçlerin hızla işlenmesi, tüm okula hâkim olması, her an

okulun her noktası hakkında bilgi sahibi olması, nesnel performans değerlendirmesi gerçekleştirmesi" gibi birçok alanda fayda sağlaması beklenmektedir. Katılımcılar görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Günümüz yöneticilerinin insani özelliklerinden dolayı bazı öğretmenlerle daha yakın ilişkiler kurduğunu görebiliyoruz. Dolayısıyla performans değerlendirmeler ya kâğıt üstünde bırakılıyor ya da yanlı gerçekleştiriliyor. YZ bu noktada öğretmen performanslarını gerçekçi şekilde değerlendirecek, kimseye yakınlık uzaklık duymayacaktır. Yönetimde adil olacaktır, iletişimde tüm öğretmenleri zamanında ve doğru bilgilendirecektir. Okulla ilgili tüm verilere sahip olacağı için geleceğe yönelik mantıklı ve gerçekçi tahminlerde bulunacaktır, dolayısıyla karar alma, okulun stratejik planlarını, vizyonunu belirlemede daha etkili olacaktır (K7).

YZ kural neyse kuralına göre yönetecektir. Yıllarca aynı bireylerle çalışsa bile şaşmayacaktır. Günümüzde klasik yöneticilerin halen var olduğu ve tek amaçlarının var olan durumu devam ettirmek olduğunu biliyoruz. Geliştirme, üretme, yenilik söz konusu olduğunda klasik yöneticilerin önüne geçeceğini ön görmemiz mümkündür. Personelin gelişim göstermesi gereken durumların net tespiti ve gelişimlerinin sağlanmasında etkili olacaktır. Hatta öğretmenlere özel içerik üretecektir. Okul planlarını yaparken insanın dikkate almadığı, alamadığı faktörleri hesaba katabilecektir. Örneğin öğrencilerin hangi dönemlerde daha başarılı olduğu hangi dönemlerde ne yapılması gerektiği gibi konularda şu an hesaba katılmayan birçok faktörü hesaba katabilecektir. (K2).

Kaynakların doğru zamanda doğru alanlara aktarılması, gereksiz harcamaların önüne geçilmesi, rutin ve tekrarlı işlerin yerine getirilmesinin gerektiği tüm durumlarda etkili olacaktır (K3).

Sadece öğretmen değil, öğrenci ve aileler ile ilgi tüm verilere erişecek ve bu verileri analiz edecektir. Bu bağlamda çok değişkenli analizler yaparak tıpkı bilimsel bir çalışma gibi sonuçlar ortaya koyacaktır. Topladığı tüm verilerin depolanması, hızla bu verilere ulaşılması, karşılaştırılması, geleceğe yönelik öngörüde bulunulması açılarından faydası olacağı kesindir. Bu sayede zamandan, kırtasiye işlerinden tasarruf sağlayacaktır. Bu veriler ayrıca politika belirleyicilerin elinde olacaktır. Ülkedeki tüm öğrencilere ve eğitim sistemine hâkim olma açısından ve somut adımlar verilere dayalı kararlar alınması açısından etkili olacaktır (K8).

Okulun güçlü ve zayıf yanlarını tüm verileri değerlendirerek ortaya konmada etkili olacağı için gelecek hedeflerinde daha başarılı olacaktır. Bütçede kayıp varsa

tespiti, gelecekteki durumlar için hangi alana ne kadar harcama yapılması gerektiğinin net tespitinde etkili olacaktır (K4).

Bir müdür okulda o an kaç kişi olduğunu, hangi öğretmenin nerede olduğunu, hangi öğrencinin ne yaptığını bilemez. Örneğin istenmeyen bir durum oldu. O an kim nerede bilecek, nasıl hareket edilmesi ve planın hızla uygulanmasında etkili olacaktır. Okul güvenliğinde de yine aynı şekilde ilgili ilgisiz kişilerin tespiti olası güvenlik aksaklıklarının öngörülmesi gibi süreçleri ve okulu kontrol etme becerisi insandan çok daha üst düzeyde olacaktır. Günümüzde okullarda disiplin sorunları mevcuttur, YZ yönetiminde de olması muhtemeldir. Fakat sistem bazı mahrumiyetler getirmek suretiyle disiplini yerleştirebilir tıpkı bir ülkede pilot çalışması yapılan sosyal yönetim olduğu gibi (K6).

Endişeler: Katılımcılara bu senaryonun gerçekleşmesi halinde “Yapay zekânın yönetiminde ne gibi bilinmezliklerin bizi beklediğini ve bu konuda endişelenmemiz gereken alanların neler olduğu” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılarının görüşlerine göre okulu disipline etme, yönetim süreçlerinin etkililiği, güvenlik, geleceğe yönelik öngörü ve etkili planlama gibi noktalarda faydalarının olmasına rağmen insan ilişkilerinin bu denli yoğun olduğu eğitim örgütlerinde “liderliğin” eksikliği konusunda endişelerin ön planda olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların bu kod hakkındaki düşünceleri şöyledir:

Okul yönetimi sadece güvenlik, denetim, disiplin, değildir. Okul her şeyden önce insanla iletişim gerektirir. Tüm insanları yönetmek liderlik becerileri gerektirir. Çeşitli liderlik stilleri olduğunu biliyoruz peki YZ hangi liderlik stilini tercih edecektir? Bu tercihi yönetimde etkili olacak mıdır? (K7).

Okulun güvenliğini ya da disiplinini sağlamada öğrencileri fişleme gibi bir durum söz konusu olur mu? Sistemin okuldaki etiketleri öğrencileri gerçek hayata atıldıkları zaman nasıl etkileyecek? Bence insan bu sistemlere müdahale etmeden duramaz “insan yapısı değil mi bu bizi dinleyecek tabi ki” diyebilir. Siyasi, bireysel ya da tanıdıkları için ya da her hangi bir sebeple sistemin kararlarını manipüle etmeye çalışabilir. (K6).

Eğer eğitildiği durumlar üzerinden hareket ediyorsa okulda o güne kadar karşılaşmadığı durumlarda nasıl davranacak? Okula öğretmen alımını da sistem yapıyorsa nasıl kararlar verecek, başarılı olabilecek mi? Örneğin çok iyi bir insan, çok iyi bir öğretmendir ama mezun olduğu üniversite yeterince saygın değildir, insan bu durumları anlayabilir ama YZ nasıl karar verecektir? (K5).

Sistemin vereceği kararlar bir denetimden geçmeyecekse, verilen kararların sorumluluğu kimde olacak. Örneğin günümüzde insanlar birbirlerini mahkemeye verebiliyorlar. Okulda yaşanan aksi bir durumda hukuksal bağlamda kim sorumlu olacak? (K10).

Veliler bu sisteme itiraz edip veri güvenliği konularını gündeme getirebilirler. Ama unutmamak gerekir ki şu an gençler zaten tüm varlıklarıyla tüm verilerini sosyal medyadan paylaşmaktalar. Yine de bu tepki anlaşılabilir bir tepkidir, okulda öğrenci, öğretmen ve aileler ile ilgili tüm veriler olacaktır ve bu veriler çeşitli mihraplara geçme tehlikesi içerisinde olabilir (K4).

Öğrenciler ve öğretmenler bazen çözümleyemedikleri durumları okul idaresine iletir, sorunlarına çözüm isterler. Peki, şu durumda çözüm istenecek merci neresidir? Sorunlar nasıl iletilecektir? İstendiğinde nasıl çözüm sunacaktır? Ayrıca toplanan tüm bilgilerin içinde mahrem bilgiler de olacaktır, ayrıca okulda biri bizi gözetliyor gibi bir durum için gizlilik gerçekten önemlidir (K8).

Okulun birer dijital yönetimli hapisane ortamına dönüşmesi kaçınılmazdır (K3).

Bunca verinin depolanması mümkün müdür? Okullar bunları sağlayabilecek mi? Devletler bu maliyeti karşılamaya niyetli mi? Güvenlik konusunda günümüzde uygulanan sistemlerde yanlış kararlar ya da önyargılı kararlar verdiğini okuyoruz. Dolayısıyla okul güvenliği ya da yönetiminde bu tarz durumlarla karşılaşılabilir mi? Sistemi yanlış verilerle aldatmak, yanlış kararlar vermesine neden olmak mümkün olur mu? (K2).

Uygulanabilirlik: Katılımcılara “Endişeler ve bilinmezlikler ışığında Senaryo 2’in uygulanabilirliği” hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılar genel olarak, yönetici olmanın öğretmenliğe göre daha fazla idari, bürokratik ve tekrarlı işleri barındırmasından dolayı yapay zekânın böyle bir senaryo ile okullarda yer alabileceğine daha fazla olasılık tanımaktadırlar. Fakat insani ve liderlik boyutunun eksik kalmasından dolayı bu sistemin ancak insan denetimi altında faaliyet gösterirse okullarda anlamlı hale geleceği görüşünü belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konuda şu şekilde düşünmektedir:

Okullarda rutin dışı işler ve insani ilişkilerde yaşanacak aksaklıklardan ötürü örgütün merkezinde insan olması gereklidir (K3).

Sistem tüm veriler ışığında analiz yapacaktır ve bu okulların daha sağlam adımlarla yürütülmesini kolaylaştıracaktır fakat diyelim ki iki kez hata yapmış bir öğretmene üçüncü bir şans tanınması mümkün müdür? Kararları aldığı anda doğruluğunu kim teyit edecektir? Dolayısıyla vereceği kararlar tavsiye niteliğinde olmalıdır. Diğer taraftan günümüzde okul yöneticilerinde hangi özellikleri arıyoruz? Sınıfın içinden gelen, sınıfı bilen, belli bir süre öğretmenlik deneyimi olan, mümkünse yüksek lisans ve doktora yapmış gibi kriterler arıyoruz değil mi? Diyelim ki lisansüstü seviyesi zaten YZ’da var bilgisel anlamda peki ya diğerleri, tecrübe, sınıf deneyimi, öğretmenin halinden anlama durumu? (K8).

Yönetim sınıf öğretmenliği gibi değildir daha ziyade bürokratik işler ve evrak işlerle uğraştırarak müdürün eğitimsel faaliyetlerle, okulla, öğrencilerle ilgilenmesine engel olur. Bu durumda YZ’nın yetenekleri ile insanın eğitim liderliğini birleştirmek etkili bir sistem doğuracaktır (K4).

Herkes makineden emir almak istemeyebilir. Bu durumda nasıl hareket edilecek? Örneğin finans sisteminde makinelerin yönettiği durumlar var ama eğitim örgütlerinde insanlar bu kadar güven duyacaklar mı? Düşünün herkes sürücüsüz arabada gitmek istiyor ama herkes kontrolü ona bırakıp uzunca bir süre yolculuk yapmaktan endişe duyuyor (K10).

Öğretmen olan senaryoya göre yönetici olması daha uygulanabilir bir senaryodur çünkü maliyet açısından daha mümkün gözükmektedir. Fakat başta eğitimin tüm süreçleriyle makineye bırakılması olmak üzere birçok endişe bulunmaktadır. YZ’nın da sağlayacağı avantajları göz ardı etmeden insana yardımcı rolünde kullanılması mümkündür. Üstelik bu sayede sürekli idari işlerle uğraşmak zorunda kalan yönetici kendisini eğitim öğretim süreçlerine de adayabilecek, daha başarılı sonuçlar alınabilecektir (K1).

Okulu daha disiplinli, daha ekonomik yönetmesi, sürdürülebilirliği sağlaması, öğretmen performanslarını net değerlendirmesi ve mesleki gelişimlerinin doğru yönde gerçekleştirilmesi yönlerinden avantaj sağlayacağı kesindir. Fakat okullarda iki tür işlem vardır. Evrak işleri, rutin işler ve insani, sosyal ilişkiler. YZ’nın şu an ki yetenekleri insani ilişkilerde zayıf olduğu için direk yönetime geçebileceğini söylemek zordur. Bunun yerine müdür yardımcısı pozisyonunda görev alması daha kolay olacaktır (K9).

Okul sadece kendi içinde kapalı bir kurum değildir. Çevreyle ve birçok kurumla ilişkiler kurup geliştirmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerle iletişim ve etkileşim, öğretmenlerin motivasyonu gibi konularda etki sağlaması gerekir. Bu

gibi durumların gerçekleştirilebilmesi için insana, lidere ihtiyaç devam edecektir (K7).

Okullarda olumlu kültür ve iklim oluşturmak çok önemlidir. Sistem tek başına bunu sağlayamayacaktır. Diğer taraftan yapılacak analizler, okulun her anını bilme ve müdahale etme imkanı, akıllı ve gerçekçi öngörüler gibi avantajları göz ardı etmeden sistemin eğitime aktarılmasının en iyi yolu asistan rolünde olmasıdır (K5).

İlk defa karşılaşılmış durumlarda insanın yaratıcılığına, ferasetine ve liderliğine ihtiyaç vardır. Böyle durumlarda YZ tarafından verilecek kararların denetlenmesi gerekecektir. Dolayısıyla YZ'dan gelen kararlar tavsiye niteliğinde olmalıdır (K2).

Sonuç

Bu araştırma, insan hayatındaki yerini hızla genişleten ve gelecekte birçok mesleği yerinden etmesi beklenen yapay zekânın eğitimde de “öğretmen” ve “okul müdürü” olarak görev aldığı senaryoların uygulanabilirliğini, günümüz öğretmen ve okul yöneticisinden farkının ne olacağını, bu senaryolarla birlikte ortaya çıkacak endişelerin ve bilinmezliklerin neler olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda yapay zekanın öğretmen olduğu Senaryo 1 ve okul müdürü olduğu Senaryo 2 oluşturulmuştur. Senaryolar bağlamında katılımcılarla görüşme yapılmış ve veriler analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

Senaryo 1'in bulgularına göre yapay zekânın öğretmen olması durumunda; insani olarak yaşanan unutmama, kızma, sabırsızlık, yönetici ile çatışma yaşama, gibi olumsuz durumlar yaşamayacak, sınıfa tam hâkimiyet kuracak, öğrencileri tüm özellikleriyle tanıyacak, kişiselleştirilmiş öğretim, bireysel takip ve rehberlik yapacak, bireysel müfredat uygulayacak, öğrencileri yıl boyu izleyecek ve nesnel değerlendirmeler yapacak, paydaşlar tarafından her an ulaşılabilir olacaktır. Değişim ve yenilikler konusunda sürekli güncel kalacak, bireysel ve nesnel değerlendirme yapacaktır. Araştırmanın bu bulguları Ahmad vd. (2020), Chen vd. (2020), Osetsky vd. (2020), Taneri (2020) tarafından da desteklenmektedir. Bu senaryo kapsamında ulaşılan yapay zekânın bazı branşlarda yaşanan öğretmen eksikliğini giderebileceği bulgusu aynı zamanda Edwards ve Cheok (2018) tarafından da

desteklenmektedir. Diğer taraftan yapay zekânın öğretmenlik mesleğini devralması senaryosu için tespit edilen endişelerin bazıları; veri güvenliği, psikolojik ve pedagojik yaklaşım, görünümü ve güven sağlayıp sağlayamayacağı, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu rol modeli karşılayıp karşılayamayacağı ve tarih, din, kültür gibi değerlerin öğrencilere öğretilmesi, benimsetilmesi noktalarında yetersiz kalacak olması şeklindedir. Bu endişelerle birlikte araştırmanın Senaryo 1'in uygulanabilirliği bağlamında en önemli bulgusu; “yapay zekâ öğretmenlerin yerini alamayacaktır”. Katılımcıların büyük çoğunluğu yapay zekânın günümüzdeki mevcut yetenekleri ile sınıfta tek başına öğretmenin yerini alamayacağı, sınıf yönetiminin her anını destekleyen bir asistan olmasının ise eğitimi çok daha ilerilere taşıyacağı görüşünü savunmaktadır. Katılımcılara göre yapay zekanın öğretmenin yerini alamayacak olmasının sebeplerinden bazıları; duygu, empati eksikliği, öğrencilerde motivasyon ve güven duygularının harekete geçirilememesi, psikolojik ve pedagojik bağlamlardan yoksun olması, veri güvenliği endişesi ve sahte verilerle aldatılabilme ihtimali, öğrencilerle iletişim ve etkileşim eksikliğidir. Araştırmanın “Yapay zekâ öğretmenin yerini alamayacak” yönündeki bulgusu Felix (2021), Kolchenko (2018), Li ve Yan (2020), Schiff (2020) tarafından yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Hem katılımcı görüşleri hem de ilgili araştırmalar yapay zekânın öğretmenle bütünleşik şekilde, sınıftaki tüm süreçlerde kullanılması ve asistan görevi üstlenmesinin sınıf yönetiminde daha etkili olacağına işaret etmektedir (Bryant vd., 2020; Zhao ve Lui, 2018). Bu sayede yapay zekâ tüm sınıfın bireysel, anlık ve nesnel bir şekilde takip edilerek değerlendirilmesine, rutin ve idari görevlerin yerine getirilmesiyle öğretmenin asıl mesleği olan eğitim öğretime odaklanmasına katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda öğretmen devreden çıkartılmayarak sınıfta öğrenci öğretmen iletişim ve etkileşimi devam etmiş olacaktır.

Senaryo 2'nin bulgularına göre yapay zekâ okul yönetiminde, okul güvenliği, öğretmen performansı ve gelişimi, tüm verileri dikkate alarak somut planlar yapılması, öğretmenlere eşit mesafede olunması, mobbing kurulmaması, kaynakların doğru zamanda doğru yerlere gereği kadar harcanması, güçlü ve zayıf yönlerin net tespiti, fırsatların kaçırılmaması, tehditlerin önceden fark edilmesi, disiplinli yönetim, anında veli

bildirimleri yapma gibi birçok noktada günümüz okul yöneticilerinden daha etkili olacaktır. Yapay zekânın insani ilişkiler, bilgi işleme ve karar verme konularında Canbek (2020), araştırma bulgularımızla benzer sonuçlara değinmektedir. Bununla birlikte bu senaryoda, insan ve çevre ile iletişim, beklenmedik durumlarda verilecek kararlar, verilerin güvenliği ve manipüle edilmesi, okullarda örgüt kültürünün ve ikliminin oluşturulması noktasında lidere duyulan ihtiyaç, sürekli izleme ve sıkıyönetimin getireceği hapishane havası oluşturma ihtimali gibi yönlerden endişe duyulmakta ve okul yönetiminde tek başına yetkilendirilmesi uygun görülmemektedir. Bunun yerine okul yöneticisine yardımcı asistan rolünde görev alması daha faydalı görülmektedir. Bulgular arasında en dikkat çeken nokta yapay zekânın tek başına yönetimde olması durumunda yumuşak liderlik becerilerinin eksik olacağı yönündedir. Dolayısıyla sert liderlik becerilerinin daha ön planda olacağı ve liderlik yöntemlerinin öğretmen performansını etkilediği (Özgenel ve Aktaş, 2020) birlikte ele alındığında, yumuşak liderlik becerilerinde yetersiz kalacağı (Premuzic vd., 2018) söylenebilir.

Dolayısıyla yönetici bağlamında yeterli gelişimi gösterememiş yapay zekanın öğretmen performanslarını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülebilir. Liderlik becerilerinden biri de örgütlerde olumlu kültür oluşturulması ve çalışanların örgüte bağlılığının sağlanmasıdır. Benzer şekilde yapay zekânın lider üye etkileşiminde yetersiz kalacak olması (Smith ve Green, 2018), okullarda öğretmen bağlılığı gibi olguları tartışmalı hale getirecektir. Senaryo 2'nin diğer bir bulgusuna göre yapay zekânın yeteneklerinden yararlanırken aynı zamanda insanın liderlik becerilerini de kaybetmemek gerekmektedir ve bunun için yapay zekânın okul müdürüne asistan olması, tavsiyeler sunması daha faydalı olacaktır. Bu sayede okulun tüm verilerini analiz ederek tavsiyelerde bulunacak, etkili planlamalar yapılmasını sağlayacak ve daha önemlisi liderin, neredeyse zamanının yarısını alan rutin ve bürokratik işlerden kurtularak (Chernov ve Chernova, 2019), eğitim öğretim ve insan ilişkileri için daha fazla zaman ayırmasını sağlayacaktır. Bu senaryodan ortaya çıkan bir diğer bulgu ise okul müdürünün yerini alamasa da okul müdür yardımcısının yerini alabileceği olmasıdır. Rutin, tekrarlı, bürokratik işleri yapmak konusunda mahir olan yapay zekâ müdür yardımcısı rolünde daha anlamlı bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, yapay zekânın günümüzde sahip olduğu yetenekler itibariyle öğretmen olarak sınıf yönetimini ya da okul müdürü olarak okul yönetimini devralması mümkün gözükmemektedir. Ancak yeterli gelişimi göstermesi neticesinde görev alması muhtemeldir. Yapay zekânın eğitime katacağı avantajlar ve endişeler birlikte ele alındığında her iki senaryo için de asistan rolünde yer alması ve her iki senaryoda da kontrolün insanda olması önerilmektedir. Bununla birlikte insani özellikler açısından gelişimini tamamlamış bir yapay zekânın, öğretmen ve okul müdürünün yerini almaya aday olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin eğitim öğretim becerileri, güncel ve teknolojik bilgileri, yapay zekanın ve faydalarının anlaşılması, eğitime entegre edilmesi gibi konularda kendilerini geliştirmeleri, geleceğe hazırlıklı olmaları önemlidir. Diğer taraftan okul müdürlerinin ise liderlik becerilerini geliştirmekle beraber yapay zekanın okulun tüm süreçlerine entegre edilmesi ile ilgili farkındalıklarını artırmaları bu konuda kendilerini geleceğe hazırlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda politika yapıcıların geleceğin eğitiminde yapay zekanın edineceği yeni görevlere şimdiden hazırlanması önerilebilir. Ayrıca devletler bu konuda kapsamlı politikalar düzenlemelidir. Diğer taraftan gelecek araştırmalar için sınıf yönetimi ve okul yönetimi bağlamında yapay zekâ asistanlığı alanlarında araştırma yapılması önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Artificial Intelligence and Future Scenarios
in Education**

*

Münevver Çetin – Abdussamet Aktaş
Marmara University

Artificial intelligence is an information technology that can perceive human cognition, interpret, comprehend, make sense, generalize, make inferences, learn, successfully perform more than one task at the same time (Gondal, 2018, p.1), and in a sense imitate human intelligence. Today, artificial intelligence is used in almost every aspect of our lives such as communication, realization of business and transactions in digital environment, finding location, accessing information quickly, entertainment, storage, banking, finance, social media, health and security (Komalavalli, et al., 2020, p.90 -91). As a result of its development, artificial intelligence, which came to the scene with the ability to distinguish, has now come to direct our lives through its features such as perception, self-learning, decision-making and inference. In the near future, it is expected that artificial intelligence will facilitate the life of humanity by undertaking many tasks and will play a greater role in daily life than humans.

This situation raises some concerns; Some of these concerns are the fate of the data that artificial intelligence will collect, who has access to this data, what kind of actions will be taken on the collected data, artificial intelligence getting out of control, increasing loss of people in wars, and unemployment. Today, the most discussed and worried issue is that artificial intelligence can take the place of people in all professions. From this point of view, the research focuses on the concern that artificial intelligence can replace teachers and school principals in the education sector.

The integration of artificial intelligence into education remains low compared to other sectors. The use of robots for language teaching, personalized teaching assistants, smart school management applications are examples of artificial intelligence supported education applications

used today. On the other hand, giving grades and evaluation, student absenteeism and dropout prediction, student performance prediction, sentiment analysis, suggestion systems, smart education systems, classroom monitoring, smart school, school supervision and analysis systems are still areas of study (Ahmad et al., 2020, p.8; Chen et al., 2020, p.75272). In the near future, developments such as the placement of voice and face recognition systems in the classroom and school, the creation of educational profiles through individual assessments, 3D and hologram learning environments, the inclusion of VR technology in education, and the employment of artificial intelligence instead of teachers are waiting for us (Taneri, 2020, p.6). In this direction, it is possible to expect artificial intelligence to show itself more in classroom management and school management.

The research aims to reveal possible prospective scenarios of education in the future by considering the point and usage areas of artificial intelligence today. In this context, two scenarios were created, namely artificial intelligence in classroom management and artificial intelligence in school management.

In the classroom management scenario (Scenario 1), the teaching profession leaves its place to artificial intelligence, as predicted for other professions. In this scenario; the possible benefits of artificial intelligence in classroom management, which requires skills such as relations with students and parents, assessment and evaluation practices, student absenteeism, curriculum and lesson plan preparation, the concerns that will arise within the scenario and the feasibility of the scenario were questioned. In the school management scenario (Scenario 2), artificial intelligence will take the place of the school principal and take charge in the school management. In this scenario; on the basis of school management skills such as school safety, academic success, financial management, communication with parents and teachers; the difference of artificial intelligence from today's administrators, its possible benefits, the concerns that will arise within the scenario and the feasibility of the scenario have been questioned. In addition, within the framework of the scenarios, it was discussed whether artificial intelligence could replace the teacher or the school principal, and its possible position in the classroom and school management was tried to be determined.

The study was carried out with the hermeneutic phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, as it aims to create future scenarios based on artificial intelligence taking over classroom management and school management in the future. Snowball sampling was preferred in the formation of the study group due to the difficulty of reaching experts who have sufficient knowledge about the subject in the universe and who can answer the questions in real terms. In this direction, the study group consists of 10 lecturers with 7 of whom have doctorate titles and 3 have associate professor titles. It is assumed that the sample reached has extensive knowledge and experience on the subject. In the study, semi-structured interview, which is frequently used in qualitative research, was used as a data collection tool. Descriptive analysis method was used to analyze the data obtained as a result of the interviews.

According to the findings, some of the advantages of Scenario 1 are; avoidance of humane negativities, full dominance of the classroom, getting to know the students with all their characteristics, personalized teaching, individual follow-up and guidance, objective evaluation, accessibility by stakeholders at all times, and being constantly up-to-date on changes and innovations. Some of the concerns raised under Scenario 1 have been determined to be data security, psychological and pedagogical approach, physical appearance and the problem of trust on stakeholders, whether students can meet the role model they need, if s/he will be insufficient in terms of transferring and adopting values such as history, religion and culture to students.

When the findings are evaluated in line with scenario 2, it has been determined that artificial intelligence would be more effective than school managers in many aspects such as school safety, teacher performance and development, concrete planning in the direction of data, equal distance towards teachers, being fair and not applying mobbing, spending the right amount of resources in the right place at the right time, clear determination of strengths and weaknesses, not missing opportunities, noticing threats beforehand, disciplined management, and making immediate parent notifications. However, in this scenario, there is concern about aspects such as communication with people and the environment, decisions to be made in unexpected situations, the security and

manipulation of data, the need for a leader to create the organizational culture and climate in schools, the possibility of constant monitoring and the possibility of a prison atmosphere brought on by martial law and single authorization is not considered appropriate in school management.

Considering the possible benefits and concerns of both scenarios in line with the findings obtained from the research, it would be more advantageous to be the assistant of the teacher in the classroom and the assistant principal in the school administration, with the abilities of artificial intelligence today. In line with the same findings, it is suggested that the control should be in human in both scenarios. Therefore, it does not seem possible for artificial intelligence to take over the classroom management as a teacher or the school management as a school principal due to the abilities it has today. However, it has been found that an artificial intelligence that has shown sufficient development and has completed its development in terms of human characteristics is a candidate to replace the teacher and school principal. Based on the findings, it is important for teachers to keep their education and training skills and technological knowledge up-to-date, to improve themselves on issues such as artificial intelligence and its benefits, developments in artificial intelligence, integrating artificial intelligence into education, and thus be prepared for the future. On the other hand, school principals need to improve their leadership skills and increase their awareness of the integration of artificial intelligence into all processes of the school and prepare themselves for the future in this regard. In this context, it can be suggested that policy makers should be prepared for the new tasks that artificial intelligence will acquire in the education of the future, and that artificial intelligence-based systems and applications should be disseminated in education as soon as possible. In addition, states should regulate comprehensive policies on the integration of artificial intelligence into education.

Kaynakça / References

Ahmad, K., Iqbal, W., Hassan, A., Qadir, J., Benhaddou, D., Ayyash, M. and Fuqaha, A. (2020). Artificial intelligence in education: A panoramic review. 1-51. doi:10.35542/osf.io/zvu2n

- Aşçı, B. (2017). Olasılık yönetimi: Senaryo analizi. *21.YY'da Eğitim ve Toplum*, 6(17), 375-394.
- Auvinen, T., Sajasalo, P., Sintonen, T., Pekkala, K., Takala, T. and Luoma-aho, V. (2019). Evolution of strategy narration and leadership work in the digital era. *Leadership*, 15(2), 205-225. doi:10.1177/1742715019826426.
- Böke, K. (2009). Örneklemeye. K. Böke (Der.). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* içinde (s.105-147). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Boucher, P. (2019). *How artificial intelligence works*. EPRS. Panel for the Future of Science and Technology. 1 Kasım 2020 tarihinde [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/634420/EPRS_BRI\(2019\)634420_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/634420/EPRS_BRI(2019)634420_EN.pdf) adresinden erişildi.
- Bryant, J., Heitz, C., Sanghvi, S. and Wagle, D. (2020). *How artificial intelligence will impact K-12 teachers*. 20 Ocak 2021 tarihinde <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-artificial-intelligence-will-impact-k-12-teachers> adresinden erişildi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbek, M. (2020). Artificial intelligence leadership: İmitating mintzberg's managerial roles. A. Ö. Tunç ve P. Aslan (Der.), *Business management and communication perspectives in industry 4.0* içinde (s.173-187) doi:10.4018/978-1-5225-9416-1.ch010
- Chandra, R. (2015). Classroom management for effective teaching. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*, 4(4), 13-15.
- Chen, L., Chen, P. and Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264 – 75278. doi:10.1109/ACCESS.2020.2988510
- Chernov, A. and Chernova, V. (2019). Artificial intelligence in management: Challenges and opportunities. *38th International Scientific Conference on Economic and Social Development*, 133-140.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
- Edwards, B. I. and Cheok, A. D: (2018). Why not robot teachers: Artificial intelligence for addressing teacher shortage. *Applied Artificial Intelligence*, 32(4), 345-360. doi:10.1080/08839514.2018.1464286
- Ertel, W. (2011). *Introduction to artificial intelligence*. London: Springer.

- Fast, E. and Horvitz, E. (2020). Long-term trends in the public perception of artificial intelligence. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 31(1), 1-7.
- Felix, C. V. (2021). The role of the teacher and AI in education. Sengupta, E., Blessinger, P. and Makhanya, M.S. (Der.). *International perspectives on the role of technology in humanizing higher education (Innovations in higher education teaching and learning, 33)*, içinde (s.33-48). Emerald Publishing Limited. doi:10.1108/S2055-364120200000033003
- Goel, A. K. ve Polepeddi, L. (2016). *Jill Watson: A virtual teaching assistant for online education*. 1 Ocak 2021 tarihinde <http://hdl.handle.net/1853/59104> adresinden erişildi.
- Gondal, K. M. (2018). Artificial intelligence and educational leadership. *Annals of King Edward Medical University*, 24(4), 1-2.
- Grawemeyer, B., Mavrikis, M., Holmes, W., Santos, S. G., Wiedmann, M. and Rummel, N. (2017). Affective learning: Improving engagement and enhancing learning with affect-aware feedback. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 27, 119-158. doi:10.1007/s11257-017-9188-z
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1), 42-55. doi:10.1177/160940690400300104
- Hu, Z. (2020). Influence of introducing artificial intelligence on autonomous learning in vocational education. Jemal, H. A., Kim-Kwang, R. C., Zheng, X. ve Mohammed A. (Der.), *AISC 1244*. içinde (s.361-366). Springer doi:10.1007/978-3-030-53980-1_54
- Huang, Q. ve Shi, L. (2020). Education management reform of private colleges and universities based on artificial intelligence. Jemal, H. A., Kim-Kwang, R. C., Zheng, X. and Mohammed A. (Der.), *2020 International conference on applications and techniques in cyber intelligence. AISC 1244*. İçinde (s.334-340). Springer. doi:10.1007/978-3-030-53980-1_50
- Kolbjornsrud, V., Amico, R. and Thomas, R. J. (2016). How artificial intelligence will redefine management. *Harvard Business Review*, 2, 1-6.
- Kolchenko, V. (2018). Can modern AI replace teachers? Not so fast! Artificial intelligence and adaptive learning: Personalized education in the AI age. *HAPS Educator*, 22(3), 249- 252. doi:10.21692/haps.2018.032

- Komalavalli, K., Hemalatha, R. and Dhanalakshmi, S. (2020). A survey of artificial intelligence in smart phones and its applications among the students of higher education in and around Chennai City. *Shanlax International Journal of Education*, 8(3), 89-95. doi:10.34293/education.v8i3.2379
- Kshetri, N. (2020). China's social credit system: data, algorithms and implications. *IT Professional*, 22(2), 14-18. doi:10.1109/MITP.2019.2935662.
- Lancrin, S. V. and Van Der Vlies, R. (2020). Trustworthy artificial intelligence (AI) in education: Promises and challenges. *OECD Education Working Papers*, 6, 1-17. doi:10.1787/a6c90fa9-en
- Luo, S. (2019). Research on the change of educational management in the era of artificial intelligence. *12th International Conference on Intelligent Computation Technology and Automation (ICICTA)*. doi:10.1109/ICICTA49267.2019.00101
- Lynch, M. (2019). Will AI take over educational leadership? 10 Aralık 2020 tarihinde <https://www.thetechedvocate.org/will-ai-take-over-educational-leadership/> adresinden erişildi.
- Mathew, A., Arul, A. and Sivakumari, S. (2020). Deep learning techniques: An overview. Abdoul, E. H., roheet, B., ve Ashraf, D. (Der.). *International Conference on Advanced machine learning technologies and applications*. İçinde (s.599-608) Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-15-3383-9_54
- MEB. (2020). *EBA Akıllı Destek Sistemi*. 1 Kasım 2020 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/1-milyona-yakin-ogrenci-eba-akademik-destek-sistemi-ile-universite-hedefine-ilerliyor/haber/20798/tr> adresinden erişildi.
- Mintzberg, H. (1971). Magagerial work: Analysis from observation. *Management Science*, 18(2), 97-110. doi:10.1287/mnsc.18.2.B97
- Moldenhauer, L. and Londt, C. (2019). Leadership, artificial intelligence and the need to redefine future skills development. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 16(1), 155-160. doi:10.33423/jlae.v16i1.1363
- Noponen, N. (2019). Impact of artificial intelligence on management. *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, 24(2), 43-50.
- Obschonka, M. and Audretsch, D. B. (2020). Artificial intelligence and big data entrepreneurship: A new era has begun. *Small Business Economics*, 55, 529-539. doi:10.1007/s11187-019-00202-4

- Oliveira, M., Lopes, C., Soares, F., Pinheiro, G. and Guimaraes, P. (2020). What can we expect from the future? The impact of artificial intelligence on society. *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*, 1-6. doi:10.23919/CISTI49556.2020.9140903
- Osetskiy, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S. and Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574-584. doi:10.18371/fcaptop.v2i33.207246
- Özgenel, M. ve Aktaş, A. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & Evaluation methods*. (3rdEdition). Thousands Oaks: SAGE.
- Premuzic, T. C., Wadei M. and Jordan, J. (2018). As AI makes more decisions, the nature of leadership will change. *Harvard Business Review* 1, 2-7.
- Qin, F., Li, K. ve Yan, J. (2020). Understanding user trust in artificial intelligence-based educational systems: Evidence from China. *British Journal of Educational Technology*, 51(5), 1693-1710. doi:10.1111/bjet.12994
- Russell, S. J. ve Norvig, P. (1995). *Artificial intelligence: A modern approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sanders, P. (1982). Phenomenology: A new way of viewing organizational research. *Academy of Management Review*, 7(3), 353-360.
- Schiff, D. (2020). Out of the laboratory and into the classroom: The future of artificial intelligence in education. *AI and Society*. Springer. doi:10.1007/s00146-020-01033-8
- Singh, G., Mishra, A. and Sagar, D. (2013). An overview of artificial intelligence. *SBIT Journal of Sciences and Technology*, 2(1), 1-4.
- Smith, A. M. and Green, M. (2018). Artificial intelligence and the role of leadership. *Journal of Leadership Studies*, 12(3), 1-4. doi:10.1002/jls.21605
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: SAGE.
- Taneri, G. U. (2020). Artificial intelligence & Higher education: Towards customized teaching and learning, and skills for an AI world of work. Research & Occasional Paper Series: CSHE 6.2020. *Center for Studies in Higher Education*.

- Teng, X. (2019). Discussion about artificial intelligence's advantages and disadvantages compete with natural intelligence. *Journal of Physics: Conf. Series* 1187, 1-7. doi:10.1088/1742-6596/1187/3/032083
- Türk Dil Kurumu. (2020). 30 Ekim 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Tyson, M. (2020). Educational leadership in the age of artificial intelligence. (Published Phd Thesis). 1 Ocak 2021 tarihinde https://scholarworks.gsu.edu/eps_diss/228/ adresinden erişildi.
- U.S. Department of Education. (2013). High School Mathematics intervention report: Carnegie Learning Curricula and Cognitive Tutor. 1 Ocak 2021 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539061.pdf> adresinden erişildi.
- Voda, A. I. and Radu, L. D. (2018). Artificial intelligence and the future of smart cities. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 9(2), 110-127.
- Wieringen, F., Sellin, B. and Schmidt, G. (2003). *Future education: learning the future, scenarios and strategies in Europe*. Luxemburg: CEDEFOP.
- Yeoman, I., Andrade, A., Leguma, E., Wolf, N., Ezra, P., Tan, R. and Beattie, U. M. (2015). 2050: New Zealand's sustainable future. *Journal of Tourism Futures*, 1(2), 117-130. doi:10.1108/JTF-12-2014-0003
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zanetti, M., Rendina, S., Picci, L. and Cassase, F. P. (2020). Potential risks of artificial intelligence in education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(1), 368-378. doi: 10.13128/form-8113
- Zhao, S., Chen, S., Li, W., Li, D., Liu, Z. and Chen, J. (2020). The development of artificial intelligence education resources under the background of the internet of things. *2020 Chinese Control and Decision Conference (CCDC 2020)*. doi:10.1109/CCDC49329.2020.9164663
- Zhao, Y. and Liu, G. (2018). How do teachers face educational changes in artificial intelligence era. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 300, 47-50.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çetin, M. ve Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. DOI: 10.26466/opus.911444.

İlk ve Ortaokul Öğretim Programlarında Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi

DOI: 10.26466/opus.907189

*

Fatma Şatıroğlu Karaağaç*

*Dr. Öğr. , Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye

E-Posta: fatma.ckaraagac@gmail.com

ORCID: [0000-0001-9288-8382](https://orcid.org/0000-0001-9288-8382)

Öz

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenme çıktılarını belirleyerek UNESCO'nun barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi hedefleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden yönlendirilmiş içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, doküman inceleme yöntemiyle ilk ve ortaokul dersleri öğretim programlarından elde edilmiştir. Seçmeli dersler, zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Öte yandan imam hatip ortaokullarında okutulan zorunlu dersler de çalışmanın kapsamına alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulamada olan 4'ü ilkokul, 8'i ortaokul, 7'si ilk ve ortaokul olmak üzere toplamda 19 dersin öğretim programı, uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen anahtar sözcüklerle incelenmiş; anahtar sözcüklerin geçtiği tüm öğrenme çıktıları derslere ve sınıf düzeyine göre listelenmiştir. Araştırma sonucunda; ilkokul Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleri dışında, ilk ve ortaokul derslerinin öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarının bulunduğu ancak bunların UNESCO'nun hedefleri bağlamında yeterlilik arz etmediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim programları, barış, insan hakları, demokrasi, UNESCO.

Peace, Human Rights and Democracy Education in the Primary and Secondary School Curriculum

*

Abstract

The aim of this study is to determine the learning outcomes of peace, human rights and democracy education in the primary and secondary school curriculum and to evaluate them in accordance with the peace, human rights and democracy education objectives of UNESCO. For that purpose, directed content analysis, one of the qualitative research methods, was used in this research. Research data were obtained from the primary and secondary school curriculum through the document analysis method. Elective courses, compulsory and elective foreign language courses were not included in the study. On the other hand, compulsory courses taught in imam hatip secondary schools were also included in the study. In line with this, the curriculum of 19 courses in total, 4 primary school, 8 secondary school and 7 both primary and secondary school, which were in practice in the spring term of 2019-2020 academic year, was examined through the determined keywords in accordance with the expert opinions. All the learning outcomes, where the keywords exist, have been listed according to the courses and the class levels. The results of this study indicated that the learning outcomes of peace, human rights and democracy education have existed in the curriculum of the primary and secondary school courses except primary school Mathematics, Physical Sciences, Information Technologies and Software courses; however they don't present any efficiency as part of the objectives of UNESCO.

Key Words: Curriculum, peace, human rights, democracy, UNESCO.

Giriş

Barış genellikle savaşın veya şiddetin olmayışı olarak tanımlanır ancak barışın iki boyutu vardır. İlk boyutun bir tarafında savaş ya da şiddet; diğer tarafında düşmanlığı, şiddeti önlemeye yönelik anlaşma ve ortak anlayışlar vardır. İkinci boyutun ise bir tarafı güce, ayrımcılığa ve sosyal adaletsizliğe yönelik uyumsuz ve düşmanca etkileşimle; diğer tarafı ortak amaçları ve sosyal adaleti sağlamayı hedefleyen karşılıklı yararlı, uyumlu bir etkileşimle nitelenir. Böylelikle barış, “ taraflar arasında karşılıklı olarak faydalı ve uyumlu bir ilişkinin ya da etkileşimin gelişmesinde savaşın ya da şiddetin yokluğu” şeklinde tanımlanabilir. Barış, kalıcı bir durumu değil, daha ziyade müdahil olan tarafların eylemleriyle değişen, dinamik bir süreci karakterize etmektedir. Barışın sürdürülmesi, uyumsuzluğa taraf olan grup üyelerinin birbirleriyle etkileşimde bulunmasını, birbirlerini tanımalarını, ortak amaçlara ulaşmak için birlikte çalışmasını ve ortak bir kimlik geliştirmesini gerektirir. Böylece, çatışmalar yapıcı bir şekilde yönetilme ihtiyacını doğurur. İlişki uzadığı için barışı koruyacak ve artıracak gerekli değerlerin ve tutumların her bir yeni nesle öğretilmesi gerekir. Bunun için barış eğitimi, karşılıklı yararlı ve uyumlu ilişkiler kurmanın ve sürdürmenin temel bir parçasıdır. (Johnson ve Johnson, 2006, s.147-148).

Barış eğitimi dünyadaki kişisel ve sosyal adaletsizliklerin, baskıcı koşulların, barışı, mutluluğu, insan haklarını ve insan onuruna yakışır bir yaşamı deneyimlemeyi engelleyen güçlerin üstesinden gelmek için dar anlamda ailedeki, geniş anlamda dünyadaki tüm insanları hedef kitle olarak görür (Lum, 2013, s.217). Dolayısıyla barış eğitiminin tanımını yapmadan önce kapsamının oldukça geniş olduğunu ifade etmek gerekir. Çatışma çözme, işbirliği, dayanışma, küresel farkındalık, sosyal ve ekolojik sorumluluk (Parmar, 2014, s.2), kültürlerarası eğitim, dünya düzeni modellemesi, insan hakları eğitimi, barış çalışmalarının çeşitli alanlarını içeren tema ve konular barış eğitimi kapsamına girmekte ve bu eğitimin amacını derinleştirmektedir (Reardon ve Snauwaert, 2015, s.116-117).

UNICEF (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu)’e göre barış eğitimi; çocuklarda, genç ve yetişkinlerde şiddeti ve çatışmayı önlemelelerini sağlayacak davranış değişiklikleri sağlamak; çatışmayı barış içinde

çözmek, kişilerarası, gruplar arası, ulusal ya da uluslararası düzeyde barışı sağlayan koşullar yaratmak için gerekli bilgi, beceri ve tutum geliştirme sürecidir (Fountain, 1999, s.1). Bu noktada Hick (1987, s.9-10) de barış eğitiminin hedeflerini detaylı bir şekilde ortaya koyarak, bilgi (çatışma, barış, adalet, güç, cinsiyet, ırk, ekoloji, gelecek) beceri (eleştirel düşünme, işbirliği, empati, atılganlık, çatışma çözümü, politik okuryazarlık) ve tutum (özsaygı, başkalarına saygı, ekolojik ilgi, açık görüşlülük, vizyon, adalete bağlılık) olmak üzere 3 boyutta açıklamıştır.

Sonuç itibariyle barış eğitimi programlarının esas amacı, çocukların hayatta kalması, korunması ve topluma katılımının sağlanmasıdır. Bu yönüyle hak eğitimi, barış eğitiminde önemli yere sahip olmakla birlikte her ikisi de birbirini tamamlayan ve birbiriyle bağlantılı faaliyetleri içerir. Barış, insan haklarının gerçekleşmesinde bir önkoşuldur. Aynı zamanda temel hakların sağlanması barışın gerçekleşmesi için gereklidir. Hak eğitimi, İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi veya Çocuk Hakları Sözleşmesi gibi uluslararası belgelerin hükümlerinin öğrenilmesini ifade eder. Bu eğitimle çocuklar hem ülkelerindeki hem de diğer ülkelerdeki hak ihlallerinin etkilerini anlamaya, hakları çiğnenmiş olan insanlarla empati kurma ve dayanışma halinde olmaya teşvik edilir. Özetle, hak eğitimi çocukların haklardan doğan sorumlulukların farkına varmalarını, böylece kendilerinin ve başkalarının haklarını savunmalarını sağlar (Fountain, 1999, s.3-4). Keza, bireylerin hak ve sorumluluklarının, özgürlüklerinin bilincinde olarak bunları kullanmaları, toplumsal barışın sağlanması ve sürdürülmesi ancak demokratik toplumlarda mümkündür. Bu sebeple demokratik, barışçıl ve insanî değerlerin toplumca benimsenmesi ve bir yaşam biçimi haline gelmesinde demokrasi eğitiminin ayrı bir yeri vardır.

Türk eğitim sisteminde insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili karar ve uygulamalara bakıldığında; demokrasi kavramının ilk olarak 23-31 Ağustos 1949 tarihinde toplanan 4. Millî Eğitim Şûrası'nda geçtiği görülmektedir. "Eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi", şûrada alınan kararlardan biridir. Bu kararla ilgili olarak şûranın açılış konuşmasında, demokrasinin bir eğitim meselesi olduğu, bu fikrin yeni nesillere kazandırılması ve bir yaşam biçimi olmasında öğretmenlerin önemli bir konumda olduğu ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Öte yandan 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı

Millî Eğitim Temel Kanunu'nun genel amaçlarının açıklandığı 2.maddesi; bireylerin gelişiminin bir bütün olarak ele alınması, özgür ve bilimsel düşünme, haklara saygı ve toplumsal sorumluluk gibi beceri ve değerleri vurgulaması bakımından önemlidir. Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2.bölümünde ise “genellik ve eşitlik, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, demokrasi eğitimi” gibi temel ilkeler yer almaktadır (MEB, 2020b). Dolayısıyla insan hakları ve demokrasi eğitimine millî eğitim şûra kararlarında, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer verildiği, bunun öğretim programları yoluyla doğrudan veya dolaylı olarak öğrencilere kazandırılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Bu yönüyle Millî Eğitim Bakanlığının insan hakları ve demokrasi eğitimine yönelik uygulamaları, yıllara göre çeşitli isimler altında dersler açmak şeklinde karşınma çıkmaktadır. Bunlar: *i*)1998-2005 yılları arasında Vatandaşlık ve İnsan Hakları dersi haftada bir saat olmak üzere 7. ve 8. sınıflarda zorunlu ders olarak okutulmuştur. *ii*)2005-2011 yılları arasında İnsan Hakları ve Vatandaşlık ara disiplini olarak 1-8. Sınıf ders öğretim programlarına yerleştirilmiştir. *iii*)2010-2011 öğretim yılında, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi 8.sınıflarda ilk önce seçmeli daha sonra zorunlu ders olarak okutulmuştur. *iv*)2015-2016 öğretim yılında ise bu ders kaldırılmış ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ilkokul 4. Sınıflarda zorunlu bir ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Sağdıç, 2019; Oğuz Haçat ve Demir, 2017).

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinin amacı, öğrencilere kavramsal bilgiyi öğretmek; insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazandırmak; yanı sıra bu bilgi ve değerleri öğrencilerin yaşam biçimi ve kültür haline getirmelerini sağlamaktır. Bu anlamda programın özel amaçlarında insanî değerler, hakların ve özgürlüklerin bilincinde olma ve bunları kullanma, bireysel ve toplumsal sorumluluk duygusu, adalet ve eşitlik, barış, işbirliği, katılım, aktif yurttaşlık ve birlikte yaşam konuları öne çıkmaktadır (MEB, 2020c).

Bununla birlikte MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017), 2017-2018 öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programlarını yenileme çalışmasının önemli bir parçası olarak, öğrencilere kazandırılmak üzere millî, manevi ve evrensel değerler ile yeterlilik ve beceriler belirlemiştir. Öğretim programlarında “Değerlerimiz” başlığı altında yer alan ve “Kök değerler” olarak ifade edilen değerler, on ana başlıkta toplanmış

ve her bir değerle ilişkili tutum ve davranışlar açıklanmıştır. Bu değerler “adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik” olarak öğrenme çıktıları ve öğrenme çıktısı açıklamalarında açık veya örtük biçimde yer almıştır.

Öğrencilerin kişisel, sosyal, akademik ve iş yaşamları için gerekli görülen yeterlilik ve beceriler ise “anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade” olmak üzere dokuz başlıktan oluşmuş ve bu başlıkların tanımlamaları yapılmıştır. Her iki boyut incelendiğinde; hem değerler boyutunun hem de yeterlilik ve beceriler boyutu “anadilde ve yabancı dilde iletişim, kültürel farkındalık ve ifade, sosyal ve kamusal yeterlikler” başlıkları altındaki tanımlamaların özellikle barış eğitiminin hedeflediği bilgi, beceri ve tutumları içerdiği görülmektedir. Bu noktada barış eğitiminin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği özelliklerin alanlar arası olarak okutulduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra ülkemizde çeşitli konularda ve sınıf seviyelerinde barış programları da geliştirilmiştir.

Bu bilgiler ışığında ülkemizdeki barış eğitimiyle ilgili çalışmalara bakıldığında, çalışmaların; barış çalışmalarının tarihsel gelişimi (Akgül, 2017), barış kavramı algısı ve barış eğitimine ilişkin görüşler (Kerem ve Kamaraj, 2006; Sevim ve Diler, 2017; Özdemir ve Çelik, 2017; Gürdoğan Bayır, Balbağ ve Çengelci Köse, 2017; Kanatlı ve Schreglmann, 2017; Bulut ve Koca, 2017), ders kitaplarında barış kavramı (Doğan ve Kılınç, 2014; Doğanay, 2018), barış eğitimi programının empati, çatışma çözme, iletişim vb. beceriler üzerindeki etkisi (Damirchi, 2014; Sağkal, 2011) öğretim programlarında barış eğitimi (Coşkun, 2012; Keskin ve Coşkun Keskin, 2013; Önal ve Arsal, 2015; Aydemir, 2018) şeklinde konu ve araştırma deseni bakımından çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

Barış, insan hakları ve demokrasi eğitiminin öngördüğü değerlerin hem okul bağlamında hem de toplumsal bağlamda barışçıl ve demokratik bir yaşamın nüvelerini oluşturduğu, öğretim programlarının ise bu değerleri yerleştirmede önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu nedenle çalışma, öğretim programlarını UNESCO’nun barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi hedeflerine göre incelemeyi amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde, öğretim programlarını barış eğitimi ilkeleri doğrultu-

sunda inceleyen az sayıda çalışma olduğu; aynı zamanda, bu kapsamda bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı ve öğretim programlarının mevcut durumu hakkında bilgi vererek, bu yönde yapılacak düzenlemelere kaynak teşkil edeceği öngörülmektedir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenme çıktılarını belirleyerek, UNESCO'nun ilgili hedefleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu amaçla, öğrenme çıktıları UNESCO'nun şu hedefleri ölçüt alınarak yorumlanmıştır (UNESCO, 1995, s.9):

- Eğitim; bireyleri, cinsiyetleri, ulusları ve kültürleri farklı kılan değerleri tanıma ve kabul etme ve başkalarıyla iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği yapma becerisini geliştirmelidir.
- Eğitim, şiddet içermeyen çatışma çözme yeteneğini geliştirmelidir. Bu nedenle, hoşgörü, merhamet, paylaşma ve önemseme özelliklerini daha sağlam bir şekilde oluşturabilmeleri için öğrencilerin zihinlerinde içsel barışı geliştirmeyi de teşvik etmelidir.
- Eğitim, dengeli ve uzun süreli bir kalkınma açısından ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışma ve eşitlik duygularını geliştirmelidir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yönlendirilmiş içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri ise doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Bu doğrultuda çalışmada veri kaynağı olarak 2019-2020 yılında uygulamada olan ilk ve ortaokul dersleri öğretim programları aşağıda açıklanan ölçütlere göre kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikle MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> web sitesinden ilk ve ortaokul ders çizelgelerine ulaşılarak çalışmanın kapsamına karar verilmiştir. Buna göre seçmeli dersler, zorunlu ve seçmeli yabancı dil dersleri çalışmaya dâhil edilmemiştir. Öte yandan imam hatip ortaokullarında okutulan zorunlu dersler de çalışmanın kapsamına alınmıştır. Böylece çalışmada, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmakta olan 4'ü ilkokul, 8'i ortaokul, 7'si ilk ve ortaokul olmak üzere toplamda 19 dersin öğretim programı incelenmek üzere bakanlığın web sayfasından elde edilmiştir (MEB, 2020d).

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler yönlendirilmiş içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu yöntemde daha fazla açıklama gerektiren bir olgu hakkında mevcut teori ve önceki araştırmalardan faydalanılır. Kategoriler ve kodlar tümdengelsel bir yolla teoriden, ilgili araştırmanın kavram ya da bulgularından elde edilir (Hsieh ve Shannon, 2005). Bunun için öncelikle konuyla ilgili araştırmalar ve uluslararası belgeler taranarak çalışmaya rehberlik edecek anahtar sözcükler belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Tablo 1' de görüldüğü gibi, uzman görüşleri işığında programları incelerken 52 anahtar sözcük kullanılmıştır. MEB'in sitesinden PDF (Portable Document Format) biçiminde indirilen programlar, belirlenen anahtar sözcüklerle, Acrobat Reader 11 programı aracılığıyla taranmış ve araştırmacı tarafından tekrardan gözden geçirilmiştir. Tarama sonucunda, araştırma kapsamına alınan 19 dersin 16'sında anahtar sözcüklere rastlandığı, ilkokul kademesinde Matematik, Fen Bilimleri, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım olmak üzere 3 derste anahtar sözcüklere rastlanmadığı görülmüştür. Anahtar sözcüklerin geçtiği tüm öğrenme çıktıları derslere ve sınıf düzeyine göre listelenmiştir. Anahtar sözcüklerin öğrenme çıktısı ifadesinde yer almadığı ancak öğrenme çıktısına araştırma konusu doğrultusunda yön verdiği durumlarda, bu öğrenme çıktıları da listeye eklenmiş ve bu durum bulgular sunulurken belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışmada kullanılan anahtar sözcükler

| | | | |
|----------------------|---------------------|----------------|--------------------------|
| Adalet/Âdil | Dezavantaj | Hak | Paylaşma |
| Anlaşmazlık | Diğer/Farklı Kültür | Hoşgörü | Problem çözme |
| Ayrımcılık | Dost/Dostluk | Hukuk | Saygı |
| Bağımsızlık | Duyarlı | İletişim | Sevgi |
| Barış | Dürüst | İnanç | Sivil toplum |
| Birlik | Düşünce | İşbirliği | Sorumluluk |
| Bütünleşme | Empati | Katılım | Şiddet |
| Cinsiyet | Eşit/Eşitlik | Kural | Uzlaşma |
| Dayanışma | Etkileşim | Kültürlerarası | Vatandaş/Yurttaş |
| Değer | Etnik Köken | Önyargı | Yardımlaşma/Yardımsızlık |
| Demokrasi/Demokratik | Farklılık | Özgürlük | Yasa/Kanun |

Bulgular

Barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktıları, ilkök ve ortaokul öğretim kademesi şeklinde ayrı ayrı tablolaştırılmıştır. Tablo 2’de ilkök (1-4.sınıf) kademesine ait öğrenme çıktıları derslere ve sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

Tablo 2. Derslere ve sınıf düzeylerine göre ilkök (1-4.Sınıf) programlarında yer alan barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi öğrenme çıktıları

| Ders | Sınıf | Öğrenme Çıktısı |
|--|----------|---|
| Hayat Bilgisi | 1 | 1. Sınıf içi kuralları belirleme sürecine katılır. |
| | 1 | 2. Okulda iletişim kurarken nezaket kurallarına uyar. |
| | 1 | 3. Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder. |
| | 2 | 4. Bireysel farklılıklara saygı duyar. |
| | 2 | 5. Yakın çevresindeki yardıma ihtiyaç duyan insanlara karşı duyarlı olur. |
| | 3 | 6. Okuldaki sosyal yardımlaşma ve dayanışmayla ilgili çalışmalara katılmaya istekli olur. |
| | 3 | 7. Okula ilişkin istek ve ihtiyaçlarını okul ortamında demokratik yollarla ifade eder. |
| Türkçe | 1,2,3,4* | 8. İletişim stratejilerini uygular. |
| | 3,4 | 9. Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır. |
| | 4 | 10. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder. |
| Sosyal Bilgiler | 4 | 11. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir. |
| | 4 | 12. Farklı kültürlerle saygı gösterir. |
| | 4 | 13. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar. |
| İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi | 4 | 14. İnsanın doğuştan gelen temel ve vazgeçilmez hakları olduğunu bilir. |
| | 4 | 15. Haklarına kendi yaşamından örnekler verir. |
| | 4 | 16. Hak, özgürlük ve sorumluluk arasındaki ilişkiyi fark eder. |
| | 4 | 17. Hak ve özgürlüklerini kullanabilen ve kullanamayan çocukların yaşantılarını karşılaştırır |
| | 4 | 18. Hak ve özgürlüklerinin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durum- |

| | | | |
|------------------------------|-------|-----|---|
| | | | larda hissettiklerini ifade eder. |
| | 4 | 19. | Hak ve özgürlüklere saygı gösterir. |
| | 4 | 20. | Adalet ve eşitlik kavramlarını birbiriyle ilişkili olarak açıklar. |
| | 4 | 21. | İnsanların hak ve özgürlükler bakımından eşit olduğunu bilir. |
| | 4 | 22. | Adaletin veya eşitliğin sağlandığı ve sağlanmadığı durumları karşılaştırır. |
| | 4 | 23. | Âdil veya eşit davranılmadığında insanlarda oluşabilecek duyguları açıklar. |
| | 4 | 24. | Hak ve özgürlüklerin ihlal edildiği veya kısıtlandığı durumların çözümünde ne tür sorumluluklar üstlenebileceğine ilişkin örnekler verir. |
| | 4 | 25. | Hak ve özgürlüklerin kullanılmasının birlikte yaşama kültürüne etkisini değerlendirir. |
| | 4 | 26. | Kural kavramını sorgular. |
| | 4 | 27. | Kuralın, özgürlük ve hak arasındaki ilişkiye etkisini değerlendirir. |
| | 4 | 28. | Kurallara uymanın toplumsal ahenge ve birlikte yaşamaya olan katkısını değerlendirir. |
| | 4 | 29. | Kuralların uygulanmasına katkı sağlar. |
| | 4 | 30. | İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar. |
| | 4 | 31. | Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır. |
| | 4 | 32. | Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yolları arar. |
| | 4 | 33. | Anlaşmazlık ve uzlaşma durumlarının sonuçlarını örneklerle karşılaştırır. |
| | 4 | 34. | Devletin yurttaşlarına karşı sorumluluklarını açıklar. |
| | 4 | 35. | Yurttaş olmanın sorumluluklarını açıklar. |
| | 4 | 36. | Birlikte yaşama kültürünün günlük hayattaki yansımalarına örnekler verir. |
| Görsel Sanatlar | 1* | 37. | Üç boyutlu çalışmaları yardımlaşarak oluşturur. |
| | 2 | 38. | Diğer kültürlere ait mimari elemanları açıklar. |
| | 3 | 39. | Sanat eserleri ile geleneksel sanatların farklı kültürleri ve dönemleri nasıl yansıttığını açıklar. |
| | 4 | 40. | Farklı kültürlerde yapılmış sanat eserlerinin genel özelliklerini karşılaştırır. |
| Müzik | 1 | 41. | İstiklâl Marşı'na saygı gösterir. |
| | 2,3,4 | 42. | Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik kültürünün geliştiğini açıklar. |
| Trafik Güvenliği | 4 | 43. | Trafikte sorumlu, saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular. |
| Beden Eğitimi ve Oyun | 1 | 44. | Oyun ve fiziki etkinlikler sırasında çeşitli iletişim becerileri gösterir. |
| | 2 | 45. | Oyun ve fiziki etkinliklerde işbirliğine dayalı davranışlar gösterir. |
| | 3 | 46. | Oyun ve fiziki etkinliklerde bireysel farklılıklara saygı gösterir. |
| | 4 | 47. | Oyun ve fiziki etkinliklerde adil oyun anlayışı sergiler. |
| | 4 | 48. | Oyun ve fiziki etkinliklerde karşılaştığı problemleri çözer. |
| | 4 | 49. | Kültürümüze ve diğer kültürlere ait çocuk oyunlarını oynar. |
| Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi | 4 | 50. | İnsani ilişkilerin gelişmesinde sevgi ve saygının önemini ve gerekliliğini savunur. |

*Öğrenme çıktısı açıklaması doğrultusunda eklenmiştir.

Tablo 2'ye göre; Hayat Bilgisi dersi öğretim programında 7, Türkçe dersi öğretim programında 3, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 3, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında 23, Görsel Sanatlar dersi öğretim programında 4, Müzik dersi öğretim prog-

ramında 2, Trafik Güvenliği dersi öğretim programında 1, Beden Eğitimi ve Oyun dersi öğretim programında 6, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programında 1 öğrenme çıktısı olmak üzere barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilişkili toplamda 50 öğrenme çıktısı yer almaktadır. Özetle; çalışma konusuyla doğrudan ilintili olması sebebiyle, öğrenme çıktılarının İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersinde yoğunlaştığı; en az öğrenme çıktısının ise Trafik Güvenliği ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersleri öğretim programlarında bulunduğu görülmektedir. Öte yandan anahtar sözcüklerle yapılan taramalar sonucunda Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen Bilimleri ve Matematik derslerinin öğretim programlarında konuyla ilgili öğrenme çıktılarına rastlanmamıştır.

Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki öğrenme çıktılarına bakıldığında; 1. sınıfta iletişim, sınıf içi karar alma süreçlerine katılım, birlikte yaşam; 2. sınıfta bireysel farklılıklara saygı ve yardımlaşma; 3. sınıfta ise, benzer şekilde yardımlaşma ve dayanışmanın yanı sıra istek ve ihtiyaçların demokratik yollarla ifadesi gibi beceri ve değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

Tematik yaklaşımın benimsendiği Türkçe dersi öğretim programı, her sınıf düzeyinde dinleme-izleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri üzerine yapılandırılmıştır. Program incelendiğinde, daha çok iletişim konusunun ön planda olduğu görülmektedir. Buna göre; her sınıf düzeyinde dinleme-izleme becerisinin altında yer alan "*Dinleme stratejilerini uygular.*" ve konuşma becerisinin altında yer alan "*Konuşma stratejilerini uygular.*" öğrenme çıktıları, "*İletişim stratejilerini uygular.*" şeklinde tabloya eklenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 4. sınıf öğretim programında konuyla ilgili olarak çocuk hakları ile kültürel farklılıklara saygı, özgürlük ve bağımsızlık gibi değerlere yer verildiği görülmüştür.

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi 4. sınıf öğretim programında; temel hak ve özgürlükler, eşitlik, adalet ve bunların ihlal edildiği durumların bireysel ve toplumsal etkisi, kurallara uymanın toplumsal birliğe katkısı, anlaşmazlıkların nedenleri, sonuçları ve bunları çözmek için uzlaşma yolları bulma, yurttaşlık bilinci, birlikte yaşam kültürü ile ilgili öğrenme çıktıları yer almaktadır. Bu yönüyle programın barış, in-

san hakları ve demokrasi eğitimi konusunu önemli ölçüde yansıttığı söylenebilir.

Görsel Sanatlar dersi programına bakıldığında; 2,3 ve 4. sınıf düzeyinde farklı kültürlere ait sanat eserlerinin genel ve dönemsel özelliklerine ilişkin öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmektedir. Öte yandan programın 1. sınıf Görsel İletişim ve Biçimlendirme öğrenme alanında “Üç boyutlu çalışma oluşturur.” öğrenme çıktısının, “Bu çalışmalar oluşturulurken kesme, yapıştırma, elle şekillendirme gibi teknikler kullanılarak origami, kil ile şekillendirme vb. çalışmalar oluşturulabilir. Çalışma yardımlaşma ile gerçekleştirilebilir.” şeklindeki açıklaması, yardımlaşma vurgusu nedeniyle çalışmayla ilgili bulunmuş ve tabloya “Üç boyutlu çalışmaları yardımlaşarak oluşturur.” şeklinde eklenmiştir.

Müzik dersi öğretim programında 1. sınıf düzeyinde İstiklâl Marşı’na saygı ile ilgili bir öğrenme çıktısı; 2,3 ve 4. sınıf düzeyinde ise farklı kültürlere ait müzikleri dinlemenin müzik kültürüne etkisine ilişkin öğrenme çıktıları yer aldığı görülmüştür. Bu öğrenme çıktılarının programda yer almasının müziğin birleştirici bir dil olduğunu göstermesi bakımından önemli olduğu düşünölmüştür.

Trafik Güvenliği dersi 4. sınıf programında konuyla ilintili olarak yalnızca bir öğrenme çıktısına rastlanmıştır. “Trafikte sorumlu, saygılı ve sabırlı olmanın gerekliliğini sorgular.” şeklinde programda ifade edilen öğrenme çıktısı, sorumluluğun, saygının ve sabrın yaşamın her alanı için önemli değerler olduğu düşüncesiyle önemli bulunmuş ve tabloya eklenmiştir.

Beden Eğitimi ve Oyun dersi, Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinin MEB tarafından 2018 yılında güncellenmesiyle bu ad altında değiştirilmiştir. Oyun yoluyla öğrenme temelli olan bu dersin öğretim programında araştırma konusuyla ilgili olarak iletişim, işbirliği ve problem çözme becerileri, bireysel farklılıklara saygı, farklı kültürden çocuklarla bir arada olabilmek, âdil olma gibi değerleri içeren öğrenme çıktılarına rastlanmıştır. Barış ve demokrasi kültürünün erken yaşlarda ve oyun yoluyla yerleştirilmesi bakımından programın önemli öğrenme çıktılarına sahip olduğu ifade edilebilir. Son olarak, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı, sevginin ve saygının insanî ilişkilerdeki yerini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak, ilkokul kademesi ders öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarının yer aldığı; çalışmayla yakından ilgili olması sebebiyle özellikle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi programında önemli öğrenme çıktılarının bulunduğu ifade edilebilir. Bunun yanı sıra sayısal alan derslerinin öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenme çıktılarına rastlanmamıştır.

Tablo 3'te ortaokul (5-8.sınıf) kademesindeki öğrenme çıktıları derslere ve sınıf düzeylerine göre sunulmuştur.

Tablo 3. Derslere ve sınıf düzeylerine göre ortaokul (5-8.Sınıf) programlarında yer alan barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi öğrenme çıktıları

| Ders | Sınıf | Öğrenme çıktısı |
|--------------------------------|----------|---|
| İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük | 8 | 51. Türk milletinin milli birlik, beraberlik ve dayanışmasının bir örneği olarak Tekâlif-i Milliye Emirleri doğrultusunda yapılan uygulamaları analiz eder. |
| | 8 | 52. Türkiye'de çok partili siyasi hayata geçişi hızlandıran gelişmeleri, demokrasinin gerekleri açısından analiz eder. |
| Türkçe | 5,6,7,8 | 53. Yazdiklarını paylaşır. |
| | 5,6,7,8* | 54. Etkili iletişim için gerekli yöntem ve teknikleri uygular. |
| Sosyal Bilgiler | 5 | 55. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır. |
| | 5 | 56. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir. |
| | 5 | 57. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar. |
| | 6 | 58. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. |
| | 6 | 59. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır. |
| | 6 | 60. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur. |
| | 6 | 61. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar. |
| | 6 | 62. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar. |
| | 7 | 63. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır. |
| | 7 | 64. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır. |
| | 7 | 65. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir. |
| | 7 | 66. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder. |
| | 7 | 67. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir. |
| Matematik | 5 | 68. Başkalarına yardım etmenin farklı yollarını keşfeder. |
| Fen Bilimleri | 6 | 69. Organ bağışının toplumsal dayanışma açısından önemini kavrar. |
| Görsel Sanatlar | 5 | 70. Farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklar. |
| | 6* | 71. Geleneksel sanatları korumanın bir sorumluluk olduğunu farkına varır. |
| | 7* | 72. Farklı kültürlerle ait inanışların ve sosyal çevrenin sanat eserine etkisini yorumlar. |

| | | | |
|-----------------------------------|-----|------|--|
| | 8* | 73. | Müzelerdeki eserlerin yerel ve evrensel bir değer olduğunu bilir. |
| Müzik | 5 | 74. | Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir. |
| | 6,7 | 75. | Millî birlik ve beraberlik duygusunu güçlendiren marşlarımızı doğru söyler. |
| | 8 | 76. | Dinlediği farklı türlerdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar. |
| Beden Eğitimi ve Spor | 5 | 77. | Oyun ve etkinliklerde bireysel farklılıklara duyarlı olur. |
| | 6 | 78. | Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya gönüllü olur. |
| | 7 | 79. | Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya istekli olur. |
| | 8 | 80. | Spor ve etkinliklere katılmada bireysel farklılığı olanlarla çalışmaya değer verir. |
| Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi | 5 | 81. | İletişim ve konuşma adabına uygun davranır. |
| | 6 | 82. | Dini bayramların ve önemli gün ve gecelerin toplumsal bütünleşmeye olan katkısını yorumlar. |
| | 7* | 83. | Barışçıl ve demokratik yaşamı oluşturan temel değerlerin neler olduğunu açıklar. |
| | 8 | 84. | İslam'ın paylaşma ve yardımlaşmaya verdiği önemi ayet ve hadisler ışığında yorumlar. |
| Peygamberimizin Hayatı** | 5 | 85. | Peygamberimizin çocuklara karşı sevgi ve şefkat göstermeyi tavsiye eden bir hadisini yorumlar. |
| | 6 | 86. | Peygamberimizin toplumsal duyarlılıkla ilgili bir hadisini yorumlar. |
| | 7 | 87. | Adaletin İslam'ın temel ilkelerinden biri olduğunu kavrar. |
| | 7 | 88. | İnsanların yaratılıştta eşit olduğu ile ilgili bir hadisi yorumlar. |
| | 8 | 89. | Peygamberimizi örnek alarak çevreye karşı sorumluluklarını fark eder. |
| | 8 | 90. | Peygamberimizin tabiat sevgisi ile ilgili bir hadisini yorumlar. |
| Teknoloji ve Tasarım | 7 | 91. | Belirlediği probleme yönelik geliştirdiği çözüm önerisini paylaşır. |
| | 8 | 92. | Fikrî ve sınâî mülkiyet haklarının teknolojik ilerlemedeki önemini açıklar. |
| Bilişim Teknolojileri ve Yazılım | 5 | 93. | Çevrimiçi ortamda başkalarının haklarına saygı duyar. |
| | 5 | 94. | İş birliğine dayalı olarak oluşturduğu belgeyi paylaşır. |
| | 6 | 95. | Bilişim suçlarının neler olduğunu açıklayarak ilgili kanunları özetler. |
| | 6* | 96. | Sanal ortamlarda dürüst olmaya önem verir. |
| Kur'an-ı Kerim** | 5 | 97. | Kur'an-ı Kerim'e bağlanmanın sevgi ile mümkün olduğunu kavrar. |
| | | 98. | Topluma karşı ahlâki sorumluluklarını yerine getirmeye duyarlı olur. |
| Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2)** | | 99. | Dostluk ve arkadaşlığın önemiyle ilgili tarihî ve güncel olaylardan örnekler verir. |
| | | 100. | Kul hakkına riayet etmeye istekli olur. |
| | | 101. | Değerlerle ilgileri ayırt eder. |
| Rehberlik ve Kariyer Planlama | 8 | 102. | Kendi yetenek, ilgi ve değerlerini fark eder. |
| | 8 | 103. | Bireysel farklılıklarını ve özelliklerini değerlendirir. |
| | 8 | 104. | Hak ve özgürlüklerin demokratik toplumdaki yerini ve önemini bilir. |
| | 8 | 105. | Toplumsal cinsiyet rollerinin ve önyargısının meslek seçimindeki etkisini kavrar. |
| | 8 | 106. | Günlük yaşamında olumlu iletişim kurmanın önemini açıklar. |

* Öğrenme çıktısı açıklaması doğrultusunda eklenmiştir.

**İmam hatip ortaokullarında zorunlu ders olarak okutulmaktadır.

Tablo 3 incelendiğinde; İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında 2, Türkçe dersi öğretim programında 2, Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında 13, Matematik dersi öğretim programında 1, Fen Bilimleri dersi öğretim programında 1, Görsel Sanatlar dersi öğretim programında 4, Müzik dersi öğretim programında 3, Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programında 4, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programında 4, Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında 6, Teknoloji ve Tasarım dersi öğretim programında 2, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında 4, Kur'an-ı Kerim dersi öğretim programında 1, Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) dersi öğretim programında 3, Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi öğretim programında 6 öğrenme çıktısı barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilişkili bulunmuştur. Özetle, ortaokul ders öğretim programlarında en fazla öğrenme çıktısının bulunduğu dersin Sosyal Bilgiler, en az öğrenme çıktısının bulunduğu dersin ise Kur'an-ı Kerim olduğu görülmektedir.

Öğretim programları daha detaylı incelendiğinde; İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı öğrenme çıktılarında millî birlik ve beraberlik, dayanışma ve demokrasi vurgusunun olduğu görülmektedir.

Türkçe dersi programına bakıldığında; 5. 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinde yazma becerisi altında bulunan *"Yazdıklarını paylaşır."* öğrenme çıktısı paylaşma davranışını vurgulaması sebebiyle tabloya eklenmiştir. Yanı sıra, yine programda 5. 6. 7 ve 8. sınıf düzeyinde konuşma becerisi altındaki *"Konuşma stratejilerini uygular."* ve dinleme-izleme becerisi altındaki *"Dinleme stratejilerini uygular."* öğrenme çıktıları, açıklamalar kısmında etkili iletişimdeki yöntem ve teknikleri işaret etmesi nedeniyle *"Etkili iletişim için gerekli yöntem ve teknikleri uygular."* şeklinde yorumlanarak tabloya eklenmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 5. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktılarının, temel haklar ve bu hakların kullanımı, sosyal katılım, sorumluluk gibi beceri ve değerleri vurguladığı görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde; toplumsal birlik ve uyum için yardımlaşma ve dayanışma, farklılıklara saygı gibi beceri ve değerler ile etkin vatandaşlık temasının ön planda olduğu gö-

rılmektedir. Programda 7. sınıf düzeyinde iletişimin yanı sıra, özgürlük, bilimsellik ve dayanışma değerlerine ilişkin öğrenme çıktıları yer almaktadır. Özetle, Sosyal Bilgiler dersi programının demokratik yaşamın oluşmasında ve sürdürülmesinde temel hak ve özgürlükler ile kurum ve kuruluşların yeri, birlikte yaşam kültürü için önemli beceri ve değerlerin kazandırılması konuları ile ilgili öğrenme çıktıları içerdiği görülmektedir.

Matematik dersi öğretim programında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi ile ilgili olarak yalnızca bir öğrenme çıktısına rastlanmıştır. 5. sınıf düzeyindeki öğrenme çıktısı, Veri İşleme öğrenme alanı altındaki Veri Toplama ve Değerlendirme alt öğrenme alanında yer almaktadır. *“Veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturur.”* şeklinde programda yer alan öğrenme çıktısının, *“Araştırma soruları oluşturulurken çevre bilinci, tutumluluk, yardımlaşma, israftan kaçınma vb. konulara yer verilir.”* açıklaması, yardımlaşmanın farklı biçimlerde gerçekleşebileceğini düşündürmüştür. Bu nedenle öğrenme çıktısı açıklaması *“Başkalarına yardım etmenin farklı yollarını keşfeder.”* şeklinde yorumlanarak tabloya eklenmiştir.

Fen Bilimleri dersi öğretim programında, toplumsal dayanışma değerinin vurgulandığı bir öğrenme çıktısına rastlanmıştır.

Görsel Sanatlar dersi öğretim programının 5. sınıf düzeyinde, farklı kültürlerin sanatı ve sanatçıları tanımaya ilişkin bir öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. 6. sınıf düzeyinde Kültürel Miras öğrenme alanı altındaki *“Toplumda geleneksel sanatların rolünü açıklar.”* öğrenme çıktısı, *“Geleneksel sanatlar konusunda farkındalık oluşturulur. Geleneksel sanatlara sahip çıkmanın bir sorumluluk olduğu üzerinde durulur. Bu anlayışın yerel ve özgün olan kültürü korumaya dönük bir çaba olarak görülmesi sağlanır. Evrensel anlamda sanat ve tasarım dünyasına bir zenginlik kattığı anlatılır”* açıklaması nedeniyle çalışmayla ilişkili bulunmuş ve *“Geleneksel sanatları korumanın bir sorumluluk olduğunun farkına varır.”* şeklinde ifade edilerek çalışmaya eklenmiştir. 7. sınıf düzeyinde, Sanat Eleştirisi ve Estetik öğrenme alanındaki *“Sanat eserinde sosyal ve kültürel inanışların etkisini yorumlar.”* öğrenme çıktısının, *“Farklı kültürlerdeki inanışların ve sosyal çevrenin eser üzerine etkisi yorumlanır.”* açıklamasındaki farklı kültürlerle ilişkin vurgu önemli bulunmuş ve çalışmaya *“Farklı kültürlerle ait inanışların ve sosyal çevrenin sanat eserine etkisini*

yorumlar.” şeklinde eklenmiştir. Yine 8. sınıf düzeyinde Kültürel Miras öğrenme alanındaki *“Müzelerdeki eserlerin korunmasının önemini açıklar.”* öğrenme çıktısının, *“Tarihî yapılar ile müzelerdeki eserlerin öncelikle bir milletin, sonra tüm insanlığın ortak malı olduğu üzerinde durulur. Sanatın “evrensel bir dil” olma özelliğinin buradan geldiği açıklanır.”* şeklindeki açıklaması, sanat eserlerinin hem ulusal hem de uluslararası anlamda birleştirici bir güce sahip olduğunu düşündürmüştür. Bu nedenle *“Müzelerdeki eserlerin yerel ve evrensel bir değer olduğunu bilir.”* şeklinde yorumlanarak çalışmaya dâhil edilmiştir.

Müzik dersi öğretim programı Müzik Kültürü öğrenme alanında yer alan, 5. sınıf düzeyindeki *“Farklı türdeki müzikleri dinleyerek beğeni ve müzik kültürünü geliştirir.”* öğrenme çıktısı ve 8. sınıf düzeyindeki *“Dinlediği farklı türlerdeki müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.”* öğrenme çıktısı, farklı kültürleri ve insanları anlamada müziğin önemli bir araç olduğunu düşündüğüünden çalışma konusuyla ilintili bulunmuştur. 6. ve 7. sınıf düzeyinde ise marşların millî birlik ve beraberlikteki önemini vurgulayan bir öğrenme çıktısına yer verilmiştir.

Beden Eğitimi ve Spor dersi öğretim programı 5.6.7. ve 8. sınıf düzeyinde, çalışmanın konusuyla ilgili olarak, farklılıklara saygı değerinin ön planda olduğu öğrenme çıktıları yer almaktadır.

Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programında 5. sınıf düzeyinde iletişim, 6. sınıf düzeyinde dinin toplumsal bütünleşmeye katkısı ile ilgili öğrenme çıktıları bulunmaktadır. 7. sınıf düzeyinde Ahlâki Davranışlar ünitesindeki *“Güzel ahlâki tutum ve davranışları örneklerle açıklar.”* öğrenme çıktısının, *“Kazanımda; ‘adalet’, ‘dostluk’, ‘dürüstlük’, ‘öz denetim’, ‘sabır’, ‘saygı’, ‘sevgi’, ‘sorumluluk’, ‘vatanseverlik’ ve ‘yardımseverlik’ değerleri, ilişkili oldukları tutum ve davranışlarla birlikte ele alınır.”* şeklindeki açıklaması, barışçıl ve demokratik yaşamda önem arz eden temel değerlere yer vermesi nedeniyle çalışmayla doğrudan ilişkili bulunmuş ve tabloya *“Barışçıl ve demokratik yaşamı oluşturan temel değerlerin neler olduğunu açıklar.”* şeklinde eklenmiştir. 8. sınıf düzeyinde ise İslam dininde yardımlaşma ve dayanışmanın önemine ilişkin bir öğrenme çıktısı yer almaktadır.

Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında; 5. sınıf düzeyinde insan sevgisi, 6. sınıf düzeyinde toplumsal duyarlılık, 7. sınıf dü-

zeyinde adalet ve eşitlik, 8. sınıf düzeyinde ise tabiat sevgisi gibi temaları ele alan öğrenme çıktılarına rastlanmıştır.

Teknoloji ve Tasarım dersi 7. sınıf düzeyinde Tasarım Odaklı Süreç ünitesindeki *"Belirlediği probleme yönelik geliştirdiği çözüm önerisini paylaşır."* öğrenme çıktısının, tasarım sürecini günlük hayatla bağlantılı olarak ele alıp, hem problem çözmeyi hem de paylaşma davranışını vurgulaması sebebiyle çalışmaya dâhil edilmesi uygun görülmüştür. Yine, 8. sınıf düzeyinde İnovatif Düşüncenin Geliştirilmesi ve Fikirlerin Korunması ünitesinde yer alan *"Fikri ve sınaî mülkiyet haklarının teknolojik ilerlemedeki önemini açıklar."* öğrenme çıktısındaki fikri ve sınaî mülkiyet hakları, kişilerin özgün fikirlerinin kullanımı ve korunması konusunda birtakım haklara sahip olduklarını ifade etmesi nedeniyle çalışmayla ilişkili bulunmuştur.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programındaki öğrenme çıktılarına bakıldığında; 5. sınıf düzeyinde, başkalarının haklarına saygı duyma, yanı sıra işbirliği ve paylaşma becerileri ile ilgili öğrenme çıktıları yer almaktadır. 6. sınıfta da hak ihlaline ilişkin bir öğrenme çıktısına rastlanmıştır. Yine 6. sınıf düzeyinde Etik ve Güvenlik ünitesi Etik Değerler konusunda yer alan *"Etik ilkelerin ihlali sonucunda karşılaşılabilecek durumlara örnekler verir."* öğrenme çıktısı, *"Sanal ortamlarda da doğru ve dürüst olunması gerektiği vurgulanır."* açıklamasında dürüstlük kavramına yer vermesi sebebiyle *"Sanal ortamlarda dürüst olmaya önem verir."* şeklinde ifade edilerek tabloya eklenmiştir.

Kur'an-ı Kerim dersi, imam hatip ortaokullarında zorunlu olarak okutulan bir derstir. Bu ders, öğrencilerin Kur'an-ı Kerim'i doğru, güzel ve anlayarak okuma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dersin öğretim programında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimiyle ilgili bir öğrenme çıktısına rastlanmıştır. Bu öğrenme çıktısında sevgi değerinin vurgulandığı görülmektedir.

Benzer şekilde, imam hatip ortaokullarında zorunlu okutulan derslerden biri olan Temel Dinî Bilgiler dersi ise İslam 1 ve İslam 2 olmak üzere iki düzey halinde hazırlanmış beceri temelli bir derstir. Programın öğrenme çıktılarında; topluma karşı ahlâki sorumluluklar, dostluk, arkadaşlık, kul hakkına saygı duyma gibi önemli tutum ve değerlere yer verilmiştir.

Rehberlik ve Kariyer Planlama dersi, ortaokul 8. sınıfta şube rehber öğretmenleri tarafından haftada bir saat okutulan bir derstir. Kişisel, meslekî ve eğitsel rehberlik alanlarıyla ilişkilendirilmiş olan program, “Kendini tanıma, güvenli ve sağlıklı yaşam, eğitim yaşamı, meslekleri tanıma ve kariyer planlama” başlıklarından oluşan konu temelli bir yapıya sahiptir. Programın öğrenme çıktılarına bakıldığında; kişisel değerleri ve farklılıkları vurgulayan, kendini tanıma konusuyla ilgili öğrenme çıktıları ve olumlu iletişim kurma ile ilgili bir öğrenme çıktısı yer almaktadır. Yanı sıra, hak ve özgürlüklerin öneminin belirtildiği bir öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktısı “Görev ve sorumluluklarımız kadar hak ve özgürlüklerimizin de olduğu ve demokratik toplumların bir gereği olduğu vurgulanır.” açıklaması nedeniyle çalışma konusuyla doğrudan ilişkili bulunmuş ve “*Hak ve özgürlüklerin demokratik toplumdaki yerini ve önemini bilir.*” şeklinde ifade edilerek öğrenme çıktısı tablosuna eklenmiştir. Toplumsal cinsiyet rolleri ve önyargısı ile ilgili olarak ise, “*Özellikle toplumsal cinsiyet rolleri ve meslek seçiminde cinsiyete ilişkin önyargılara değinilmeli ve meslek seçiminde buna dikkat edilmesi gerektiği açıklanmalıdır.*” öğrenme çıktısı, cinsiyet eşitliği vurgusu sebebiyle önemli bulunmuş ve “*Toplumsal cinsiyet rollerinin ve önyargısının meslek seçimindeki etkisini kavrar.*” şeklinde yorumlanarak tabloya eklenmiştir.

Sonuç olarak, ortaokul kademesi ders öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenme çıktılarının yer aldığı; bu programlar içinde, öğrenme çıktılarının konu alanı itibarıyla bilhassa Sosyal Bilgiler dersinde yoğunlaştığı fakat sayısal alandaki derslerin konuyla ilgili çok az sayıda öğrenme çıktısına sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine ilişkin öğrenme çıktılarını belirleyerek, UNESCO'nun ilgili hedefleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar şöyledir:

UNESCO'nun “Eğitim; bireyleri, cinsiyetleri, ulusları ve kültürleri farklı kılan değerleri tanıma ve kabul etme ve başkalarıyla iletişim kur-

ma, paylaşma ve işbirliği yapma becerisini geliştirmelidir.” hedefine göre ğretim programları incelendiğinde, hem ilkokul ve hem de ortaokul kademesindeki öğrenme çıktılarının büyük çoğunluğuna sözel derslerde, oyun ve sanat derslerinde yer verildiği görülmüştür. Farklı bireyleri, ulusları ve kültürleri tanıma ve kabul etme konusunda ilkokul kademesi Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri ğretim programlarında öğrenme çıktılarının bulunduğu; en fazla öğrenme çıktısının ise Görsel Sanatlar dersinde olduğu görülmüştür. Görsel Sanatlar programında farklı kültürlerin sanat eserlerinin tanınması, eserlerin ait olduğu dönem ve kültür bağlamında ele alınması; Müzik dersi programında farklı türdeki müzikleri dinleme; Beden Eğitimi ve Oyun dersinde farklı kültürlere ait ocuk oyunlarını oynama; Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri ğretim programlarında ise bireysel farklılıklara ve farklı kültürlere sayđı, birlikte yaşam konuları vurgulanmıştır. Ortaokul kademesi derslerine bakıldığında; Sosyal Bilgiler, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, Rehberlik ve Kariyer Planlama derslerinin ğretim programlarında konuyla ilgili öğrenme çıktılarının yer aldığı ve bunların Görsel Sanatlar ile Beden Eğitimi ve Spor derslerinin programlarında yoğunlaştığı; benzer şekilde farklı kültürlere ait eserleri, sanat, sanatçı ve inanışları tanıma ve anlama, bireysel farklılıklara sayđı, toplumsal cinsiyet rolleri ve önyargısı konularının ele alındığı görülmektedir. Farklı bireyleri, ulusları ve kültürleri tanıma ve kabul etme hususunda ilk ve ortaokul Görsel Sanatlar, ortaokul Beden Eğitimi ve Spor dersleri hariç diğer derslerin ğretim programlarında yeterli öğrenme çıktısının bulunmadığı; öte yandan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Trafik Güvenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Rehberlik ve Kariyer Planlama, Kur’an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı ve Temel Dinî Bilgiler dersleri ğretim programlarında hiç öğrenme çıktısı olmadığı görülmüştür. nal ve Arsal (2015), ğretim programlarını barış eğitimi ilkeleri doğrultusunda inceledikleri çalışmalarında, farklılıklara yönelik anlayış ve sayđı konusuyla ilgili olarak ilkokul Sosyal Bilgiler dersi ğretim programında yalnızca bir öğrenme çıktısının yer aldığını, ortaokul Sosyal Bilgiler programında hiç öğrenme çıktısı yer almadığını, bunun yanı sıra en çok öğrenme ıktısının Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi

ile Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersleri öğretim programlarında bulunduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla bulgular bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Ayrıca farklı bireyleri, ulusları ve kültürleri tanıma ve kabul etme bağlamında özellikle İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi ile Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında daha çok öğrenme çıktısının yer alması beklenirken oldukça sınırlı sayıda öğrenme çıktısına yer verildiği saptanmıştır. Bu durum programların bakanlık tarafından yakın zamanda revize edilmesiyle açıklanabilir. Keza, 2010 Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi programında yer verilen dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü, diğerkâmlık, barış, onur, özsaygı, uzlaşma, farklılıklara saygı, kültürel mirası yaşatmaya duyarlılık, vatanseverlik değerleri 2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi programından çıkarılmıştır (Oğuz Haçat, Önlü, Tatan ve Demir, 2018).

Yukarıda sözü edilen değerlerin ve davranışların sanat ve oyun yoluyla çocuklara kazandırılmasının etkili bir yöntem olduğu düşünülmektedir. Çocuklar aile ve çevreden öğrendiklerini oyunlarında sergileyip pekiştirdikleri gibi, oyunlarında öğrendiklerini de aile içi ilişkilerde ve sosyal yaşamlarında sürdürür. Dolayısıyla oyun ve gerçek yaşam arasında çift yönlü bir etkileşim olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan sanatın ve sanatsal üretimin barış eğitimi değerlerini yerleştirmede önemli bir yeri vardır. Sanat; dil, din, ırk, cinsiyet, etnik köken, bilgi, beceri ve yaş ayrımı gözetmeksizin insanları bir araya getirir. Sanatsal üretim, çatışmalara rağmen kişinin kendinde ve çevresinde bir dönüşüm gerçekleştirmesinde birden fazla yolun olduğunu gösterir ve kişiye sağlam kalabilme becerisi kazandırır. Bencillik ve ötekileştirme yoluyla kişinin kendinden ve doğadan kopmasının önüne geçer. Sanat aracılığıyla özünüle bağ kuran kişi kendini aile, toplum ve kurumlar bağlamında değil kendiyile ilgili özgün ve gerçek deneyimler üzerinden tanır ve tanımlar (Vartanyan, 2013, s.92-93). Böylelikle içsel barıştan toplumsal ve evrensel barışa giden yolda çocukların öncelikle zihinlerinde ve duygularında barış anlayışının gelişmesinin gerektiği, bunda da sanatın önemli katkılarının olduğu söylenebilir.

Başkalarıyla iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği konularına ilkökul düzeyinde yine sözel derslerde, oyun ve sanat derslerinde yer verilmiştir. Buna göre; Hayat Bilgisi, Türkçe, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri öğretim programlarında iletişim becerisiyle ilgili öğrenme çıktılarının

yer aldığı; bunlar içinde özellikle Türkçe programında öğrenme çıktılarının iletişim konusunda yoğunlaştığı; işbirliği temasında Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun derslerinde birer öğrenme çıktısı bulunduğu görülmüştür. Ortaokul düzeyinde, iletişim kurma temasıyla ilgili Türkçe, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Rehberlik ve Kariyer Planlama derslerinde birer öğrenme çıktısına rastlanmıştır. Benzer şekilde paylaşma temasına da Türkçe, Teknoloji ve Tasarım, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersleri programlarında birer öğrenme çıktısı olarak yer verildiği görülmüştür. Bununla birlikte Matematik, Fen Bilimleri, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Trafik Güvenliği, Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dinî Bilgiler, Beden Eğitimi ve Spor, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, Müzik dersleri öğretim programlarında hiç öğrenme çıktısı bulunmadığı saptanmıştır. Bu sebeple Türkçe dersi öğretim programı dışındaki derslerin başkalarıyla iletişim kurma, paylaşma, işbirliği yapma becerilerini kazandırmada yetersiz olduğu söylenebilir.

Johnson ve Johnson (2006)'a göre barışı eğitim yoluyla kurumsallaştırmanın önemli adımlarından biri de barışçıl bir toplumun temelini oluşturan karşılıklı ve pozitif bağlılığı kurma ve işbirliği girişiminde bulunabilmeleri için öğrencilere gerekli yetkinlikleri ve davranışları öğretmektir. Bu süreçte uzun süreli pozitif ilişkilerin kurulması; işbirliği yaparak birlikte çalışma, içten sohbetlerin olabildiği kişisel ilişkiler kurma, eşit statü, yetkililerden ve toplumsal normlardan destek alma gibi ideal koşulları barındırdığından barışın kurumsallaşmasını sağlayacaktır ancak ilk ve ortaokul öğretim programlarına bakıldığında, işbirliği, başkalarıyla iletişim kurma, paylaşma davranışlarıyla ilgili çok az sayıda öğrenme çıktısının olduğu tespit edilmiştir. Bu bakımdan kapitalist dünya düzeninin günümüz toplumlarında yarattığı en büyük problemlerden biri olan bireyciliğin programlar yoluyla derinleşebileceği düşünülmektedir.

UNESCO'nun "Eğitim, şiddet içermeyen çatışma çözme yeteneğini geliştirmelidir. Bu nedenle, hoşgörü, merhamet, paylaşma ve önemseme özelliklerini daha sağlam bir şekilde oluşturabilmeleri için öğrencilerin zihinlerinde içsel barışı geliştirmeyi de teşvik etmelidir." hedefi doğrultusunda; çatışma çözme, hoşgörü, paylaşım ve önemseme konuları ilkökul kademesi ders öğretim programları içinde yalnızca sözel derslerde yer almaktadır. Buna göre, Hayat Bilgisi öğretim programında toplumsal

duyarlılık; Müzik öğretim programında millî değerlere saygı ve millî birlik; Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında ise insanî ilişkilerde sevgi ve saygı; Trafik Güvenliği öğretim programında sorumluluk, saygı ve sabır temasını vurgulayan sınırlı sayıda öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Diğer taraftan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programında çatışma çözümü ile ilgili yeterli sayıda öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Ortaokul dersleri içinde söz konusu duygu, tutum ve davranışlara ağırlıklı olarak din eğitimi dersleri olmak üzere sayısal alan derslerinde de yer verilmiştir. Buna göre, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretim programında paylaşma ve yardımlaşma; Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) dersi öğretim programında dostluk ve arkadaşlık temalarını vurgulayan birer öğrenme çıktısına yer verilmiştir fakat Peygamberimizin Hayatı dersi öğretim programında insan ve tabiat sevgisi, toplumsal duyarlılık konularını içeren önemli sayıda öğrenme çıktısı yer almaktadır. Bununla beraber Matematik dersi öğretim programında yardımlaşmayı, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi programında ise dürüstlüğü vurgulayan birer öğrenme çıktısına rastlanmıştır. UNESCO'nun bu hedefiyle ilgili öğrenme çıktılarına Peygamberimizin Hayatı ile İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersleri dışındaki derslerin programlarında çok az sayıda yer verildiği gibi, ilk ve ortaokul düzeyindeki birçok dersin programında çatışma çözme, paylaşma, önemseme konularına yönelik herhangi bir öğrenme çıktısı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunlar; Türkçe, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım, Rehberlik ve Karriyer Planlama dersleridir. Bu noktada işbirliği becerisinde olduğu gibi, programların bu becerileri, tutum ve davranışları kazandırmada da yeterli olmadığı açıkça görülmektedir.

UNESCO'nun barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi hedeflerinden "Eğitim, dengeli ve uzun süreli bir kalkınma açısından ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışma ve eşitlik duygularını geliştirmelidir." hedefinde dayanışma ve eşitlik temasının yanı sıra hak, özgürlük, adalet, sorumluluk bilinci gibi demokratik yaşamın önemli bileşenleri bu hedef kapsamında incelenmiştir. Bu yönüyle öğrenme çıktıları değerlendirildiğinde; diğer hedeflerde de görüldüğü üzere, hedefle ilgili öğrenme çıktıları hem ilkökul hem de ortaokul kademesinde ağırlıklı olarak sözel alan

derslerinin programlarında yer almaktadır. İlkokul düzeyi Hayat Bilgisi öğretim programında yardımlaşma ve dayanışma, katılım, demokratik yollarla kendini ifade etmeye ilişkin birer öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında temel hak ve özgürlüklerle ilgili 2 öğrenme çıktısına, Beden Eğitimi ve Oyun dersi programında ise âdil olmanın ve problem çözme becerisinin vurgulandığı birer öğrenme çıktısına yer verilmiştir. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programına bakıldığında ise konuyla ilgili olarak önemli sayıda ve nitelikte öğrenme çıktısının yer aldığı görülmüştür. Öğrenme çıktılarında temel hak ve özgürlükler ile bunları kullanma, sorumluluk bilinci, kuralların demokratik yaşamdaki yeri gibi konular ele alınmıştır. Ortaokul kademesindeki derslerin öğretim programları incelendiğinde ise; İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ve Müzik dersi öğretim programlarında millî birlik ve beraberlik vurgusunun olduğu birer öğrenme çıktısı yer almaktadır. Fen Bilimleri dersi öğretim programında toplumsal dayanışma ile ilgili bir öğrenme çıktısına yer verilmiştir. Din eğitimi derslerinde de konuyla ilgili öğrenme çıktılarının ağırlıkta olduğu görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi öğretim programında toplumsal birlik, barışçıl ve demokratik yaşam için gerekli temel değerler; Peygamberimizin Hayatı öğretim programında adalet ve toplumsal sorumluluk; Temel Dinî Bilgiler (İslam 1-2) programında ise benzer şekilde toplumsal sorumluluk ve kul hakkı konuları ele alınmıştır. Teknoloji ve Tasarım ile Rehberlik ve Kariyer Planlama dersleri öğretim programlarında hak ve özgürlükler; Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programında ise bilişim suçlarına ilişkin kanunlar ile ilgili birer öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Ortaokul dersleri öğretim programları içinde UNESCO'nun söz konusu hedefini konu çeşitliliği ve öğrenme çıktısı sayısı bakımından Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı önemli derecede temsil etmektedir. Buna göre programda toplumsal dayanışma, temel hak ve özgürlükler, toplumsal sorumluluk, demokrasinin uygulanması ve toplum yaşamındaki yeri konularına yer verilmiştir. Önal ve Aarsal (2015) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşarak, diğerine yönelik hak ve sorumluluk bilinci kazandırmayla ilgili öğrenme çıktılarının ortaokul Sosyal Bilgiler programında bulunduğunu fakat ilkokul Sosyal Bilgiler programında bulunmadığını; bunun yanında vatandaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı öğrenme çıktılarının, öğrencilerin sorunların

çözümüne katılmalarını sağlayacak nitelikte olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi öğretim programının katılım konusuyla ilgili öğrenme çıktılarına sahip olduğu belirlenmiştir. Nitekim 2018 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi programı, öğrencilerin aktif yurttaşlığın gerektirdiği beceri ve değerleri benimseyerek yaşamlarında sergilemelerini hedeflemektedir (Oğuz Haçat ve diğ., 2018).

Sonuç olarak, UNESCO'nun ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışma ve eşitlik hedefine yönelik öğrenme çıktıları, ilkökul düzeyinde İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında sayı ve nitelik bakımından yeterlilik arz etmektedir ancak Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Trafik Güvenliği, Kur'an-ı Kerim derslerinde hedefle ilişkili herhangi bir öğrenme çıktısı yer almamaktadır.

Barış eğitimi farklı düşünce ve felsefelerin hâkim olduğu bir eğitimi vurguladığından belli bir ideolojinin dayatılmasını reddeder ve objektifliği esas alır. Bu konudaki en büyük problemi tarih alanında yazılmış kaynaklar ve ders kitapları teşkil etmektedir. Çocukların ya da gençlerin objektif değerlendirmelere ulaşmalarının kolay olmaması, eğitimin resmî kurumlar tarafından sıkı bir şekilde kontrol edilmesi nedenleriyle tarihsel düşmanlıklar bir kuşaktan diğerine aktarılarak barışın önünde psikolojik engeller yaratmaktadır. Bu yönüyle eğitim programlarının resmi ideolojiye değil, bilimsel bilgiye göre düzenlenmesi gerekir (Yılmaz, 2006, s.5-7). Öyle ki araştırmalar bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Önal ve Arsal (2015) çalışmalarında, öğretim programlarında millîliğin ön planda olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Özdemir ve Çelik (2017) ise Sosyal Bilgiler dersinde savaş ve barış kavramlarının öğretimini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenlerin savaş kavramını yalnızca siyasi anlamda kullandıklarını, barış kavramına daha az yer verdiklerini ve bu kavramı toplumsal olaylarla bağdaştırarak anlatmadıklarını, savaş ve barış kavramlarını öğretirken millî duyguların etkisinde kalarak milliyetçi davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla ilgili olarak, Gürdoğan Bayır, Balbağ ve Çengelci Köse (2015) ile Sevim ve Diler (2017) çalışmalarında, öğretmenlerin barış konusunda hizmet içi eğitim ihtiyacı duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Elbette barış eğitiminde öğretmenin rolü yadsınamaz fakat bu konuda tüm sorumluluğun öğretilmekte olduğunu

düşünmek de barış kültürünün gelişimini eğitimsel bağlamda tek bir boyuta indirgemek anlamına gelir. Çocukların barışçıl yaşam becerilerini geliştirmek için konu-ders bağlamı ve perspektifleri, öğretim yöntemleri, program dışı etkinlikler, personelin gelişimi, sınıf ve okul yönetimi (Balasooriya, 2001, s.19) konularında çalışılarak bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesi gerekir.

Çalışmanın sonuçlarını özetlemek gerekirse:

UNESCO'nun "Eğitim; bireyleri, cinsiyetleri, ulusları ve kültürleri farklı kılan değerleri tanıma ve kabul etme ve başkalarıyla iletişim kurma, paylaşma ve işbirliği yapma becerisini geliştirmelidir." hedefiyle ilgili öğrenme çıktıklarına ilkökul Beden Eğitimi ve Oyun; ilk ve ortaokul Görsel Sanatlar, Türkçe; ortaokul Beden Eğitimi ve Spor dersleri hariç diğer derslerin öğretim programlarında yeterli derecede yer verilmediği, aynı zamanda ilk ve ortaokul kademesindeki birçok derste hedefe yönelik hiç öğrenme çıktısı bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

UNESCO'nun "Eğitim, şiddet içermeyen çatışma çözme yeteneğini geliştirmelidir. Bu nedenle, hoşgörü, merhamet, paylaşma ve önemseme özelliklerini daha sağlam bir şekilde oluşturabilmeleri için öğrencilerin zihinlerinde içsel barışı geliştirmeyi de teşvik etmelidir." hedefiyle ilgili öğrenme çıktıklarının sayı ve nitelik bakımından yetersiz olduğu; ilkökul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi, ortaokul Peygamberimizin Hayatı derslerinin programlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Diğer taraftan ilk ve ortaokul düzeyinde birçok dersin programında ise herhangi bir öğrenme çıktısına rastlanmamıştır.

UNESCO'nun "Eğitim, dengeli ve uzun süreli bir kalkınma açısından ulusal ve uluslararası düzeyde dayanışma ve eşitlik duygularını geliştirmelidir." hedefine yönelik öğrenme çıktıklarına Türkçe, Matematik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Trafik Güvenliği, Kur'an-ı Kerim dışındaki derslerin programlarında yer verildiği fakat bunların sayıca ve nitelik olarak yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra en fazla öğrenme çıktısının ilkökul İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ve ortaokul Sosyal Bilgiler derslerinin öğretim programlarında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Son olarak, UNESCO'nun yukarıda geçen hedefleriyle ilgili öğrenme çıktıklarına, ilk ve ortaokul düzeyinde okutulan sayısal derslerin öğretim programlarında çok sınırlı sayıda yer verildiği tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

İlkokul ve ortaokul öğretim programlarına barış, insan hakları ve demokrasi eğitimine yönelik öğrenme çıktuları eklenmelidir.

Barış, insan hakları ve demokrasi eğitiminin esas hedefi, barış kültürünün temelinde yatan evrensel değerlerin, becerilerin, tutum ve davranışların bireylerde geliştirilmesidir. Bu hedefin gerçekleşmesinde kuşkusuz ki eğitim kurumları önemli bir konumdadır ancak burada diğer paydaşlar göz ardı edilmemelidir. Özellikle yerel yönetimlerin, insan hakları, çevre, her türlü şiddetle mücadele alanlarında faaliyet gösteren ve mültecilerle, sığınmacılarla çalışan kuruluşların, programların hazırlanmasında görev alması, uygulama aşamasında ise okullarla işbirliği yapması gerekir. Böylelikle barış, insan hakları ve demokrasi eğitiminin toplumsal yaşam bağlamında bir değeri, bir karşılığı olacaktır.

Çocuklar insanî ilişkilerinde sevgi, saygı, paylaşma, yardımlaşma, işbirliği gibi değer ve becerileri öncelikle ailede kazanırlar. Bunların, çocukların yaşamında bir bütünlük ve süreklilik göstermesi için temelinde bireyin isteklerine ve ihtiyaçlarına saygının olduğu karşılıklı anlayışa ve yatay hiyerarşiye dayalı aile içi ilişkilerin gelişmesi gerektiği düşünülmektedir. Bunun için yine MEB ve ilgili kurumların işbirliğiyle aile eğitim programları hazırlanabilir.

Çalışmada daha önce de değinildiği gibi okullarda barış kültürünün yerleştirilmesinde sanatın önemli katkıları vardır çünkü sanat çocuklara kendini ifade etme alanı yaratır. Çocukların yaratıcılığını, estetik anlayışını, kendiyi barışık olma halini, iyilik duygularını, iç görüşünü geliştirerek doğayı, insanı, kültürleri anlamasını ve bunlara duyarlı olmasını sağlar. Bu nedenlerden kaynaklı eğitimin tüm kademe ve türlerinde sanat eğitimi derslerine ağırlık verilmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Peace, Human Rights and Democracy Education in
the Primary and Secondary School Curriculum**

*

Fatma Şatiroğlu Karaağaç
Çanakkale Onsekiz Mart University

According to UNICEF (United Nations Children's Fund), peace education is the process of developing the required knowledge, skill and attitude to provide behavioral changes in children, adolescents and adults that will enable them to prevent violence and conflict, resolve the conflict peacefully, create conditions for peace at the interpersonal, intergroup, national or international level (Fountain, 1999, p.1).

The main aim of peace education programs is to ensure the survival, protection and participation of children in society. In this respect, rights education has an important place in peace education, but both include activities that are complementary and interrelated. Rights education enables children to realize their responsibilities arising from rights, so that they can defend their own and others' rights (Fountain, 1999, p.3-4). Likewise, it is only possible in democratic societies for individuals to use their rights, responsibilities and freedoms being aware of them, and to establish and maintain social peace. For this reason, democracy education has a special place in the social adoption of democratic, peaceful and humanitarian values and becoming a way of life.

In the Turkish education system, it is seen that human rights and democracy education are included in the national education council decisions and the National Education Basic Law, and this is tried to be brought to the students directly or indirectly through the curriculum. Similarly, it can be said that the features that peace education aims to bring to students are also taught across fields. In addition, peace programs have also been developed in various subjects and class levels in our country.

The aim of this study is to determine the learning outcomes in primary and secondary curriculum regarding peace, human rights and democracy education and to evaluate them in line with the relevant objectives of UNESCO.

Directed content analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. This method utilizes existing theory and previous research about a phenomenon that requires further explanation. Categories and codes are deductively derived from theory, the concepts or findings of the relevant research (Hsieh & Shannon, 2005). For this, first of all, researches and international documents on the subject were scanned and keywords that would guide the study were determined and presented to expert opinion. Research data were obtained through the document analysis method. In line with this, the primary and secondary school curriculum, which were in practice in 2019-2020, were used as data sources in the study. Elective courses, compulsory and elective foreign language courses were not included in the study. On the other hand, compulsory courses taught in imam hatip secondary schools were also included in the study. Thus, in the study, the curriculum of 19 courses in total, 4 primary school, 8 secondary school, 7 primary and secondary school, was obtained from the website of the ministry to be examined (MEB, 2020d).

Findings of the study are as follows:

It has been inferred that, learning outcomes related to UNESCO's objective of "Education should develop the ability to recognize and acknowledge the values that exist in the diversity of individuals, genders, people and cultures, and the ability to communicate, share and cooperate with others." were not sufficiently included in the curriculum of other courses other than Physical Education and Games in primary schools, Visual Arts, Turkish in primary and secondary schools, Physical Education and Sports in secondary schools, in addition, there are no target-specific learning outcomes in many courses at primary and secondary school levels.

It has been seen that the learning outcomes related to UNESCO's objective of "Education should develop non-violent conflict resolution. Therefore, it should also encourage the cultivation of inner peace in the students' minds so that they can more firmly establish the characteristics of tolerance, compassion, sharing and caring." were insufficient in terms of number and quality, that it concentrated on programs of Human Rights, Citizenship and Democracy course in primary schools, Life of our Prophet course in secondary schools. On the other hand, no learning outcomes were found in the curriculum of many courses at primary and secondary school levels.

It has been observed that the learning outcomes specific to UNESCO's objective of "Education should foster a sense of solidarity and equality at the national and international level in terms of balanced and long-term development." were included in the programs of courses other than Turkish, Mathematics, Visual Arts, Physical Education and Sports, Traffic Safety, Quran, but these were insufficient in terms of number and quality. In addition, it has been found that the highest learning outcomes were in the curriculum of Human Rights, Citizenship and Democracy course in primary schools and Social Studies course in secondary schools.

Finally, it has been determined that the learning outcomes related to the objectives of UNESCO mentioned above are included in the curriculum of numerical courses taught at primary and secondary school level in a very limited number.

Kaynakça/References

- Akgül, N. S. P. (2017). Barış çalışmaları: Başlangıçtan günümüze değişimi. *Barış Araştırmaları ve Çatışma Çözümleri Dergisi*, 3, 84-106. Doi: 10.16954/bacad.08312.
- Aydemir, M. (2018). Yenilenen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının barış eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 52-73.
- Balasooriya, A. S. (2001). *Learning the way of peace: A teachers' guide to peace education*. New delhi: Scientific and cultural Organization.

- Bulut, R. ve Koca, M. K (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının barış kavramına ilişkin metaforları. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 139-156. Doi:10.7827/TurkishStudies.12116.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi-osmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Gürdoğan Bayır, Ö., Balbağ, N. L. ve Çengelci Köse, T. (2017). Öğrencilerin ve öğretmenlerin bakış açısıyla barış. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 343-364. Doi:10.7827/TurkishStudies.12405.
- Damirchi, E.S. (2014). *Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, A. ve Kılınç, M. (2014). İlkokul düzeyindeki farklı ders kitaplarında barış ve savaş kavramlarına yer verilmiş düzeyinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 2(1), 277-289.
- Doğanay, B. (2018). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: United Nations Children's Fund Programme Publications.
- Hicks, D. (1987). Education for peace: principles and practice. *Cambridge Journal of Education*, 17(1), 3-12. Doi: 10.1080/0305764870170101.
- Hsieh, H. F. and Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. Doi: 10.1177/1049732305276687.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174. Doi:10.1080/17400200600874792.
- Kanathlı, F. ve Schreglmann, S. (2017). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 127-146.
- Kerem, E. A. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi 'barış' değerine evrensel bir bakış III. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-92.

- Keskin, Y. ve Coşkun Keskin, S. (2013). İlkokul (ilköğretim) Sosyal Bilgiler programlarında Millî bilinç ve barış değerinin tarihsel serüveni. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(3), 51-86.
- Lum, B. J. (2013). Peace education: past, present, and future. *Journal of Peace Education*, 10(3), 215-229. Doi: 10.1080/17400201.2013.863824.
- MEB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. 20 Mart 2020 tarihinde http://ttkb-dot-meb-dot-gov-dot-tr.gateway.web.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden alınmıştır.
- MEB (2020a). Dördüncü millî eğitim şûrası (22-31Ağustos 1949). 20 Mart 2020 tarihinde <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328> adresinden alınmıştır.
- MEB (2020b). Millî eğitim temel kanunu. 22 Mart 2020 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB (2020c). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programı (ilkokul 4. sınıf). 22 Mart 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır.
- MEB (2020d). Öğretim programları. 29 Mart 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx> adresinden alınmıştır
- Oğuz Haçat, S. ve Demir, F. B. (2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Oğuz Haçat, S., Önlü, M., Tatan, M. ve Demir, F.B. (2018). İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (1998, 2010, 2015, 2018). *Researcher: Social Science Studies*, 6(1), 407-422.
- Önal, G. ve Arsal, Z. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında barış eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (USBES Özel Sayısı I), 176-191.
- Özdemir, F. ve Çelik, H. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarının öğretimine ilişkin görüşleri. *Turkish History Education Journal*, 6(1), 100-128. Doi: [10.17497/tuhed.297799](https://doi.org/10.17497/tuhed.297799).
- Parmar, R. M. (2014). Role of teacher for peace education. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(2), 1-8. Doi:10.25215/0102.004.

- Reardon, B. and Snauwaert, D. T. (2015). *Betty A. Reardon: A pioneer in education for peace and human rights*. Basel: Springer International Publishing.
- Sağdıç, M. (2019). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının tarihsel gelişimi. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(2), 390-403. Doi:10.7596/taksad.v8i2.2121.
- Sağkal, A.S. (2011). *Okul öncesi çocuklarına yönelik yayımlanan hikâye kitaplarının barış eğitiminin temel kavramları açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sevim, F. Ö. ve Diler, R. (2017). Din kültürü ve ahlâk bilgisi (dkab) derslerinde barış eğitiminin yeri. *Journal of International Social Research*, 10(51), 833-846. Doi:10.17719/jisr.2017.1819.
- UNESCO. (1995). Integrated framework of action on education for Peace. *Human Rights and Democracy*.(November 1995).
- Vartanyan, A. (2012). Anestezi’den estetik uyanışa: Eğitim ortamlarında barış kültürünü oluşturmada sanat eğitiminin önemi. Işın Özdemir (Ed.). *Barış kültürü ve eğitimi çalıştayı içinde* (s.27-42). Boğaziçi Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara:Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. E. (2006). Barış sürecinde düşünsel dönüşüm ve barış eğitiminin rolü. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-11.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şatiroğlu Karaağaç, F. (2021). İlk ve ortaokul öğretim programlarında barış, insan hakları ve demokrasi eğitimi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4269-4301.DOI: 10.26466/opus.907189.

Karşılaşılan Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Ebeveyn Tutumu ile İlişkinin İncelenmesi: İçerik Analizi

DOI: 10.26466/opus.907851

*

Aysel Çoban * - Zehra Bilgen ** - Özge İdrisoğlu *** - İlyas Sönmez **** -
Hatice Berna Türe Köse ***** - Hatice Ünlü Bozkurt*****

* Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: aysel.coban@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0631-0064](https://orcid.org/0000-0002-0631-0064)

** Arş.Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale/Türkiye

E-Posta: zehragunduz@comu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4146-3090](https://orcid.org/0000-0002-4146-3090)

*** Arş.Gör., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: oidrisoglu@fsm.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9254-0059](https://orcid.org/0000-0002-9254-0059)

**** Arş.Gör., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: ilyassonmez@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0003-1161-9397](https://orcid.org/0000-0003-1161-9397)

***** Arş.Gör., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kütahya/Türkiye

E-Posta: haticeberna.ture@dpu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5382-3885](https://orcid.org/0000-0001-5382-3885)

***** Öğr. Gör., İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye

E-Posta: hbozkurt@gelisim.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9129-3536](https://orcid.org/0000-0002-9129-3536)

Öz

Bu çalışmada, 2005-2020 yılları arasında "Dergipark", "Ullakbim" ve "Acarindex" veri tabanlarında duygusal ve davranışsal problemler (DDP) ile ebeveyn tutumunun birlikte ele alındığı çalışmaların bir analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda ele alınan duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumlarıyla nasıl ilişkilendirildiği, DDP ile ebeveyn tutumlarına yönelik sonuçların neler olduğu ve çalışmalarda ele alınan demografik değişkenler, ölçme araçları, araştırma yöntem ve tekniklerine göre içerik analizi yapılması hedeflenmiştir. 0-18 yaş aralığındaki duygusal davranışsal problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkilendirildiği çalışmaları incelemek amacıyla (tematik) içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ele alınan 41 makale indekslerine, yayınlanma yılına, DDP türüne, disiplin alanına, çalışma alanına, araştırma yöntemine, incelenen yaş grubuna ve kullanılan ölçeklere göre incelenmiş ve bulgular tablo ve grafiklerle sunulmuştur. Buna göre incelenen makalelerin 2018 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığı, çoğunlukla davranım bozukluğunun ele alındığı, bu probleme takiben dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve kaygı bozukluğunun ele alınmış olduğu bulgulanmıştır. Yöntem bakımından bir makale dışında tüm makalelerin nicel yöntemi kullandığı ve çalışma grubu olarak sırasıyla ergenlik dönemi, okul öncesi dönem ve ilkökul dönemindeki çocuklarda görülen DDP'nin ebeveyn tutumu ile ilişkilendirildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: duygusal problemler, davranışsal problemler, ebeveyn tutumu, içerik analizi.

Examining the Relationship between Emotional and Behavioral Problems and Parental Attitude: Content Analysis

*

Abstract

In this research, the studies between 2005-2020 years on emotional and behavioral problems and parental attitudes published in national databases "Dergipark", "Ulakbim" and "Acarindex" were analyzed. It was aimed to investigate these studies in terms of the relationship between emotional and behavioral problems and parental attitudes, demographic variables, scales, research methods and techniques. Thematic content analysis (meta-synthesis) method was used to examine the studies in which emotional and behavioral problems of children aged 0-18 were associated with parental attitude. 41 articles which have been published between 2005 and 2020 and found in databases of "Dergipark", "Ulakbim/TR Dizin" and "Acarindex" were included in the study. In this context, the articles were analyzed according to the database, publication year, the type of emotional and behavioral problems, discipline area, study area, research method, age group of the sample and the scales; so, the findings are presented in tables and graphics. It was concluded that articles have increased in 2018 and 2019, concentrated mostly on conduct disorder, attention deficit and hyperactivity disorder, and anxiety disorder. It was found that quantitative research methods were generally used in the studies and the sample group was respectively the children in adolescence, preschool, and primary school period.

Key Words: *Emotional problems and behavioral problems, parental attitude, content analysis.*

Giriş

Çocuklar donmamış beton gibidir, üzerlerine ne düşse iz bırakır.

Haim Ginott

Çocuğun bir davranışı yapmaması gerektiğini bildiği halde tekrarlayıcı bir şekilde yaşına, toplumun sosyal ve kültürel yapısına uymayan duygusal ve davranışsal tepkiler göstermesi problemlili davranış olarak değerlendirilmektedir (Birkan, 2002; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006). Gözlenen davranışların hepsi problem davranış olarak adlandırılmamaktadır. Bir davranışın problem davranış olarak ele alınması için bu davranışın sıklığı, süresi ve şiddeti kadar çocuğun yaşantısını da olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir ve bu nedenle müdahaleye gerek duyulmaktadır (Campbell, 1995). Duygusal ve davranışsal problemler, okulun ilk yıllarında memnuniyetsizlik, otoriteye karşı gelme olarak görülürken, ergenlik yıllarında şiddetlenerek hırsızlık yapma ve yalan söyleme gibi davranışlara dönüşebilmekte ve ilerleyen yıllarda cinayet, darp ve vandalizm gibi büyük davranış sorunlarına yol açabilmektedir. (Beard ve Sugai, 2004). Duygusal ve davranışsal probleme sahip olan çocuk ve ergenler, çoğunlukla sosyal çevresine karşı yıkıcı, dürtüsel, saldırgan, rahatsız edici tutum ve davranışlar sergileyebilmektedirler (Cancio ve Johnson, 2013; Golly, Sprague, Walker, Beard ve Gorham, 2000).

Duygusal ve davranışsal problemler içselleştirici ve dışsallaştırıcı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Gözlenmesi ve değerlendirilmesi daha zor olan içselleştirici problemler depresyon, içe dönüklük, obsesif-kompulsif problemler, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu gibi problemlerdir. Net olarak gözlemlenebilen dışsallaştırıcı problemler ise saldırganlık, hiperaktivite, sosyal sorunlar, kurallara karşı koyma ve dikkat eksikliği gibi davranışta gözlenebilen problemlerdir (Austin ve Sciarra, 2019).

Çocuk ve ergenlerde görülen duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkmasında birçok etken rol oynamaktadır. Çocuğun içinde bulunduğu ailede yoksulluk, şiddet, ihmal ve istismar olması çocukların davranış problemleri göstermesinde risk faktörü oluşturmaktadır (Conroy ve Brown, 2004). Akranlarla yaşanan iletişim sorunları, okul yaşantısı, travmalar, genetik faktörler ve olumsuz ebeveyn davranışları da

çocuk ve ergenlerde davranış problemlerinin ortaya çıkmasında tetikle-yici olabilmektedir (Arkan ve Üstün, 2009). Anne babaların olumsuz dav-ranışlarına ek olarak, çocuk yetiştirirken sergilemiş olduğu otoriter, de-mokratik, aşırı koruyucu ya da izin verici tutumlarının da çocuğun yaşantısı ve gelişimi üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri bulunmak-tadır (Arı, 2005).

Demokratik ebeveyn tutumuna sahip anne babalar çocuklarına karşı destekleyici, her durumda çocuklarının kendi fikirlerini açıklamalarına fırsat tanıyan ve çocuğun kişisel çıkarları ile kendi yetişkin hakları arasında dengeyi sağlayan yetişkinlerdir. Aile içerisinde takip edilen ku-rallar konusunda tutarlı ve otorite sahibidirler (Baumrind, 1966, 1971; Trawick-Smith, 2017). Bu tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının özgüvenleri ve öz-düzenlemeleri yüksek, keşfeden, yaşlıları ile iyi iletişim kuran bağımsız bireyler olabildikleri görülmektedir (Baumrind, 1971).

Otoriter ebeveyn tutumu, anne babanın çocuğu ile daha mesafeli ilişkiler kurduğu, kendi isteklerinin karşı gelinmesine fırsat tanımayan ve çocuk üzerinde aşırı kontrol kurmaya çalıştığı ve aksi takdirde zorlayıcı cezalar uyguladığı tutumdur. Ebeveynlerin otoriter olduğu bir aile or-tamında çocukların içe kapanık, şikayetkâr, güvensiz ve yaşlılarıyla zayıf ilişkiler kurduğu görülmüştür (Baumrind, 1966; Trawick-Smith, 2017). Aynı zamanda, bu çocukların yüksek düzeyde kaygı bozukluğu ve asos-yal davranışlar gösterdiği de yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Hale, 2008).

İzin verici ebeveyn tutumu anne babaların çocuğun istek ve dav-ranışlarına karşı hoşgörülü ve kabullenici olduğu tutumdur. Demokratik ebeveyn tutumunun aksine, çocuğun aşırı özgürlüğü ve kontrolsüzlüğü söz konusudur (Baumrind, 1966). Yapılan çalışmalarda bu tutumun çocuklar üzerinde özgüven, öz-kontrol, bağımlılık ve sosyal açıdan olumsuz etkileri olduğu bulunmuştur (Trawick-Smith, 2017).

Aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ebeveyn ve çocuk arasında aşırı te-mas, çocuğu bebekleştirme, onun sosyal gelişiminin önlenmesi ve aşırı özen gibi temel davranışları içermektedir (Levy, 1966, akt., Karabulut-Demir, 2007). Ebeveynin bu tutumu karşısında çocuklar, çevresinde bulunan bireylere aşırı bağımlı, özgüvensiz ve duygusal olarak hassas kişiler haline gelebilmektedir (Yavuzer, 2008).

Yavuzer (2008) çocuk ve ergenlerin olumlu davranışlar geliştirmesini sağlamanın yolunu hoşgörölü, destekleyici ve sevgi dolu yaklaşımlarla mümkün olduğunu, aksi bir ortama maruz kalan çocukların karmaşık düşünce, duygu ve ikilemler yaşadığını ve bu nedenle birtakım uyum sorunlarının ortaya çıktığını ifade etmektedir. Senemoğlu (2009) da ebeveynlerin çocuk yetiştirirken sergiledikleri tutumların çocukların duygusal ve davranışsal özelliklerini ve tüm gelişim alanlarını önemli düzeyde etkilediğine vurgu yapmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında çocuk ve ergenlerde görülen duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumlarına ilişkin çalışmalar alan yazında incelenmiş ve ebeveyn tutumlarının çocukların davranışlarını şekillendirmede önemli bir role sahip olduğu ve bu çalışmaların çoğunlukla 2005-2020 yılları arasında yayınlandığı tespit edilmiştir. Ayanoğlu ve diğerleri (2019) çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal problemleri temel alan tezleri incelemiş ve tezleri yıllara, problemlere ve disiplin alanına göre gruplandırmışlardır. Çalışmada problemlerin herhangi bir değişken ile ilişkilendirilmediği ve sadece tezlerin incelendiği görülmüştür. Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı (2010) ise anne baba tutum ve davranışlarının çocuklar üzerindeki psikolojik etkilerini görmek amacıyla, örnekleme Türkiye'den seçilen ve ulusal ya da uluslararası dergilerde yayınlanmış çalışmalarını inceleyerek derleme makalesi oluşturmuştur. Bu çalışma da ise duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak, bu konu üzerine çalışmalar yapan uzman ve araştırmacılara ek olarak alandaki uygulayıcı ve ebeveynlere toplu bir bakış sağlması hedeflenmektedir.

Bu amaçla, 2005-2020 tarihleri arasında yapılan çalışmalarda ebeveyn tutumları ile duygusal ve davranışsal problemlerin nasıl ilişkilendirildiği, duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumlarına yönelik sonuçların neler olduğu ve çalışmalarda ele alınan demografik değişkenler, ölçme araçları, araştırma yöntem ve tekniklerine göre içerik analizi yapılması hedeflenmiştir. Yapılan bu içerik analizi çalışması ile birçok çalışmanın sonuçları incelenmiş ve derlemesi yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın sonucunda, duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumlarının incelenmesinin çocuk gelişimi uzmanları, okul öncesi öğretmenleri, erken çocukluk hizmet alanlarında çalışan uzmanlar ve ebeveynlere de önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda Türkçe veri tabanlarında yayınlanan makaleler taranarak yapılan çalışmanın amacı doğrultusunda ebeveyn tutumları ile çocuk ve ergenlerde görülen duygusal ve davranışsal problemleri konu edinen makaleler incelenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Araştırmaya dahil edilen veri tabanlarında yer alan 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış makalelerde;

- hangi veri tabanında yayınlanmıştır?
- konu edinilen duygusal ve davranışsal problemlere göre hangi yıllarda yığılma görülmektedir?
- hangi duygusal ve davranışsal problemler konu edilmiştir?
- hangi disiplin ve çalışma alanları tarafından ortaya konulmuştur?
- hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?
- hangi yaş grupları çalışmaya dahil edilmiştir?
- ebeveyn tutumunu ortaya koymak üzere hangi ölçme araçları kullanılmıştır?
- duygusal ve davranışsal problemlerin tespitinde hangi ölçme araçları kullanılmıştır?
- duygusal ve davranışsal problemler, ebeveyn tutumları ile nasıl ilişkilendirilmiştir?

Yöntem

Bu çalışmada 0-18 yaş aralığındaki kişilerin duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumlarını birlikte ele alan 2005-2020 yılları arasındaki Türkiye’de yapılan çalışmalarını incelemek amacıyla tematik içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi sözel veya yazılı materyallerin içeriğine odaklanan ve içeriğin nesnel ve sistematik bir şekilde anlatımına olanak sağlayan bilimsel bir yaklaşımdır (Kızıltepe, 2021). İçerik analizi ile kitap, kitap bölümü, mektup, tarihsel dokümanlar, gazete yazıları gibi metinler belirli kuralara dayalı kodlamalar yapılarak bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu sayede, farklı kaynaklardaki kelimelerin, kavramların, deyimlerin ve temaların varlığını belirlemeye ve sayıya dökmeye yönelik sistematik bir analiz yapılır (Kızıltepe, 2021). Ayrıca, içerik analizinde araştırılan bilginin yaygınlaştı-

rılmasında ve gelecek araştırma ve uygulamaların yönlendirilmesinde etkili olan sentezler de yapılır (Suri ve Clarke, 2009). Özellikle eğitim ve sosyal bilimler gibi farklı çeşitlilikte ve konularda araştırmaların olduğu alanlarda, araştırmacılara doğrudan ve bütünsel bir bakış açısı sağlayarak araştırılan konunun genel yapısının derinlemesine anlaşılmasına yardımcı olur.

İçerik analizi; meta analiz, meta-sentez (tematik içerik analizi) ve betimsel içerik analizi olarak üç başlık altında toplanmaktadır. Çalışmada duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumuna ilişkin çalışmaları incelemek amacıyla tematik içerik analizi (meta-sentez) yöntemi kullanılmıştır. Tematik içerik analizi (meta-sentez) çalışmaları aynı konu üzerine yapılan araştırmaların tema veya ana şablonlar aracılığıyla sentezlenerek yorumlanmasını içermektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Böylece, bir konunun farklı boyutlarını ele alan çalışmaların benzerlik ve farklılıklarının karşılaştırmalı olarak ortaya konulmasıyla araştırmacılara ve öğretmenlere bir kaynak oluşturulur. Meta-sentez (tematik içerik analizi) çalışmalarında genellikle incelemeye alınan araştırma sayısı yani örneklem büyüklüğü betimsel içerik analizine ve meta-analize kıyasla daha az olmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Yapılan bu çalışmada, ulusal veri tabanlarında duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumuna ilişkin 2005-2020 yılları arasında yayınlanan makalelere odaklanılmış ve makaleler çeşitli değişkenler açısından analiz edilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada belirlenen kriterlerle ulaşılan duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumuna ilişkin çalışmaların ortak, benzer veya farklı boyutlarıyla birlikte derinlemesine incelenmiştir. Tematik içerik analizi kapsamına alınacak makaleler araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütlere göre veri tabanlarında taranmış ve seçilmiştir.

Tarama ve Seçim Ölçütleri

Bu çalışma, Türkiye'deki duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumları ile olan ilişkisini ortaya koymak amacıyla yapılmasından dolayı Türkiye'de yapılan makalelere ulaşılacak istenmiştir. Bu yüzden, Türkiye'de yaygın bir şekilde kullanılan, ulusal kapsamda çok sayıda akademik dergiye ulaşılmasını sağlayan ve temiz veri sunma amacı olan 3

ulusal veri tabanı seçilmiş; “Dergipark”, “Ulakbim/Tr Dizin” ve “Acarindex” veri tabanları taranmıştır. Veri tabanları belirli anahtar sözcükler temele alınarak incelenmiştir. Duygusal ve davranışsal problemlerin geniş kapsamlı bir biçimde ele alınabilmesi için her bir problem türü anahtar sözcük halinde araştırılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen anahtar sözcükler Tablo 1’de listelenmiştir.

Tablo 1. Veri tabanında taranan anahtar sözcükler

| |
|---|
| Duygusal problemler/bozukluklar |
| Davranışsal problemler/bozukluklar |
| Ebeveyn tutumları |
| Davranım bozukluğu |
| Karşı gelme bozukluğu |
| Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu |
| Kaygı bozuklukları |
| Yeme bozuklukları |
| Depresif bozukluk/ Depresyon |
| Bipolar bozukluk |
| Otizm spektrum bozukluğu |
| Riskli davranışlar ve duygusal rahatsızlık |
| İletişim bozuklukları |
| Dışa atım bozuklukları |
| Anti sosyal kişilik bozukluğu |
| Çocukluk çağı şizofrenisi |
| Madde kullanım bozukluğu |

Belirlenen ölçütler doğrultusunda makaleler seçilirken, Türkiye’de yapılmış olması, 2005-2020 yılları arasında yayınlanmış olması, 0-18 yaş grubu için çalışılmış olması dikkate alınmıştır. Yetişkin yaş grubuna yönelik çalışılmış makaleler, ebeveyn tutumu çalışılmamış makaleler ve derleme makaleleri çalışma kapsamı dışında tutulmuştur. Tarama sonucunda belirlenen ölçütlere uygun olan 41 makale belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarıyla gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk ve

diğerleri, 2012; Creswell, 2017). Bu aşamalara göre, yapılan çalışmada makalelerin içerik bilgilerine yönelik bir yayın sınıflama formu oluşturularak elde edilen veriler kaydedilmiş, kategoriler belirlenmiş, kodlamalar yapılmış ve temalara ulaşılmıştır. Bu aşamadan sonra veriler; “veri tabanı, yıl, disiplin alanı, çalışma alanı, araştırma yöntemi, yaş grubu, veri toplama araçları ve problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkisi” kategorilerine dayalı bir şekilde Microsoft Excel programı kullanılarak tekrarlanma sıklığı ve yüzde ile çözümlenmiş ve bu bilgilere dayalı bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır. Sonuçlar grafik, frekans ve yüzde tablolarına dönüştürülerek betimsel biçimde sunulmuş ve aynı zamanda nitel boyutlarıyla ele alınmıştır.

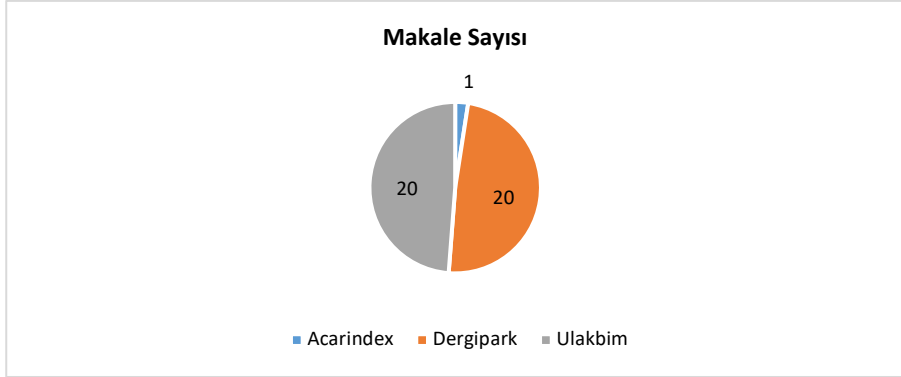
Güvenirliğin sağlanabilmesi için bütün makaleler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. İncelenen bu makaleler bütün araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirilmiş ve görüş birliğine dayalı olarak analiz edilmesine dikkat edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) benzeşen kodları “Görüş Birliği” ayrışan kodları ise “Görüş Ayrılığı” olarak adlandırmakta ve kodlayıcı güvenilirliği için Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) * 100 formülünü önermektedir. Kodlayıcı güvenilirliği için gerekli hesaplamalar formüle göre yapılmış ve kodlayıcı güvenilirliği % 88 bulunmuştur.

Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo ve grafiklerle açıklanmıştır.

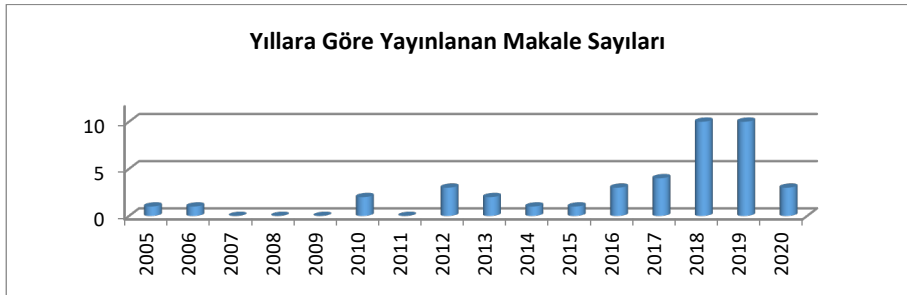
Tablo 2. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Yayınlanmış Oldukları Veritabanına Göre Dağılımı

| Veri Tabanı | Frekans (f) | Yüzdelik (%) |
|---------------|-------------|--------------|
| Dergipark | 20 | 48,78 |
| Ulakbim | 20 | 48,78 |
| Acarindex | 1 | 2,44 |
| Toplam | 41 | 100,0 |



Şekil 1. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Yayınlanmış Oldukları İndekslere Göre Dağılımı

Tablo 2 ve Şekil 1'e göre; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelere bakıldığında üç farklı veri tabanında 41 makale yayınlandığı görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları veri tabanına göre dağılımı incelendiğinde, en fazla makalenin Dergipark ve Ulakbim veri tabanlarında yayınlandığı görülmektedir. Dergipark ve Ulakbim veri tabanlarında yayınlanan makaleler; incelenen makalelerin %97,56'sını (40) oluşturmaktadır. Acarindex veri tabanında yayınlanan makaleler; incelenen makalelerin %2,44 (1)'ünü oluşturmaktadır.



Şekil 2. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Yayınlanmış Oldukları Yıllara Göre Dağılımı

Tablo 3 ve Şekil 2'de; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerin

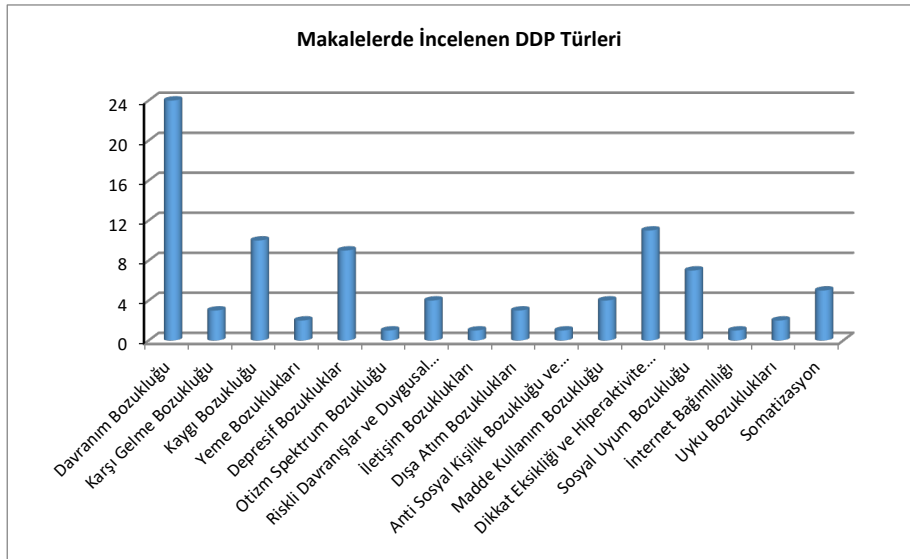
yıllara göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları yıllar incelendiğinde, en fazla makalenin yayınlandığı yılların 2018 ve 2019 yıllarında olduğu görülmektedir. Bu 2018 ve 2019 yıllarında yayınlanan makaleler, incelenen makalelerin %49,78 (20)'ini oluşturmaktadır. Diğer yıllarda yayınlanan makalelerin yıllara göre dağılım oranlarının sırasıyla 2017 yılında %9,76 (4); 2012, 2016, 2020 yıllarında %7,32 (3); 2010, 2013 yıllarında %4,87 (2) ve 2005, 2006, 2014, 2015 yıllarında %2,44 (1) olduğu görülmektedir. 2007, 2008, 2009 ve 2011 yıllarında veri tabanlarında duygusal ve davranışsal problemlerle ebeveyn tutumunu inceleyen makalelere rastlanılmamıştır.

Tablo 3. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Yayınlanmış Oldukları Yıllara Göre Dağılımı

| Yıl | Frekans (f) | Yüzdelerik (%) |
|---------------|-------------|----------------|
| 2020 | 3 | 7,32 |
| 2019 | 10 | 24,39 |
| 2018 | 10 | 24,39 |
| 2017 | 4 | 9,76 |
| 2016 | 3 | 7,32 |
| 2015 | 1 | 2,44 |
| 2014 | 1 | 2,44 |
| 2013 | 2 | 4,87 |
| 2012 | 3 | 7,32 |
| 2011 | - | 0 |
| 2010 | 2 | 4,87 |
| 2009 | - | 0 |
| 2008 | - | 0 |
| 2007 | - | 0 |
| 2006 | 1 | 2,44 |
| 2005 | 1 | 2,44 |
| Toplam | 41 | 100,0 |

Tablo 4. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerde İncelenen Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Türlerine Göre Dağılımı

| DDP Türü | Frekans (f) | Yüzdellik (%) |
|---|-------------|---------------|
| Davranım Bozukluğu | 24 | 26,97 |
| Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu | 11 | 12,36 |
| Kaygı Bozukluğu | 10 | 11,24 |
| Depresif Bozukluklar | 9 | 10,11 |
| Sosyal Uyum Bozukluğu | 7 | 7,87 |
| Somatizasyon | 5 | 5,61 |
| Madde Kullanım Bozukluğu | 4 | 4,5 |
| Riskli Davranışlar ve Duygusal Rahatsızlıklar | 4 | 4,5 |
| Dışa Atım Bozuklukları | 3 | 3,37 |
| Karşı Gelme Bozukluğu | 3 | 3,37 |
| Anti Sosyal Kişilik Bozukluğu | 1 | 1,12 |
| İletişim Bozuklukları | 1 | 1,12 |
| Yeme Bozuklukları | 2 | 2,25 |
| Uyku Bozuklukları | 2 | 2,25 |
| İnternet Bağımlılığı | 1 | 1,12 |
| Otizm Spektrum Bozukluğu | 1 | 1,12 |
| Toplam | 88 | 100,0 |

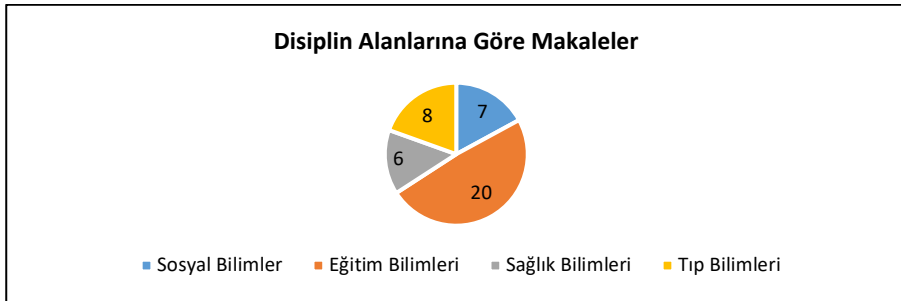


Şekil 3. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerde İncelenen Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 4 ve Şekil 3'te; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerde incelenen duygusal ve davranışsal problem (DDP) türlerinin dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki duygusal ve davranışsal problem türleri incelendiğinde, en fazla duygusal ve davranışsal problemin davranım bozukluğu türünde olduğu görülmektedir. Duygusal ve davranışsal problem türü olarak davranım bozukluğunu araştıran makaleler incelenen makalelerin %26,97'sini (24) oluşturmaktadır. Diğer duygusal ve davranışsal problemlerin incelenen makalelerdeki dağılım oranlarına bakıldığında, sırasıyla dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu %12,36 (11); kaygı bozukluğu %11,24 (10); depresif bozukluklar, %10,11 (9); sosyal uyum bozukluğu, %7,87 (7); somatizasyon %5,61 (5); madde kullanım bozukluğu, riskli davranışlar ve duygusal rahatsızlıklar, %4,5 (4); karşı gelme bozukluğu, dışa atım bozuklukları %3,37 (3); yeme bozuklukları, uyku bozuklukları %2,25 (2) ve otizm spektrum bozukluğu, iletişim bozuklukları, anti sosyal kişilik bozukluğu, internet bağımlılığı %1,12 (1) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Disiplin Alanlarına Göre Dağılımı

| Disiplin Alanı | Frekans (f) | Yüzdelerik (%) |
|------------------|-------------|----------------|
| Eğitim Bilimleri | 20 | 48,78 |
| Tıp Bilimleri | 8 | 19,52 |
| Sosyal Bilimler | 7 | 17,07 |
| Sağlık Bilimleri | 6 | 14,63 |
| Toplam | 41 | 100,0 |



Şekil 4. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Disiplin Alanlarına Göre Dağılımı

Tablo 5 ve Şekil 4’te; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerin disiplin alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları disiplin alanları incelendiğinde, en fazla makalenin yayınlandığı disiplin alanının “Eğitim Bilimleri” alanında olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri disiplin alanında yayınlanan makaleler incelenen makalelerin %48,78’ini (20) oluşturmaktadır. Diğer disiplin alanlarında yayınlanan makalelerin oranlarının sırasıyla “Tıp Bilimleri” disiplin alanı %19,52 (8); “Sosyal Bilimler” disiplin alanı %17,07 (7) ve “Sağlık Bilimleri” disiplin alanı %14,63 (6) olduğu görülmektedir. Tablo 6’da disiplin alanlarının çalışma alanlarına göre daha detaylı incelemesine yer verilmiştir.

Tablo 6. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

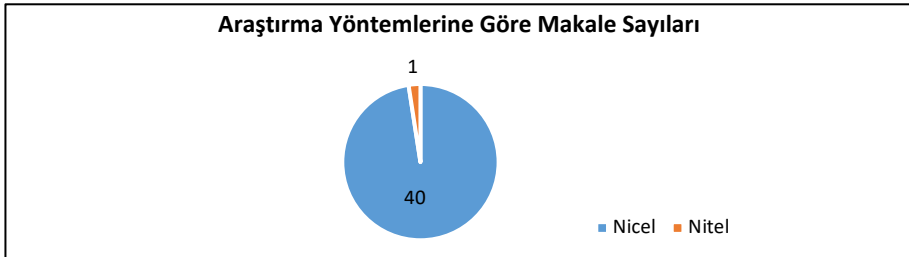
| Çalışma Alanı | | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|------------------|-----------------------------|-------------|--------------|
| Sosyal Bilimler | Okul Öncesi | 11 | 26,83 |
| | Psikoloji | 7 | 17,07 |
| Eğitim Bilimleri | PDR | 5 | 12,2 |
| | Eğitim Bilimleri | 3 | 7,31 |
| | Özel Eğitim | 1 | 2,44 |
| | Hemşirelik | 5 | 12,2 |
| Sağlık Bilimleri | Beslenme ve Diyetetik | 1 | 2,44 |
| | Psikiyatri | 6 | 14,63 |
| Tıp Bilimleri | Ruh Sağlığı ve Hastalıkları | 1 | 2,44 |
| | Pediyatri | 1 | 2,44 |
| | Toplam | 41 | 100,0 |

Tablo 6’da; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerin çalışma alanlarına göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları çalışma alanları incelendiğinde, Sosyal Bilimler disiplin alanında sadece “Psikoloji” çalışma alanında makale yayınlandığını ve oranının %17,07 (7) olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri disiplin alanında “Okul Öncesi Eğitimi”, “Psikolojik Danışma ve Rehberlik” (PDR), “Eğitim Bilimleri Bölümü” ve “Özel Eğitim” çalışma alanlarında makalelerin yayınlandığı görülmektedir. Okul Öncesi Eğitimi çalışma alanı tüm disiplin alanlarına ait çalışma alanları arasında en fazla makalenin yayınlandığı çalışma alanını oluşturmaktadır ve oranının %26,83 (11) olduğu görülmektedir. Eğitim Bilimleri disiplin alanında yer alan diğer çalışma alanlarına ait makale yayınlanma oranlarının sırasıyla PDR %12,2 (5); Eğitim Bilimleri

%7,31 (3) ve Özel Eğitim %2,44 (1) olduğu görülmektedir. Sağlık Bilimleri disiplin alanında “Hemşirelik”, ve “Beslenme ve Diyetetik” çalışma alanlarında makalelerin yayımlandığı görülmektedir. Sağlık Bilimleri disiplin alanında yer alan çalışma alanlarına ait makale yayınlanma oranlarının sırasıyla Hemşirelik %12,2 (5); Beslenme ve Diyetetik ve Çocuk Gelişimi %2,44 (1) olduğu görülmektedir. Tıp Bilimleri disiplin alanında “Pediatri”, “Ruh Sağlığı ve Hastalıkları” ve “Psikiyatri” çalışma alanlarında makalelerin yayımlandığı görülmektedir. Tıp Bilimleri disiplin alanında yer alan çalışma alanlarına ait makale yayınlanma oranlarının sırasıyla Psikiyatri %14,63 (6); Pediatri ve Ruh Sağlığı Hastalıkları %2,44 (1) olduğu görülmektedir.

Tablo 7. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

| Araştırma Yöntemi | Frekans (f) | Yüzdeler (%) |
|-------------------|-------------|--------------|
| Nicel | 40 | 97,56 |
| Nitel | 1 | 2,44 |
| Toplam | 41 | 100,0 |

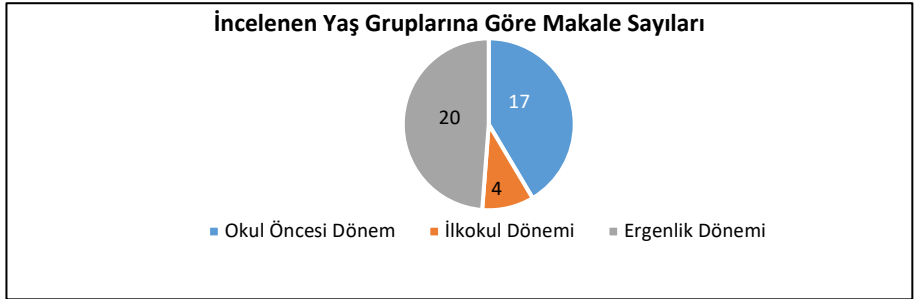


Şekil 5. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tablo 7 ve Şekil 5’te; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin yöntemleri incelendiğinde, en fazla kullanılan araştırma yönteminin nicel araştırma yöntemi olduğu görülmektedir. Nicel araştırma yöntemiyle oluşturulan makaleler, incelenen makalelerin %97,62’sini (40) oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle oluşturulan makaleler ise incelenen makalelerin %2,38’ini (1) oluşturmaktadır.

Tablo 8. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin İncelenen Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

| Yaş Grupları | Frekans (f) | Yüzdelerik (%) |
|-------------------------------------|-------------|----------------|
| Ergenlik Dönemi (13-18 Yaş Aralığı) | 20 | 48,78 |
| Okul Öncesi Dönem (0-6 Yaş Aralığı) | 17 | 41,46 |
| İlkokul Dönemi (7-12 Yaş Aralığı) | 4 | 9,76 |
| Toplam | 41 | 100,0 |

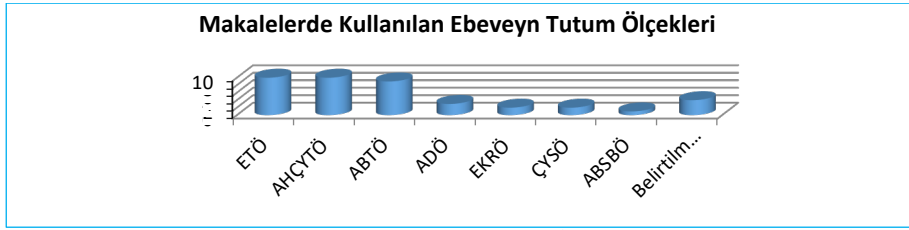


Şekil 6. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin İncelenen Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Tablo 8 ve Şekil 6'da; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerin yaş gruplarına göre dağılımı görülmektedir. Makalelerin örneklem gruplarını oluşturan yaş grupları incelendiğinde, makalelerde en fazla incelenen yaş grubunun ergenlik dönemi (13-18 yaş aralığı) olduğu görülmektedir. Örnekleme ergenlik dönemindeki çocuklar olan makaleler, incelenen makalelerin %48,78'ini (20) oluşturduğu görülmektedir. Diğer yaş grupları ile örneklem oluşturulan makalelerin dağılım oranlarının sırasıyla okul öncesi dönem %41,46 (17) ve ilkokul dönemi %9,76 (4) olduğu görülmektedir.

Tablo 9. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeklerine Göre Dağılımı

| Ölçekler | Frekans (f) | Yüzdellik (%) |
|--|-------------|---------------|
| Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) | 10 | 24,39 |
| Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (AHÇYTÖ) | 10 | 24,39 |
| Ana-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) | 9 | 21,95 |
| Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) | 3 | 7,32 |
| Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ) | 2 | 4,88 |
| Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (ÇYSÖ) | 2 | 4,88 |
| Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (ABSBÖ) | 1 | 2,43 |
| Ölçme aracı belirtilmemiş | 4 | 9,76 |
| Toplam | 41 | 100,0 |



Şekil 7. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin Ebeveyn Tutumunu İnceleyen Makalelerin Kullanılan Ebeveyn Tutum Ölçeklerine Göre Dağılımı

Tablo 9 ve Şekil 7'de; 2005-2020 yılları arasında duygusal ve davranışsal problemlere ilişkin ebeveyn tutumunu inceleyen makalelerde kullanılan ebeveyn tutum ölçeklerinin dağılımı görülmektedir. Makalelerdeki ebeveyn tutum ölçekleri incelendiğinde, en fazla kullanılan ölçeklerin Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ) ve Aile Hayatı ve Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (AHÇYTÖ) olduğu görülmektedir. ETÖ ve AHÇYTÖ kullanılan makaleler, incelenen makalelerin %48,78'ini (10) oluşturmaktadır. Diğer ebeveyn tutum ölçeklerinin incelenen makalelerdeki dağılım oranlarına bakıldığında, sırasıyla Ana-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) %21,95 (9); Aile Değerlendirme Ölçeği (ADÖ) %7,32 (3); Ebeveyn Kabul-Red/Kontrol Ölçeği (EKRÖ) ve Çocuk Yetiştirme Stilleri Ölçeği (ÇYSÖ) %4,88 (2) ve Anne-Babalık Stilleri ve Boyutları Ölçeği (ABSBÖ) %2,43 (1) olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçme aracı belirtilmeyen makalelerin incelenen tüm makaleler içerisindeki oranının %9,76 (4) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 10. Duygusal ve Davranışsal Problem Türlerine Göre Kullanılan Ölçme Araçları

| DDP Türü | Ölçek |
|---|--|
| Davranım Bozukluğu | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) |
| | Akran Şiddeti Uygulama Ölçeği |
| | Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) |
| | Okul Öncesi Sosyal Davranış Ölçeği-Öğretmen Formu (OÖSDÖ-ÖF) |
| | Çocukluk Çağı Travmaları Ölçeği (ÇÇTÖ) |
| | Akran Zorbalarını Belirleme Ölçeği |
| | 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18 |
| | Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |
| | Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) |
| | Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği |
| | Çocuk Saldırganlık Ölçeği |
| | Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) |
| | Saldırganlık Ölçeği (Aggression Questionnaire) |
| | Şiddet Eğilim Ölçeği (ŞEÖ) |
| | Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) (Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ) |
| Öğrenci İlişkileri Tutum Ölçeği | |
| Kısa Semptom Envanteri (KSE) | |
| Saldırganlık Yönelim Ölçeği | |
| 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) | |
| Çatışma Çözme Davranış Ölçeği | |
| Karşı Gelme Bozukluğu | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) |
| | 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18 Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |
| Kaygı Bozukluğu | Kayı Duyarlılığı İndeksi - Düzeltilmiş |
| | 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18 |
| | Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) |
| | Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |
| | Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) |
| Yeme Bozuklukları | Erişkin Ayrılma Anksiyetesi Ölçeği |
| | Ahşkı Sorunları Belirleme Bilgi Formu**** |
| | Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) |
| Depresif Bozukluklar | Çocuklarda Yeme Davranışı Anketi (ÇYDA) |
| | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) |
| | 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18 Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |
| | Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) |
| | Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) |
| | Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ) |
| | Stresle Başa Çıkma Tutumları Envanteri (SBTE) |
| 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) | |
| Duygusal Problemler | Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) |
| | Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) (Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ) |
| | Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) |
| İletişim Bozuklukları | Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU-5 Yaş) |
| | Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |

Karşılaşılan Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Ebeveyn Tutumu ile İlişkinin İncelenmesi:
İçerik Analizi

| | |
|-------------------------------|---|
| Dışa Atım Bozuklukları | Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Anket Formu*** Alışkı Sorunları Belirleme Bilgi Formu**** |
| Anti Sosyal Kişilik Bozukluğu | Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) |
| Madde Kullanım Bozukluğu | Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ) |
| DEHB | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) Conners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği (CÖDÖ, Conners' Teacher Rating Scale, CTRS-28) Conners Anababa Derecelendirme Ölçeği (CADÖ, Conners' Parent Rating Scale, CPRS-48) Okul Çağı Çocukları İçin Duygulanım Bozuklukları ve Şizofreni Görüşme Çizelgesi-Şimdi ve Yaşam Boyu Versiyonu Türkçe Uyarlaması (ÇDŞG-SY) Okul Öncesi Davranış Sorunları Tarama Ölçeği (OÖDSTÖ) 6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18 Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) (Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ) 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) |
| Sosyal Uyum Bozukluğu | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* Uyum Sorununu Belirleme Formu ** Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30) Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA) (Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ) 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) |
| İnternet Bağımlılığı | İnternet Bağımlılık Ölçeği (İBÖ) |
| Uyku Bozuklukları | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) Araştırmacı Tarafından Hazırlanan Form* |
| Somatizasyon | Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları) Kısa Semptomlar Envanteri (KSE) 11-18 Yaş grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR) Çocuk Somatizasyon Envanteri-24 (ÇSE-24) |

* "Okulöncesi Çocuklarında Gözlenen Davranış Problemleri ile Ailelerinin Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki" makalesinin araştırmacıları tarafından oluşturulmuş formu içermektedir.

** "Öğretmen Görüşlerine Göre Uyum Sorunu Olan ve Olmayan Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi" makalesinin araştırmacıları tarafından oluşturulmuş formu içermektedir.

*** "İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinde Enürezis Sıklığı, Anne Tutumu ve İlişkili Faktörler: Aydın Örneği" makalesinin araştırmacıları tarafından oluşturulmuş formu içermektedir.

**** "Masturbasyon Yapan Çocuklarda Ebeveyn Tutumları ve Komorbid Diğer Davranış Sorunları" makalesinin araştırmacıları tarafından oluşturulmuş formu içermektedir.

Tablo 10'a göre; duygusal davranışsal problem türlerinden davranım bozukluğunu tespit etmek amacıyla 20 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Akran Şiddeti Uygulama Ölçeği", "Çocuk

Saldırganlık Ölçeği", "Şiddet Eğilim Ölçeği (ŞEÖ)" olarak belirlenmiştir. Karşı gelme bozukluğunu tespit etmek için 3 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları)", "6-18 Yaş Çocuk ve Gençler için Davranış Değerlendirme Ölçeği-ÇDDÖ/6-18" olarak belirlenmiştir. Kaygı bozukluğunu tespit etmek için yedi farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Kaygı Duyarlılığı İndeksi - Düzeltilmiş", "Kısa Semptomlar Envanteri (KSE)", "Erişkin Ayırılma Anksiyetesi Ölçeği" olarak belirlenmiştir. Yeme bozukluğunu tespit etmek için iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları "Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ)" ve "Çocuklarda Yeme Davranışı Anketi (ÇYDA)" olarak belirlenmiştir. Depresif bozuklukları tespit etmek için sekiz farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Kısa Semptomlar Envanteri (KSE)", "Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (ÇDÖ)", "Stresle Başaçıkma Tutumları Envanteri (SBTE)" olarak belirlenmiştir. Duygusal rahatsızlıkları tespit etmek için dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ)", "Kısa Semptomlar Envanteri (KSE)", "Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)" olarak belirlenmiştir. İletişim bozukluklarını tespit etmek için bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı makalenin yazarları tarafından oluşturulmuş form olarak belirlenmiştir. Dışa atım bozukluklarını tespit etmek için üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları makalelerin yazarları tarafından oluşturulmuş formlar olarak belirlenmiştir. Anti sosyal kişilik bozukluğu ve madde kullanım bozukluğunu tespit etmek için bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı "Riskli Davranışlar Ölçeği (RDÖ)" olarak belirlenmiştir. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunu tespit etmek için dokuz farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları)", "Connors Anababa Derecelendirme Ölçeği (CADÖ)", "Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)" olarak belirlenmiştir. Sosyal uyum bozukluğunu tespit etmek için altı farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "Sosyal Yetkinlik ve Davranış Değerlendirme-30 (SYDD-30)", "Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA)", "11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR)" olarak belirlenmiştir. İnternet bağımlılığını tespit etmek için bir ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme aracı "İnternet Bağımlılık Ölçeği

(İBÖ)" olarak belirlenmiştir. Uyku bozukluklarını tespit etmek için iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçları "Çocuk Davranış Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu (ÇDDÖ)/2-3 yaş ve 4-18 yaş formları" ve makalenin yazarları tarafından oluşturulmuş form olarak belirlenmiştir. Somatizasyonu tespit etmek için dört farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarından bazıları "11-18 Yaş Grubu Gençler İçin Kendini Değerlendirme Ölçeği (YSR)", "Kısa Semptomlar Envanteri (KSE)", "Çocuk Somatizasyon Envanteri-24 (ÇSE-24)" olarak belirlenmiştir.

Tablo 11. Duygusal ve Davranışsal Problemlere İlişkin İncelenen Makalelerin Ebeveyn Tutumuna Yönelik Sonuçları

| Makale Numarası | Yaş Grubu | Duygusal ve Davranışsal Problemler ile Ebeveyn Tutumuna Yönelik Sonuçlar |
|-----------------|-----------------|--|
| Makale #1 | İ. O. D. (7-12) | Sıcaklık-sevgi, düşmanlık-saldırganlık, kayıtsızlık-ihmal, farklılaşmamış red, kontrol olarak ele alınan ebeveyn tutumlarının bütün bir model olarak somatizasyon belirtilerini açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre; çocukların babalarından ne kadar çok düşmanlık algılarına o kadar sık somatik belirti gösterdikleri ortaya konmuştur. Ayrıca, anneye ilişkin algılanan kabul-red, kontrol düzeylerinin bütün bir model olarak somatizasyon üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. |
| Makale #2 | E. D. (13-18) | Anne baba tutumu ile zorbalık mağduru olma ve zorbalık davranışı gösterme durumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. |
| Makale #3 | O. Ö. D. (0-6) | OSB tanısı olan çocuğa sahip ebeveynlerin yüksek düzeyde başarı odaklı ve yönlendirici etkileşim özelliklerine sahip oldukları, yeterince duyarlı-yanıtlayıcı olamadıkları; annelerin, babalara oranla daha fazla duyarlı-yanıtlayıcı etkileşim davranışları sergiledikleri görülmüştür. |
| Makale #4 | O. Ö. D. (0-6) | Öğretmen görüşlerine göre uyum sorunu olan erkek çocukların annelerinin otoriter tutum puanlarının kız çocuk sahibi annelerin puanından yüksek olduğu belirlenmiştir. Anne ve baba öğrenim düzeyleri incelendiğinde; uyum sorunu olan çocuklarda üniversite ve üzeri mezunu olan anneler daha düşük aşırı koruyucu tutum puan ortalamasına sahip olduğu görülmüştür. Uyum sorunu olan çocuklarda babası üniversite ve üzeri mezunu olan çocukların anneleri daha yüksek otoriter tutum puan ortalamasına; babası ilköğretim mezunu olan çocukların anneleri ise daha yüksek aşırı koruyucu tutum puanına sahiptir. |
| Makale #5 | O. Ö. D. (0-6) | Demokratik ebeveyn tutumu ile yetiştirilen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumları yüksek bulunurken; otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumuyla yetişen çocukların okul ortamındaki sosyal duygusal uyumlarının düşük olduğu görülmüştür. |
| Makale #6 | E. D. (13-18) | Ebeveyn tutumunda baskı-disiplinin reddi ve arkadaşça-eşit-paylaşımçı ebeveyn çocuk ilişkisi istemi, ergenler tarafından belirtilen dışı yönelim problem davranışlarıyla bağlantılı olduğu görülmüştür. |
| Makale #7 | E. D. (13-18) | DEHB tanılı çocuklar ana babalarını daha reddedici ve denetlemesi az olarak algıladıkları, annelerin daha sıkı disiplin uygulayan ve daha az demokratik tutum bildirdiği saptanmıştır. |
| Makale #8 | O. Ö. D. (0-6) | Ebeveyni baskıcı tutuma sahip çocukların akran şiddetine maruz kalma ve akran şiddeti uygulama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. |

| | | |
|-------------------|-----------------|---|
| Makale #9 | O. Ö. D. (0-6) | Çalışma sonucunda annelerin çocuklarının beslenmesinde baskıcı bir tutum izledikleri görülmüştür. |
| Makale #10 | O. Ö. D. (0-6) | Çocuk psikiyatrisine başvuran annelerin; aşırı koruyuculuk, katı disiplin, karı-koca geçimsizliği ve evkadınlığı rolünün reddi alt boyutlarından daha yüksek ortalama aldıkları görülmüştür. Karı-koca geçimsizliği, katı disiplin ve ev kadınlığı reddi ile çocuktaki dışa yönelim davranışları ilişkili; çocuk içe yönelim davranışları ile geçimsizlik ve aşırı koruyuculuk ilişkili bulunmuştur. |
| Makale #11 | O. Ö. D. (0-6) | Otoriter ve izin verici anne tutumlarının, 5-6 yaş çocuklarındaki saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile olumlu yönde; olumlu sosyal davranış düzeyleri ile olumsuz yönde anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Yetkeci/demokratik anne tutumunda ise çocukların saldırganlık ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ile olumsuz yönde; olumlu sosyal davranışları ile olumlu yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. |
| Makale #12 | İ. O. D. (7-12) | Çalışma sonucunda ilköğretim çağındaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin anne baba kavga etme sıklığı ve ana-baba tutumu gibi değişkenlerden etkilendiği ve anne-babası otoriter davranan öğrencilerin saldırganlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. |
| Makale #13 | E. D. (13-18) | DEHB'li çocukları tarafından izin verici-ihmkâr ya da otoriter olarak algılanan ebeveynlerin evlilik uyumlarının daha düşük olduğu, izin verici-hoşgörülü olarak algılanan ebeveynlerin ise evlilik uyumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn tutumlarının ve evlilik uyumlarının çocuklarda DEHB için bir risk faktörü olduğu sonucuna varılmıştır. |
| Makale #14 | E. D. (13-18) | DEHB olan ergenlerin ebeveynlerinin daha çok ev kadınlığını reddettiği, daha çok karı-koca geçimsizliği yaşadığı ve daha fazla baskı-disiplin uyguladığı saptanmıştır. |
| Makale #15 | O. Ö. D. (0-6) | Yetişkin ayrılık kaygısı ile demokratik ebeveynlik tutumu arasında negatif, otoriter, izin verici ve aşırı koruyucu tutum arasında ise pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. |
| Makale #16 | O. Ö. D. (0-6) | Çalışmanın sonucunda, ebeveyn tutumlarının çocukların okula hazır bulunmuşluğunu doğrudan veya öz-düzenleme becerileri aracılığıyla dolaylı olarak yordamadığı belirlenmiştir. |
| Makale #17 | E. D. (13-18) | Çalışmanın sonucunda aşırı koruyucu annelik ve ev kadınlığı rolünü reddetme tutumları, dışsallaştırma bozukluklarında, içselleştirme bozukluklarına göre daha yüksek olarak saptanmıştır. |
| Makale #18 | E. D. (13-18) | Çalışmanın sonucunda anne baba tutumlarının, ergenlerin çatışma çözme davranışını yordadığı belirlenmiştir. Demokratik anne baba tutumları ile saldırganlık arasında negatif bir ilişki; koruyucu ve otoriter anne baba tutumları ile saldırganlık arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, demokratik anne baba tutumları ile çatışma çözme davranışının problem çözme alt boyutu arasında olumlu bir ilişki saptanmıştır. Otoriter anne baba tutumları ile çatışma çözmenin problem çözme alt boyutu arasında olumsuz bir ilişki ortaya çıkmıştır. |
| Makale #19 | E. D. (13-18) | Demokratik ebeveyn tutumu ile kaygı tutarlılığı arasında negatif yönde bir ilişki bulunurken; koruyucu-istekçi ebeveyn tutumu ve otoriter ebeveyn tutumunun kaygı duyarlılığının önemli yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. |
| Makale #20 | E. D. (13-18) | Problem davranışlar üzerinde ilgisiz anne-baba tutumunun etkili olduğu; psikolojik belirtiler üzerinde ise otoriter anne-baba tutumunun daha etkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca, demokratik aile ortamlarında yetişen ergenlerin diğer anne-baba tutumlarına sahip akranlarına göre daha az problem davranışlar sergiledikleri görülmüştür. |

Karşılaşılan Duygusal ve Davranışsal Problemlerin Ebeveyn Tutumu ile İlişkinin İncelenmesi:
İçerik Analizi

| | | |
|-------------------|-----------------|---|
| Makale #21 | E. D. (13-18) | Algılanan ana baba tutumlarının kabul/ilgi ve psikolojik özerklik boyutlarının saldırganlığın anlamlı birer yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. |
| Makale #22 | İ. O. D. (7-12) | Anne baba tutumları ergenlerin saldırganlık ve sosyal beceri puanlarını anlamlı düzeyde yordamıştır. Anne baba tutumları ile saldırganlık, olumsuz sosyal davranış ve olumlu sosyal davranış puanları arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüş; anne baba tutumları, saldırganlıktaki varyansın %21'ini, olumsuz sosyal davranıştaki varyansın %10'unu ve olumlu sosyal davranıştaki varyansın %5'ini açıkladığı belirlenmiştir. |
| Makale #23 | E. D. (13-18) | Ergenlerin arkadaş bağlılığı puan ortalamalarının, algılanan ebeveyn tutumlarına göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ebeveyn tutumunu "ilgisiz" olarak algılayan ergenlerin arkadaş bağlılığı ve internet bağımlılığı puan ortalamalarının "koruyucu", "otoriter" ve "demokratik" olarak algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. |
| Makale #24 | E. D. (13-18) | Ergenlerin algıladıkları anne-baba tutumlarına göre anksiyete, depresyon, olumsuz benlik, somatizasyon, hostile ve toplam belirti puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Anne-baba tutumunu demokratik ve koruyucu-istekçi olarak algılayan ergenlerin psikolojik belirtilerinin anne-baba tutumunu otoriter ve reddedici-ilgisiz-tutarsız olarak algılayan öğrencilerden daha düşük olduğu görülmüştür. |
| Makale #25 | İ. O. D. (7-12) | İçe yönelim ve dışa yönelim sorunları ile demokratik tutum, ev kadınlığını reddetme ve evlilik çatışması alt boyutları arasındaki ilişkide aile işlevlerinin aracı rolünü ortaya konulmuştur. Dışa yönelim sorunları için, çocuk yetiştirme tutumunun alt boyutu olan artık boyut/disiplin, davranış kontrolünü etkilemekte; davranış kontrolü de dışa yönelim sorunları üzerinde etkili olmaktadır. Bunun yanı sıra, çocuk yetiştirme tutumunun demokratik tutum, ev kadınlığını reddetme ve evlilik çatışması alt boyutları, duygusal tepki vermeyi etkilemekte, duygusal tepki verme de dışa yönelim sorunları üzerinde etkili olmaktadır. |
| Makale #26 | O. Ö. D. (0-6) | Enürezis problemi olan çocukların annelerinin olmayanlara göre çocuk yetiştirme tutumu alt boyunlarından karı-koca geçimsizliği puanı anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca anne-çocuk ilişkisinde sorun varlığının, anneden fiziksel şiddet görme, çocuğun aktivitelerinde kısıtlama, ebeveynlerinin çocukluğunda enürezis sorunu yaşamaması değişkenleri enürezis ile ilişkili bulunmuştur. |
| Makale #27 | E. D. (13-18) | Ebeveynlerini otoriter olarak algılayan bireylerin, diğer bireylere göre daha fazla duygusal/eylemsel kaçma ve dış yardım arama davranışı gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca, ebeveynleri otoriter tutum sergileyen bireylerin depresyon ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. |
| Makale #28 | E. D. (13-18) | Ebeveyn tutumu ile öğrencilerin şiddet eğilimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Otoriter tutuma sahip anne ya da babası olan öğrencilerin şiddet eğilim puanı, diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur ancak bu fark anlamlı değildir. |
| Makale #29 | E. D. (13-18) | Anne baba tutumlarının madde kullanım bozukluğu olan ve olmayan grup arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Madde kullanım bozukluğu olan ergen grubunda "ihmkalkar" anne baba tutumunun, kontrol grubunda ise demokratik anne baba tutumunun daha sık görüldüğü belirlenmiştir. |
| Makale #30 | E. D. (13-18) | Madde kullanım bozukluğu olan katılımcıların karşılaştırma grubuna göre, hem annelerinden hem de babalarından anlamlı olarak daha fazla ret, daha fazla kontrol; daha az kabul/ilgi ve daha fazla sıkı denetim/kontrol algıladıkları bulunmuştur. Çocuk yetiştirme stilleri açısından gruplar |

| | | |
|-------------------|----------------|---|
| | | karşılaştırıldığında, madde kullanım bozukluğu olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinin her ikisini de otoriter olarak algıladıkları görülmüştür. |
| Makale #31 | E. D. (13-18) | Madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin ebeveynlerinin madde kullanım bozukluğu olmayan ergenlerin ebeveynlerine göre; daha az otoriter ve demokratik tutum gösterdikleri bulunmuştur. Ayrıca, madde kullanım bozukluğu olan ergenlerin madde kullanım bozukluğu olmayan ergenlere göre, ailelerinin daha az kabul-ilgi, kontrol-denetleme gösterdiği ve psikolojik özerklik sağladığı belirlenmiştir. |
| Makale #32 | O. Ö. D. (0-6) | Otoriter ebeveyn tutumu ile okul öncesi çocukluk döneminde ortaya çıkan masturbasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğu görülmüştür. Otoriter ebeveyn tutumu çocukluk çağı masturbasyon bozukluğu olan çocuklarda istatistiksel olarak yüksek bulunmuştur. |
| Makale #33 | O. Ö. D. (0-6) | Anne ve babanın otoriter tutumu ile fiziksel ve ilişkisel saldırganlık arasında pozitif yönde bir ilişki bulunurken, annenin izin verici tutumu ile fiziksel saldırganlık arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. |
| Makale #34 | O. Ö. D. (0-6) | Çalışmanın sonucunda çocukların davranış problemleri ile annelerin istismar farkındalık düzeyleri ve izin verici tutuma sahip olmaları arasında pozitif yönlü, annelerin demokratik tutuma sahip olmaları arasında ise negatif yönlü bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. İzin verici tutum gösteren ebeveynlerin, çocuklarının davranış problemleri, kavgacı-saldırgan olmaları ve aşırı hareketli ve dikkatsiz olmaları üzerinde etkisi bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca demokratik tutumun çocukların kavgacı-saldırgan olmaları ile ters orantılı etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. |
| Makale #35 | O. Ö. D. (0-6) | Anne babanın demokratik tutumu arttıkça çocuktaki saldırganlık yöneliminin azaldığı, anne babanın otoriter ve izin verici tutumu arttıkça çocuktaki saldırganlık yöneliminin de arttığını görülmüştür. |
| Makale #36 | O. Ö. D. (0-6) | Aşırı koruyucu anne baba tutum düzeyi arttıkça aşırı inatçılık davranışının azaldığı, hayvan korkusunun ise arttığı; demokratik anne baba tutum düzeyi arttıkça arttıkça içe kapanıklık, parmak emme ve fibiller arttığı; ev kadınlığını reddedici anne baba tutum düzeyi arttıkça arttıkça hayvan korkusunun arttığı; sıkı disiplinli anne baba tutum düzeyi arttıkça hayvan korkusu ve yalan söyleme davranışının arttığı belirlenmiştir. |
| Makale #37 | O. Ö. D. (0-6) | Ebeveynlerine uygulanan eğitim programı anne baba tutumlarında, ebeveynlerin ruh sağlığı düzeylerinde, çocukların problemleri davranışlarını azaltmada anlamlı düzelme sağlamıştır. |
| Makale #38 | E. D. (13-18) | Öğrencilerin zorba kişilik düzeylerinin en önemli açıklayıcılarından biri anne tutumu olarak belirlenmiştir. Ancak baba tutumu, öğrencilerin zorba kişilik puanlarının önemli bir açıklayıcısı olmadığı görülmüştür. |
| Makale #39 | O. Ö. D. (0-6) | Ebeveynlerin demokratik ve otoriter tutumlarının çocukların sosyal yetkinlik ve içe dönüklük davranışlarını anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. |
| Makale #40 | E. D. (13-18) | Aile ortamında baskıcı, aşırı disiplinli, ilgisiz ve tutarsız ebeveyn tutumuna maruz kalan suça sürüklenen çocukların çocukluk çağı ruhsal travmalarını daha fazla yaşadıkları saptanmıştır. |
| Makale #41 | E. D. (13-18) | Suçta sürüklenen çocuklar ve suça sürüklenmeyen çocukların algıladıkları hem anne hem de baba tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki bulunmuştur. Anne tutumu demokratik ve hoşgörülü olan çocuklarda suça sürüklenenlerin oranı anne tutumu ihmalkâr olanlardan anlamlı düzeyde yüksektir. Baba tutumu demokratik olan çocuklarda suça sürüklenenlerin oranı baba tutumu ihmalkâr olanlara göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. |

Tablo 11. incelendiğinde genel olarak izin verici, otoriter, demokratik ve aşırı koruyucu olarak sıralanan ebeveyn tutumlarının tamamının farklı yaş düzeylerinde farklı şekillerde duygusal ve davranışsal problemleri etkilediği görülmektedir. İncelenen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, izin verici tutum sergileyen ebeveynlerin ergenlik dönemindeki çocuklarında arkadaşlarına bağlılık ve internet bağımlılığının diğer tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca yine bu tutuma sahip ailelerde yetişen ergenlerde madde kullanım bozukluğunun yüksek olduğu bulunmuştur. İzin verici tutuma sahip ailelerde yetişen okul öncesi dönem çocuklarında saldırganlık yöneliminin ve ayrılık kaygısının arttığı, sosyal uyumun ise düşük olduğu tespit edilmiştir. Ek olarak okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin izin verici tutuma sahip olmasının fiziksel saldırganlığı azalttığı görülmüştür. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin yetiştirdiği ergenlik dönemindeki çocuklarda saldırganlığın ve kaygının azaldığı, problem çözme becerilerinin arttığı, diğer tutumlara sahip ailelerin çocuklarına göre daha az problem davranışla karşılaşıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca anne ve babaların demokratik tutuma sahip olmasının ergenlik dönemindeki çocuklarda suça sürüklenmeyi arttırdığı görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarında demokratik tutuma sahip ebeveynlerin etkisi, yetişkin ayrılık kaygısını negatif yönde etkileme, sosyal uyumu arttırma, kavgacı olma ve saldırganlık yönelimini azaltma, içe kapanıklık, parmak emme ve fobileri arttırma şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Aşırı koruyucu tutuma sahip ebeveynlerin yetiştirdiği çocuklarda ergenlik döneminde saldırganlık ve dışa atım bozuklukları olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocuklarını ise hayvan korkusunu ve ayrılık kaygısını arttırma, aşırı inatçılığı ve sosyal uyumu azaltma şeklinde etkilediği ortaya konulmuştur. Ayrıca, ebeveynlerin aşırı koruyucu tutumda olmasının okul öncesi çocukların içe yönelim davranışları ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Otoriter tutuma sahip ebeveynlerin ergenlik dönemindeki çocuklarının saldırgan davranışlar gösterdiği, problem çözme becerilerinin olumsuz etkilendiği, duygusal-eylemsel kaçınma yaşadıkları, depresyona eğilimli oldukları, madde kullanım bozukluğuna sahip olabilecekleri görülmüştür. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ise akran şiddetine maruz kalma çocukluk çağı mastürbasyonunu tetiklediği,

fiziksel ve ilişkisel saldırganlığı, hayvan korkusunu, yalan söylemeyi, ayrılık kaygısını arttırdığı ve sosyal uyumu azalttığı ortaya konulmuştur. Otoriter tutumla yetişen ilkökul çağındaki çocukların da saldırganlıklarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11’de görülen araştırma sonuçlarına bakıldığında, anne baba tutumlarının çocukların duygusal ve davranışsal problemlerini etkilemesinin yanında, çocukların bu problemlerinin anne baba tutumlarını etkileyebildiği görülmektedir. Örneğin OSB tanılı çocuğa sahip ebeveynlerin, diğer ebeveynlere göre daha başarı odaklı ve yönlendirici olduğu, çocukları tarafından yeterince duyarlı ve yanıtlayıcı olarak tanımlanmadığı görülmüştür. Diğer taraftan DEHB tanılı çocuklar ebeveynlerini daha reddedici ve denetlemesi az olarak tanımlarken, bu çocukların annelerinin daha sıkı disiplin uyguladıkları ve daha az demokratik oldukları bulunmuştur. Ayrıca yine DEHB tanılı çocuğa sahip ebeveynler arasından kadınların ev içi sorumluluklarını daha çok reddettiği ve aile içerisinde eşler arası geçimsizliğin daha sıklıkla yaşandığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

2005-2020 yılları arasında ulusal veri tabanlarında (Dergipark, Ulakbim ve Acarindex) yayınlanmış olan 0-18 yaş aralığında duygusal ve davranışsal problemler ile ebeveyn tutumlarını konu edinen makalelerin incelendiği bu araştırmanın sonucunda, toplamda 41 makale incelenmiş olup bu makalelerden 20 tanesinin Dergipark veri tabanında, 20 tanesinin Ulakbim veri tabanında ve bir tanesinin ise Acarindex veri tabanında yayınlandığı görülmektedir. Bu durumda ulusal veritabanlarında duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumları ile birlikte ele alındığı makalelerin çoğunluğunun Ulakbim ve Dergipark veri tabanlarında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada incelenen makalelerin yıllara göre dağılımlarına bakıldığında ise, 2018 ve 2019 yıllarında araştırmaya dahil edilen makalelerin diğer yıllara göre daha fazla yoğunlaştığı görülmektedir. 2007, 2008, 2009 ve 2011 yıllarında ise konu ile ilgili makalelere rastlanmamıştır. 2020 yılı içerisinde yayınlanan makalelerin diğer yıllara göre sayıca az olması Covid-19 sürecinin olumsuz etkileri ile açıklanabilir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde yer verilen duygusal ve davranışsal bozuklukların dağılımı incelendiğinde en fazla çalışılan problemin davranım bozukluğu, en az çalışılan problemlerin ise otizm spektrum bozukluğu, iletişim bozukluğu, antisosyal kişilik bozukluğu, internet bağımlılığı ve çocukluk çağı mastürbasyon bozukluğu olduğu görülmüştür. En fazla çalışılan duygusal ve davranışsal problem olan davranım bozukluğunu ise dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu takip etmektedir. Çalışma bulguları ile uyumlu bir şekilde Ayanoglu ve diğeri (2019) lisansüstü tezleri inceledikleri çalışmada en fazla konu edinilen problemin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olduğunu ortaya koymuştur.

Yayınlanan makaleler disiplin alanlarına göre incelendiğinde, konunun en fazla “eğitim bilimleri”, en az ise “sağlık bilimleri” alanlarında çalışıldığı görülmüştür. Eğitim bilimleri alanı içerisinde ise en fazla okul öncesi eğitim bilim dalında çalışılırken, en az özel eğitim bilim dalında çalışıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada ise dahil edilen örneklem grupları arasında en fazla çalışılan gruplardan birinin okul öncesi dönem çocukları olduğu ortaya konmuştur (Ayanoglu ve diğeri, 2019). Ek olarak makalelerin örneklem grubu incelendiğinde çalışmalara en fazla ergenlik ve okul öncesi dönemin dahil edildiği görülmüştür.

Ulusal veri tabanlarında taranan makalelerde kullanılan araştırma yöntemlerinin dağılımına bakıldığında ise hem duygusal ve davranışsal problemlerin tespiti hem de ebeveyn tutumunu belirlemek amacıyla büyük çoğunlukla nicel yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Ebeveyn tutumlarının çocuğun psikolojisi üzerindeki etkilerini ortaya koymak amacıyla yapılan derleme çalışmasının ve konu ile ilgili lisansüstü tezlerin incelendiği makalenin sonuçları da benzer şekilde nicel yöntemin daha fazla kullanıldığını ortaya koymuştur (Ayanoglu ve diğeri, 2019; Sümer, Gündoğdu-Aktürk ve Helvacı, 2010).

Çalışma sürecinde incelenen makalelerin sonuçları incelendiğinde anne babaların sergilediği ebeveynlik tutumlarının çocuğun duygusal ve davranışsal problemleri üzerinde etkisi olduğu ve buna ek olarak çocukların halihazırda yaşamakta olduğu duygusal ve davranışsal problemlerin de ebeveynlik tutumları üzerinde etkili olabildiği görülmüştür. Ulusal ya da uluslararası alan yazında konuya yönelik yapılmış çalışmaların so-

nuçlarına bakıldığında da mevcut araştırmada elde edilen sonuç ile paralel olarak ebeveyn tutumlarının çocuklardaki duygusal ve davranışsal problemler üzerinde etki sahibi olduğu ortaya konulmuştur. Demokratik tutuma sahip ebeveynlerin çocuklarının daha az sıklıkla davranışsal problemler yaşadıkları ve daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları tespit edilmiştir (Alizadeh, Talib, Abdullah ve Mansor, 2011). Yine mevcut çalışmanın sonuçları ile uyumlu olarak, okul öncesi dönemde rastlanan içselleştirici ve dışsallaştırıcı davranışsal problemler ile ilgili yapılan bir araştırmada izin verici tutum sergileyen ebeveynlerinin çocuklarının okul öncesi dönemde daha fazla içselleştirici davranış problemleri yaşadıkları belirtilmiştir (Williams ve diğerleri, 2009). Tüm bulgulardan farklı olarak, anne ve babaların demokratik tutuma sahip olmasının ergenlik dönemindeki çocuklarda suça sürüklenmeyi arttırdığı bulgusuna rastlanmıştır. Demokratik tutumun olumlu davranış geliştirme de, duygusal ve davranışsal problemlerin azalmasında etkili olduğu ve çoğu çalışmada ebeveynlerin demokratik tutuma sahip olması vurgulanmaktadır. Ancak, bu bulgu her gelişim döneminin özelliğine göre ebeveynlerin farklı tutumları duruma göre kullanarak çocuklarını kötü alışkanlıklardan, suça sürüklenmekten ya da problemlerden koruyabileceği gerçeğini düşünmemizi sağlamıştır. Farklı ebeveyn tutumlarını doğru ve akılcı kullanabilmenin bilinçli anne baba olmayı, çocuk ve ergen gelişimi ve psikolojisini bilmeyi gerektirdiğini de unutmamak gerekir. Çalışmanın bulguları ışığında duygusal ve davranışsal problemlere yönelik müdahale programlarının hazırlanması, nicel yöntemlerin yanında nitel ve karma yöntemlerinde kullanılması ve ayrıca meta analiz, içerik analizi gibi çalışmalara daha fazla ağırlık verilmesi önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Relationship between Emotional and Behavioral Problems and Parental Attitude: Content Analysis

*

Aysel Çoban– Zehra Bilgen– Özge İdrisoğlu– İlyas Sönmez- Hatice Berna
Türe Köse – Hatice Ünlü Bozkurt
Hacettepe University-Onsekiz Mart University-F. Sultan Mehmet University-Hacettepe University- Dumlupınar University- Gelişim University

When children and adolescents show negative emotional and behavioral reactions even though they know that these behaviors are not suitable for their age, social and cultural structure of the society and they are capable of showing positive reactions, it is considered as problem behavior (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006; Birkan, 2002). A problem behavior must be continuous, affect the child's life negatively, be in a situation that requires intervention, and have other maladaptive behaviors (Campbell, 1995). Emotional and behavioral problems are classified into internalizing and externalizing. While it is difficult to observe internalizing behaviors, externalizing problems can be observed in behavior (Austin and Sciarra, 2019).

The emergence of emotional and behavioral problems in children and adolescents can be caused by various situations such as parental attitudes, poverty in the family, violence, communication problems, genetic factors, negative parental behaviors, traumas (Arı, 2005; Arkan and Üstün, 2009; Conroy and Brown, 2004). Therefore, the parental attitude is an important factor in behavioral problems of children and adolescents. By revealing the relationship between emotional and behavioral problems and parental attitudes, an overview will be provided a view to practitioners and parents in the field, in addition to professionals and researchers working on this subject.

For this purpose, it was aimed to examine the several articles related with the parental attitudes and emotional and behavioral problems. In

other words published articles with thematic content analysis were examined in different subject areas such as problem areas, age, discipline areas, scales.

In this research, the thematic content analysis (meta-synthesis) method was used to analyze the studies on emotional and behavioral problems and parental attitudes. Meta-synthesis (thematic content analysis), one of the content analyses, synthesizes and interprets the researches on the same subject by creating themes (Çalık and Sözbilir, 2014).

The articles published between 2005 and 2020 on emotional and behavioral problems and parental attitudes in national databases were analyzed in terms of various variables. The articles for the thematic content analysis were scanned and selected according to the criteria determined by the researchers. While selecting the articles based on the criteria, it was considered that they were made in Turkey, published between 2005-2020, and studied with the 0-18 age group. Articles that were studied for the adult age group, articles that did not study parental attitudes, and review articles were excluded from the study.

For this research, 3 national databases which provide credible data and access to a large number of academic journals were selected and searched. Also, these databases were analyzed based on certain keywords. To examine emotional and behavioral problems in a comprehensive way, each problem type has been searched as a keyword.

As a result of the searching, 41 articles that met the criteria were examined based on the categories of "database, year, problem type, method, discipline area, study area, research method, age group, data collection tool and the relationship between problems and parental attitude". The results were presented with graphs and frequency tables.

To ensure reliability, the articles were analyzed and re-evaluated by all researchers. Miles and Huberman (1994) suggested the formula for inter-coder reliability which is "Reliability = Number of Agreements / (Number of Agreements + Disagreement) * 100". In this study, the calculations were made according to the formula and the inter-coder reliability was found % 88.

The findings shows that 41 articles were published in three different databases. When it was looked at the distribution of the articles according to the database, it was found that the most articles were published in the

"Dergipark" and "Ulakbim" databases. According to the distribution of the articles by years, it is concluded that the most articles were published in 2018 and 2019. When the types of emotional and behavioral problems in the articles were analyzed, it was determined that the most emotional and behavioral problems were in the type of conduct disorder.

Based on the findings of the disciplines of the articles, it is seen that the field of "Educational Sciences" is the most articles are published. Also, it was found that "Pre-School Education" constituted the study area in which the most articles were published. When the distribution of the articles by age groups was examined, it was seen that the most examined age group was adolescence. It was determined that the most quantitative research method was used in terms of research method in articles about parental attitudes and emotional and behavioral problems. In the articles, 7 measurement tools were used to measure parental attitude. It was determined that total of 36 different measurement tools were used to measure the types of emotional and behavioral problems. Finally, it was concluded that parental attitudes affect emotional and behavioral problems and also the problems of children can affect parental attitudes. The reciprocal relations were found out results of the articles.

As a result of this research, a total of 41 articles published in national databases were examined. It is seen that 20 of the articles were published in Dergipark, 20 in Ulakbim and 1 in Acerindex database. Considering the years in which the studies were published, there were no articles on the subject in 2007, 2008, 2009 and 2011. It is seen that the most studies were done in 2018 and 2019.

Considering the emotional and behavioral problems in the articles, it was seen that the most studied problem was conduct disorder, the least studied problems were autism spectrum disorder, communication disorder, antisocial personality disorder, internet addiction and childhood masturbation disorder. Consistent with the findings of the study, Ayanoglu et al. (2019) revealed that the most common problem in their study, in which they examined postgraduate theses, is attention deficit and hyperactivity disorder.

When the published articles are examined according to the discipline areas, it is seen that the subject is mostly studied in educational sciences, and it is mostly studied in the field of preschool education.

Considering the research methods used in the articles examined, it was seen that the quantitative method was generally used to determine both emotional behavioral disorders and parental attitudes. Studies have shown that the quantitative method is used on similar subjects (Ayanoğlu et al., 2019; Sümer, Gündoğdu-Aktürk and Helvacı, 2010).

As a result it has been found that parental attitudes are effective in the development of emotional and behavioral problems in children. It has been revealed that while children growing up in families with a democratic attitude have fewer behavioral problems (Alizadeh, Talib, Abdullah and Mansor, 2011), children from families with permissive parenting styles have more internalizing behavior problems (Williams et al., 2009). In the light of the findings of the studies, it is recommended to prepare intervention programs for emotional and behavioral problems, to use qualitative and mixed methods besides quantitative methods, and to concentrate on studies such as meta-analysis and content analysis.

Kaynakça/References

- Alizadeh, S., Talib, M. B. A., Abdullah, R. and Mansor, M. (2011). Relationship between parenting style and children's behavior problems. *Asian Social Science*, 7(12), 195-200.
- Arı, R. (2005). *Gelişim ve öğrenme* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Austin, V. L. and Sciarra, D. T. (2019). *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar*. (Çev. Ed. Özkes, M.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2010).
- Arkan, B. ve Üstün, B. (2009). Davranım bozukluğu olan çocuklara psikiyatrik yaklaşımda anne-baba eğitim programları: İki örnek bağlamında bir değerlendirme. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 155-174.
- Ayanoğlu, M., Boğa, E., Kay, M., İnci, R., Tarkoçin, S., Kaçmaz, C., Temiz, A. ve Gögebakan, Ş. (2019). Çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(2), 196-210. DOI: 10.33715/inonusaglik.654600.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.

- Beard, K. Y. and Sugai, G. (2004). First step to success: An early intervention for elementary children at risk for antisocial behavior. *Behavioral Disorders*, 29(4), 396-409.
- Birkan, B. (2002). Çocuklarda davranış sorunları ve başa çıkma yolları. *Çocuk Çocuk Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, 17, 18-20.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36(1), 113-149.
- Cancio, E. J. and Johnson, J.W. (2013). Designing effective class wide motivation systems for students with emotional and behavioral disorders. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 57(1), 49-57.
- Conroy, M. A. and Brown, W. H. (2004). Early identification, prevention, and early intervention with young children at-risk for emotional/behavioral disorders: Issues, trends, and a call for action. *Behavioral Disorders*, 29(3), 224-236.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap. (Orijinal eserin basım tarihi 2014, 4. Baskı).
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38.
- Golly, A., Sprague, J., Walker, H. M., Beard, K. and Gorham, G. (2000). The first step to success program: An snalysis of outcomes with identical twins across multiple baselines. *Behavioral Disorders*, 25(3), 170-182.
- Hale, R. (2008). *Baumrind parenting styles and their relationship to the parent developmental theory*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pace University, New York City, United States of America.
- Karabulut-Demir, E. (2007). *Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kızıltepe, Z. (2021). İçerik analizi. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s.260-273), (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). California, USA: SAGE Publications.

- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531-2.htm>. Erişim tarihi: 20 Şubat 2021
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Suri, H. and Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430.
- Sümer, N., Gündoğdu-Aktürk, E. ve Helvacı, E. (2010). Anne-baba tutum ve davranışlarının psikolojik etkileri: Türkiye’de yapılan çalışmalara toplu bakış. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(25), 42-59.
- Trawick-Smith, J. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim: Çok kültürlü bir bakış açısı*. (Çev. Ed. Akman, B.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2010, 5. Baskı).
- Williams, L. R., Degnan, K. A., Perez-Edgar, K. E., Henderson, H. A., Rubin, K. H., Pine, D. S. and Fox, N. A. (2009). Impact of behavioral inhibition and parenting style on internalizing and externalizing problems from early childhood through adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(8), 1063-1075.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çoban, A., Bilgen, Z., İdrisoğlu, Ö., Sönmez, İ., Türe Köse H. B. ve Bozkurt Ünlü H. (2021). Karşılaşılan duygusal ve davranışsal problemlerin ebeveyn tutumu ile ilişkisinin incelenmesi: İçerik analizi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4302-4335. DOI: 10.26466/opus.907851.

Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri¹

DOI: 10.26466/opus.893844

*

Meltem Düzbastılar* – Ali Selçuk Ömeroğlu**

* Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye

E-Posta: meltemerol78@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-8346-596X](https://orcid.org/0000-0001-8346-596X)

** Yl. Öğr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon/Türkiye

E-Posta: aliscukkrpz@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3622-8766](https://orcid.org/0000-0002-3622-8766)

Öz

Bu araştırmada, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanat Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencileriyle görüşme yapılarak elde edilmiştir. Araştırma Konservatuvarların Klasik Batı Müziği eğitimi verilen programları, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Güzel Sanatlar Liselerindeki keman eğitimi derslerinde hem Batı Müziği unsurları hem de Geleneksel Türk Sanat Müziği unsurlarının yer aldığı eserlere yer verilebilmesi konusunda fikir vermesi ve bu sayede öğrencilere farklı bir bakış açısı kazandırması; iki türe de hakim öğretmenler, icracılar ve besteciler yetiştirmesine yardımcı olması açılarından önem taşımaktadır. Çalışma sonucunda, keman öğrencilerinin keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Aynı zamanda, öğrencilerin yüksek bir çoğunluğunun Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin keman eğitiminde kullanılmasına ilişkin pozitif yönde görüş bildirdiklerine dair bir sonuç elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Geleneksel Türk Sanat Müziği, keman eğitimi, öğrenci görüşleri.

¹ “Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı. Ömeroğlu, A. Selçuk. Danışman: Düzbastılar, M. 2020.

Student Opinions on the Use of Traditional Turkish Art Music Works that Feature Western Music Elements in Violin Education

*

Abstract

In this research, it is aimed to determine student views on the use of Traditional Turkish Art Music works containing elements of Western Music in violin education. Interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the study. The data of the study were obtained by interviewing violin students from Trabzon University Fatih Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Department of Music Education. Research Conservatories' classical Western Music programs, Departments of Fine Arts Education of Faculties of Education, Faculties of Fine Arts and Violin education courses in Fine Arts High Schools give an idea of the elements of Western Music and the elements of Traditional Turkish Art Music, thus giving students a different perspective; It is important to help train teachers, performers and composers who are familiar with both genres. As a result of the study, violin students' views on the use of Traditional Turkish Art Music works containing elements of Western Music in violin education were determined. At the same time, it was concluded that a high majority of students expressed a positive opinion regarding the use of Traditional Turkish Art Music works containing elements of Western Music in violin education.

Key Words: *Traditional Turkish Art Music, violin education, student opinions.*

Giriş

Güler (1997) eğitimin tarihi ve sosyal temelleri adlı kitabında eğitimi “eğitim bütün toplumlarda saygın bir yere sahiptir. Eğitim aracılığı ile yaşayan değerlerini koruma, idealleri doğrulama, değerleri aktarma fırsatı vardır. Bu fırsat her toplumun kendi insanlarını hayata hazırlamasını sağlar. Kişiliğin bilinçlendirilmesini sağlayan eğitim, aynı zamanda insanların yönlendirilmesini de hedefler” şeklinde ifade etmektedir (Güler, 1997, s.1). Sanat eğitimi ise, “bireye, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli sanatsal davranışlar kazandırma ya da bireyin sanatsal davranışında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli değişiklikler oluşturma sürecidir” (Uçan, 1997, s.30).

Sanat eğitiminin başlangıç noktası bireyin yetenek ve gereksinimlerine yanıt oluşturmaktır. Sanat eğitimiyle bilişsel ve duyuşsal birçok algı bilinçlendirilip harekete geçirilmektedir. Sanatsal etkinlikleri yoluyla kendini tanıyan, yeteneklerinin farkında olan bireyler ve toplumlar, içinde yaşadıkları çevreye daha duyarlı olacaklar, çevreleriyle olumlu bir etkileşim içine girebilecekler, estetik ihtiyaçlarını doyurabilecek ve yaşamlarını daha anlamlı hale getirebileceklerdir (Şahin ve Yağcı, 2012). İlgi ve yetenekleri doğrultusunda sanat eğitimi gören bireylerin toplumda daha etkin rol alabileceği ve daha faydalı bir birey olacağı söylenilebilir. “Sanat eğitimi, eğer zamanında verilmezse, bireyin estetik duyarlılık, karşı görüşlere saygı, farklı kültürlere değer verme, sanat eserlerini koruma bilinci kazanma ve evrensel ortak bir değeri paylaşma vb. gibi davranışları kazanamamasına yol açar” (Mercin ve Alakuş, 2007, s.17). Çocukların gelişme dönemlerinde müzik ile iç içe olmaları kişilik gelişimine olumlu yönde etki yapmaktadır.

Müzik eğitiminin, “genel müzik eğitimi”, “özengen müzik eğitimi” ve “mesleki müzik eğitimi” olmak üzere üç ana türü vardır. Mesleki müzik eğitiminin içerisinde çalgı eğitimi önemli bir yere sahiptir. Çalgı eğitimi, bireylerin müziksel yaşantılarına yön vermek ve hayatları boyunca bireylere müzikal davranış kazandırmayı amaçlayan bir süreçtir. Çalgı eğitimi içinde yer alan keman, yaylı sazlar ailesinin en temel üyelerinden birisidir. Konservatuvarlar, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri, keman eğitimi veren

örgün eğitim kurumlarının bünyesinde eğitimi verilen en önemli çalgılardan birisidir.

İlgili literatür tarandığında, araştırma konusu ile daha önce yapılmış çalışmalar arasında, Bulut'un (2001) "Sivas yöresi halaylarının kültürel çeşitlilik açısından incelenerek keman eğitiminde kullanılması"; Haner'in (2018) "Türk Müziği ezgi yapılarına dayalı keman eğitimi modeli"; Kurtaslan'ın (2010) "Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri"; Parasız'ın (2001) "Türkiye'de eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ana çalgı keman eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi"; Teke'nin (2019) "Bireysel çalgı keman eğitiminde makamsal yaklaşıma yönelik öğrenci görüşleri" ve Tekin'in (2019) "Bireysel çalgı keman eğitiminde Geleneksel Türk Sanat Müziği'nin kullanım düzeyi üzerine bir inceleme" isimli çalışmalar yer almaktadır.

Keman eğitimin derslerinde kullanılmak üzere Batı Müziği seslendirme unsurları içeren eserlerin kullanım durumları açısından öğrenci görüşleri, derste Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılma durumları ile ilgili fikir vermesi bakımından büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Öğrencilerin daha önce Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalma durumları nasıldır?
2. Öğrencilerin çaldıkları bu eserlerde Batı Müziğine ait unsurların bulunma durumu ve bu eserlerde yer alan Batı Müziği örnekleri nelerdir?
3. Öğrencilerin keman eğitiminde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalmak isteme durumları nasıldır?

4. Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmek öğrencilerin kemana olan ilgisini nasıl etkiler?
5. Keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra etmek öğrencilerin çalışma motivasyonunu nasıl etkiler?
6. Keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasının öğrencilere ritmik, ezgisel ve entonasyon açısından etkisi nasıl olur?
7. Keman eğitiminde bir tekniği öğrenirken o tekniğe ait unsurları içerisinde barındıran Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerini kullanmanın öğrenciye tekniği öğrenmede etkisi nasıl olur?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama amacıyla bireysel çalgı keman dersi öğrencilerine görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu Müzik eğitimi alanında iki, Türkçe eğitimi alanında iki ve istatistik alanında bir olmak üzere beş uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Formun uygulanması sonucunda, Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanat Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında yer alan keman öğrencilerinin, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerini kullanılmasına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Görüşmenin temelinde diğer insanların deneyimlerini anlama çabası vardır. Görüşme, araştırma konusu üzerine katılımcının perspektifinden canlı bir resim ortaya çıkarmak için tasarlanmış bir tekniktir. Aynı zamanda görüşme, bir kişinin diğerlerinden bilgi alma amacıyla yönettiği, genellikle iki kişi bazen de daha fazla kişinin katılımıyla gerçekleştirilen, amaçlı konuşma olarak nitelendirilebilir (Bogdan and Biklen, 2007). Sencer'e (1981) göre bir konu üzerinde aydınlanmak ya da bilgi edinmek amacıyla görüşmecinin bir görüşme formu kullanarak görüşülenden yüz yüze aldığı sözlü yanıtlar ya da konuşma olarak tanımlanabilir. Mar-

vastı'ye (2004) göre nitel araştırmalarda en temel veri toplama araçlarından biri olan görüşme, amaçları ve nasıl gerçekleştirildiği bir yana bırakıldığında bireylere soru sorularak onların anlamlı yanıtlar vermeleri biçiminde gerçekleştirilir.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Trabzon Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanat Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 21 keman öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma için gerekli Etik Kurul incelemesi Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından yapılmış olup, 10.04.2020 tarih ve 81614018-000-E.137 sayı ile onay verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere yönelik tanımlayıcı özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1'e göre sınıf değişkenleri incelendiğinde öğrencilerden 3'ü (14.28) 1.sınıf, 6'sı (28.57) 2.sınıf, 5'i (23.82) 3.sınıf, 7'si (33.33) 4.sınıf olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenlerine bakıldığı zaman 15'i (71.43) kız, 6'sı (28.57) erkek olduğu görülmektedir. Mezun olunan lise türü değişkenine göre öğrencilerin 16'sı (76.19) AGSL, 3'ü (14.28) Anadolu Lisesi, 2'si (9.52) Düz Lise mezun olduğu görülmektedir. Keman çalgısındaki deneyim değişkenine göre öğrenciler 4'ü (19.05) "2-4 yıl", 8'i (38.09) "5-7 yıl", 6'sı (28.58) "8-10 yıl", 3'ü (14.28) "11 yıl ve üzeri" olarak dağılım göstermiştir. Öğrencilerin keman dersi devamsızlık durumu değişkeni incelendiğinde 5'i (23.80) "hiç", 12'si (57.15) "ara sıra", 4'ü (19.05) "sık sık" olarak dağılmıştır. Keman çalmaya ayrılan günlük zaman dilimi değişkeni incelendiğinde öğrencilerin 13'ü (61.90) "1 saat ve altı" 7'si (33.33) "2 saat", 1'i (4.77) "3 saat ve üzeri" olduğu görülmektedir. Ailede müzik alanında mesleği olan yakın durumu incelendiğinde öğrencilerin 7'si (33.33) "var", 14'ü (66.67) "yok" olarak cevaplamıştır. Öğrencilerin keman eğitimi için okul dışı destek alma durumu değişkeni incelendiğinde 18'i (85.72) "hayır", 3'ü (14.28) "evet" cevabı vermiştir. Öğrencilerin keman dersi akademik başarı düzeylerine bakıldığı zaman öğrencilerden 2'si (9.53) "40-55", 10'ü (47.62) "60-75", 9'u (42.85) "80-100" olduğu görülmektedir.

Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin
Kullanılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tablo 1. Tanımlayıcı Özellikler

| Tablolar | Gruplar | Frekans(n) | Yüzde(%) |
|--|-----------------|------------|----------|
| Sınıf | 1 | 3 | 14.28 |
| | 2 | 6 | 28.57 |
| | 3 | 5 | 23.82 |
| | 4 | 7 | 33.33 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Cinsiyet | Kız | 15 | 71.43 |
| | Erkek | 6 | 28.57 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Mezun Olunan Lise Türü | AGSL | 16 | 76.19 |
| | And. Lis. | 3 | 14.28 |
| | Diğer | 2 | 9.52 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Keman Çalgısındaki Deneyim | 2-4 Yıl | 4 | 19.05 |
| | 5-7 Yıl | 8 | 38.09 |
| | 8-10 Yıl | 6 | 28.58 |
| | 11 yıl ve üzeri | 3 | 14.28 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Keman Dersine Devamsızlık Durumu | Hiç | 5 | 23.80 |
| | Ara sıra | 12 | 57.15 |
| | Sık sık | 4 | 19.05 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Keman Çalmaya Ayrılan Günlük Zaman Dilimi | 1 saat ve altı | 13 | 61.90 |
| | 2 saat | 7 | 33.33 |
| | 3 saat ve üzeri | 1 | 4.77 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Ailede Müzik Alanında Mesleği Olan Yakın | Var | 7 | 33.33 |
| | Yok | 14 | 66.67 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Keman Eğitimi İçin Okul Dışında Destek Alma Durumu | Evet | 18 | 85.72 |
| | Hayır | 3 | 14.28 |
| Toplam | | 21 | 100 |
| Keman Dersi Akademik Başarı Düzeyi | 40-55 | 2 | 9.53 |
| | 60-75 | 10 | 47.62 |
| | 80-100 | 9 | 42.85 |
| Toplam | | 21 | 100 |

Bulgular

Bulgular bölümü daha kolay takip edilebilmesi açısından araştırmanın alt problemlerinin sırası ile verilmiştir.

Öğrencilerin Daha Önce Geleneksel Türk Sanat Müziği Formunda Eserler Çalma Durumları

21 katılımcının 6'sı (%28,58) derste Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çaldığını belirtmiştir. Bu 6 katılımcıdan 2'si Güzel Sanatlar Lisesinde Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini belirtmiştir. 4 katılımcı ise Müzik Eğitimi programında "Türk Müziği Toplu Çalma" ve "Orkestra" dersinde Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini belirtmiştir. Öğrencilerin saz semaisi, peşrev, longa ve sirto formunda eserler icra ettikleri görülmüştür. Ayrıca 6 katılımcı derslerde Türk Sanat Müziğine daha çok yer verilmesi düşüncesinde olduğu belirtmiştir.

21 katılımcıdan 11'i (%52,38) ders dışında Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini belirtmiştir. Bu 11 katılımcıdan 7'i buldukları şehirdeki Türk Sanat Müziği topluluklarında yer alıp Geleneksel Türk Sanat Müziği icra ettiklerini belirtmişlerdir. 3 katılımcı Trabzon TRT Türk Sanat Müziği Gençlik Korosunda yer alıp Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmiştir. 1 kişi ise kendi bireysel çalışmalarında Türk Sanat Müziği icra ettiğini belirtmiştir. 11 katılımcı da Türk Sanat Müziği formunda eserleri derslerde icra etmeyi istediklerini belirtmişlerdir.

21 katılımcıdan 4'ü (%19,04) derste veya ders dışında Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmediklerini belirtmiştir. Orkestra derslerinde Çok Sesli Türk Halk Müziği eserleri icra ettiklerini belirtmişlerdir ancak Geleneksel Sanat Müziği formuna ilişkin bir icra da bulunmadıkları belirtilmiştir. Bu 4 katılımcıdan 3'ü, Geleneksel Türk Sanat Müziğinin ilgilendikleri bir tür olmadığı belirtmiştir. 1'i ise Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmek için kişinin mevcut keman hakimiyetinin yeterli olmadığını ve yeterli seviyeye gelmeden icra edildiğinde kendisinde gerileme göreceğini düşündüğünü belirtmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Daha Önce GTSM Formunda Eserler Çalma Durumları

| | f | % |
|---------------------|----|--------|
| Derste çaldım | 6 | 28,58 |
| Ders dışında çaldım | 11 | 52,38 |
| Çalmadım | 4 | 19,04 |
| Toplam | 21 | 100.00 |

Bir katılımcının görüşleri şu şekildedir;

Ö1: *Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler daha önce icra ettim. Trabzon'da yer alan Türk Sanat Müziği topluluklarında, derneklerde ve TRT Trabzon Türk Sanat Müziği Gençlik Korosunda sazende olarak yer aldım. Trabzon da Türk Sanat Müziği alanında iyi olanaklar olduğunu düşünüyorum. Keman sazıyla tanışmam Trabzon İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Türk Sanat Müziği Cemiyetinde başladı. Keman dersi alırken bir yandan Türk Sanat Müziği Korosunda sazende olmak sazımı geliştirmem de önemli bir etken oldu.*

Öğrencilerin Çaldıkları Bu Eserlerde Batı Müziğine Ait Unsurların Bulunma Durumu ve Bu Eserlerde Yer Alan Batı Müziği Örnekleri

Tablo 2'de, 21 katılımcıdan 17'si daha önce Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini belirtmişti. Hem derste hem ders dışında Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra eden 17 katılımcıdan 11'i çaldıkları eserlerde Batı Müziği unsurlarıyla karşılaştığını belirtmiştir. Bu katılımcılardan 4'ü "legato bağı", 7'si "kromatik pasajlar", 4'ü "arpej" geçişleri, 3'ü "hızlı pasajlar", 1'i "spiccato" tekniği, 1'i staccato tekniği ve 2'si "akor" geçişleri ile karşılaştığını belirtmiştir.

Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra ettiğini daha önce belirten 17 katılımcıdan 6'sı çaldığı Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinde Batı Müziğine ait unsurlara rastlamadığını belirtmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin İcra Ettiği Eserlerde Batı Müziği Unsurlarının Bulunma Durumu ve Karşılaşılan Unsurlar

| | f | % |
|--------|----|--------|
| Evet | 11 | 64.71 |
| Hayır | 6 | 35.29 |
| Toplam | 17 | 100.00 |

Tablo 3'de birinci soruya "evet" yanıtını veren öğrencilerin icra ettikleri eserlerdeki Batı Müziği unsurlarının bulunma durumu ve karşılaştıkları bu unsurlara ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu probleme ilişkin aşağıda bir katılımcının görüşlerine yer verilmiştir;

Ö2: *Evet rastladım, özellikle Reşat Aysu ve Haydar Tatlıyay gibi kemani bestekârların eserlerinde bu unsurlara sıkça rastladım ve bu unsurların enstrüman hakimiyeti açısından beni olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim.*

Bu bestekârların eserlerinde kromatiklerle, hızlı geçişlerle ve uzun arpejlerle sıkça karşılaştığımı söyleyebilirim. Ayrıca bu eserlerin pozisyon hakimiyetimi de olumlu yönde etkilediğini söyleyebilirim.

Öğrencilerin Keman Eğitiminde Geleneksel Türk Sanat Müziği Formunda Eserler Çalmak İsteme Durumları

21 katılımcı arasından 20'si bireysel keman eğitimi dersinde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalmak istediğini belirtmiştir. Bu katılımcılar, bireysel keman eğitimi derslerinde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserleri icra etmenin enstrümana ayrılan zamanı artıracığını, öğrencinin de motivasyonunu pozitif yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir.

21 katılımcı arasından 1'i bireysel keman eğitimi dersinde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalmak istemediğini belirtmiştir. Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eser icra etmek için yeterli keman hakimiyeti olmadığını ve yeterli seviyeye ulaşmadan icra etmenin keman tekniğine zarar vereceğini belirtmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Keman Eğitiminde GTSM Formunda Eserler Çalmak İsteme Durumları

| | f | % |
|--------|----|--------|
| Evet | 20 | 95,23 |
| Hayır | 1 | 4,77 |
| Toplam | 21 | 100.00 |

Tablo 4'te katılımcıların keman dersinde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalmak isteme durumlarına ait bulgular verilmiştir. Probleme ilişkin iki katılımcıya ait iki farklı görüş aşağıda verilmiştir. Bir katılımcıya ait görüşler şu şekildedir;

Ö3: Çok isterim çünkü çok yönlü olmak büyük bir avantajdır. Okullarda metotlar doğrultusunda Batı Müziği eğitimi alıyoruz gayet güzel ama Türk Müziği kendi müziğimiz aynı şekilde onu da aynı doğrultuda geliştirmeliyiz. Yeterli ilgi olduktan sonra, kemande Batı Müziği alanında iyi bir hakimiyete sahip bir kişi Türk Müziğinde de iyi bir gelişim gösterebilir bence. Müziğin evrensel olduğunu bu iki farklı müzik türünü kendi metotlarını bilerek ona göre icra ederek ve yeteri kadar ilgiyi göstererek kanıtlamış oluruz.

Başka bir katılımcıya ait bir görüş şu şekildedir;

Ö4: *Tabi ki isterim yalnız bir kişi kemanda yay tekniği ve tuşe hakimiyeti açısından yeterli seviyeye gelmemişse, o seviyede Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri çalmanın kişiyi olumsuz etkileyeceğini düşünüyorum. Batı Müziği eğitimi alıyoruz ve belirli kurallar var o kurallar doğrultusunda çalışıyoruz. Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalabilmek için Türk Müziğine ait kuralları da bilmek gerekir. Bu yüzden keman eğitiminde iyi bir seviyeye gelmemiş bir kişinin sadece Türk Müziği değil her hangi bir müzik türünü çalışması o kişiyi negatif yönde etkileyeceğini düşünüyorum.*

Geleneksel Türk Sanat Müziği Formunda Eserler İcra Etmenin Öğrencilerin Kemana Olan İlgisine Etkisi

21 katılımcının tamamı Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra etmenin kemana olan ilgilerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Saz semaisi, peşrev ve longa formunda eserler keman öğrencilerinin öncelik olarak dikkatini çekmektedir. Katılımcıların çoğu özellikle Batı Müziği unsuru içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra etmenin ilgiyi olumlu yönde etkileyeceğini ve keman eğitimi ders başarısını da olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Tablo 5. Geleneksel Türk Sanat Müziği Formunda Eserler İcra Etmenin, Öğrencilerin Kemana Olan İlgisini Etkileme Durumu

| | f | % |
|---------|----|-------|
| Olumlu | 21 | 100.0 |
| Olumsuz | 0 | 0 |
| Toplam | 21 | 100.0 |

Tablo 5’de katılımcıların, Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmenin kişilerin kemana olan ilgisini nasıl etkileyeceğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tüm katılımcıların bu konuda ortak bir fikirde birleştiği görülmektedir. Probleme ilişkin bir katılımcının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö5: *10 yıllık keman deneyimine sahibim yalnız son iki yıldır Türk Müziği formlarıyla ilgileniyorum. Türk müziğinin bir derya olduğu ve içine ne kadar girerseniz sizi o kadar sürükleyeceğini düşünüyorum. Bir yandan da kendi müziğimiz için bir şeyler yapmaya çalışmak beni mutlu ediyor. Son iki yıldır*

araştırıp, bulup, çalıştığım özellikle Türk Müziği ve Batı Müziği unsurlarını bir arada bulunduran eserler daha çok dikkatimi çekti ve eserleri icra etme yolunda kemana olan ilgimi arttırdığını söyleyebilirim.

Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren GTSM Eserleri İcra Etmenin Öğrencilerin Çalışma Motivasyonuna Etkisi

21 katılımcıdan 20'si Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmenin keman çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Bu 20 kişi Batı Müziğine ait öğrendiği yeni bir tekniği, GTSM formunda bir eserin içerisinde görüp icra ettiği zaman pekiştirmiş olacağını belirtmiştir. Bu sayede günlük çalışma sürelerini arttıracığı yönde görüş belirtmişlerdir.

21 katılımcıdan 1'i Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserleri çalmanın çalışma motivasyonunu düşüreceğini belirtmiştir. Katılımcı, keman hakimiyeti açısından kendini yeterli görmemektedir ve Türk Müziğinin nazari yapısından dolayı Batı Müziğine ait bir tekniği Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda bir eserde kullanılmasının kişinin enstrüman hakimiyetine teknik açıdan zarar vereceğini düşündüğü için çalışma motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Tablo 6. Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren GTSM Eserleri İcra Etmenin Öğrencilerin Çalışma Motivasyonuna Etki Durumu

| | f | % |
|---------|----|--------|
| Olumlu | 20 | 95,23 |
| Olumsuz | 1 | 4,77 |
| Toplam | 21 | 100.00 |

Tablo 6'da katılımcıların, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra etmenin öğrencilerin keman çalışma motivasyonuna etkisine ilişkin bulgular yer almaktadır. Probleme ilişkin iki katılımcıya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö6: Genellikle peşrev, saz semaisi, longa ve sirto gibi formlarda dikkatimi çeken ve benim fikrimce eserin seviyesini yükselten Batı Müziği unsurları barındıran eserleri icra etmek çalışma motivasyonumu olumlu yönde etkilemişti

bu tür eserleri keman eğitiminde de icra etmek aynı şekilde çalışma motivasyonumu arttıracaktır. Ayrıca eserlerde bu unsurların bulunmasının müziğimize evrensellik kattığını düşünüyorum.

Ö7: Eğer kemanda Türk Müziği alanında bir eğitimim olsaydı bu soruya cevabım pozitif olurdu ancak 3 yıldır keman çalmaktayım ve Batı Müziği eğitimi alıyorum. Türk Müziği formlarını araştırma fırsatım olmuştu. Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği severek dinlediğim türler. Ailemde de bu türlerle ilgilenen kişiler var. Ancak şu an sistemli bir şekilde keman eğitimime devam ediyorum ve yolun daha başında olduğumu düşünüyorum. Şu an şu aşamada hocamın belirlediği plan doğrultusunda ilerlemen gerektiğini düşünüyorum. Dolayısıyla şu an kemanda Türk Müziği icra etmeye çalışmam bile bende bir karışıklığa sebep olabilir bu benim çalışma motivasyonumu da aynı şekilde etkiler. Belki ilerleyen yıllarda daha iyi bir altyapı ile beraber neden olmasın.

Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin Kullanılmasının Öğrencilere Ritmik, Ezgisel ve Entonasyon Açısından Etkisi

Tablo 7’de yer alan veriler doğrultusunda, 21 katılımcıdan 20’si soruya evet yanıtı verdikten sonra bu üç terim üzerinde görüş ayrılıklarının olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 7. Keman Eğitiminde Batı Müziği Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerinin Kullanılmasının Öğrencilere Ritmik, Ezgisel ve Entonasyon Açısından Etki Durumu

| Katılımcı No | Ritmik | Ezgisel | Entonasyon |
|--------------|--------|---------|------------|
| 1 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2 | ✗ | ✓ | ✗ |
| 3 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4 | ✗ | ✓ | ✓ |
| 5 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 6 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 7 | ✗ | ✓ | ✓ |
| 8 | ✓ | ✓ | ✗ |
| 9 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 10 | ✗ | ✗ | ✗ |
| 11 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 12 | ✗ | ✓ | ✓ |
| 13 | ✓ | ✓ | ✓ |

| | | | |
|----|---|---|---|
| 14 | × | ✓ | × |
| 15 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 16 | × | ✓ | ✓ |
| 17 | × | ✓ | × |
| 18 | ✓ | ✓ | ✓ |
| 19 | ✓ | ✓ | × |
| 20 | × | ✓ | × |
| 21 | × | ✓ | ✓ |

Bazı katılımcılar sadece ritmik açıdan, ezgisel açıdan ya da entonasyon açısından faydalı olacağını belirtmiştir. 9 kişi hem ritmik, hem ezgisel hem de entonasyon açısından faydalı olacağını belirtmiştir. 2 kişi ritim ve ezgisel açıdan faydalı olacağını belirtmiştir. 4 kişi sadece ezgisel açıdan faydalı olacağını belirtmiştir. 5 kişi ise ezgisel ve entonasyon açısından faydalı olacağını belirtmiştir. Bir katılımcıya ait görüşler aşağıda ki gibidir;

Ö8: Keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren GTSM eserlerini kullanmanın ritmik, ezgisel ve entonasyon açısından faydalı olacağını düşünüyorum çünkü Türk Müziği kendi müziğimiz ve ritimsel yapılarına, ezgisel yapılarına daha aşinayız. Dolayısıyla etkileri pozitif olacaktır ancak bir yandan da genelleme yapmak sanırım doğru olmayacaktır. Eserden esere değişiklik gösterebilecek bir durum olduğunu da düşünüyorum.

21 katılımcıdan 1'i, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren GTSM formunda eserlerin kullanılmasının ritmik, ezgisel ve entonasyon açısından fayda sağlamayacağını belirtmiştir. GTSM formunda eserlerin ritmik ve ezgisel özelliklerinin farklı olduğunu ve Türk Müziğinin nazari yapısından dolayı keman eğitiminde negatif yönde bir etkisi olacağını belirtmiştir. Bu katılımcıya ait görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö9: Farklı formlar arasında benzerlik barındıran unsurların pozitif etki yaratacağı düşünülebilir yalnız bu durumun negatif yönleri de düşünülmelidir. Türk Müziğinin nazari yapısı itibarıyla kendi içerisinde kuralları olmasından dolayı, ne kadar ortak özellikler içermiş olsalar da birbirinden ayrı kullanılması gerektiğini düşünüyorum. Her türün kendi kurallarıyla incelenip çalışılması gerektiğini aksi halde keman hakimiyeti iyi derecede olmayan kişilerde gerileme ve teknik anlamda sıkıntılar olabileceğini düşünüyorum.

Keman Eğitiminde Bir Tekniği Öğrenirken O Tekniğe Ait Unsurları İçerisinde Barındıran Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserlerini Kullanmanın Öğrenciye Tekniği Öğrenmedeki Etkisi

21 katılımcı içerisinde 20'si ortak bir görüş belirtmiştir. Batı Müziğine ait keman eğitiminde kullanılan bir tekniği öğrenmede o tekniğe ait unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri kullanmanın bilinen bir ezgi olması nedeniyle yeni öğrenilen bir tekniğin daha somut hale geleceğini ve tekniği pekiştirmek için çeşitlilik oluştuğunu dolayısıyla öğrenmede kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir. Özellikle Geleneksel Türk Sanat Müziği formundaki eserlere ilgisi olan katılımcılar bu eserlerde Batı Müziğine ait unsurlar yer almasının hem enstrüman hakimiyetine olumlu bir şekilde etki edebileceğini hem de müzikal duyum olarak daha iyi olacağını belirtmiştir.

21 katılımcı içerisinde 1'i Batı Müziğine ait bir tekniği öğrenmede Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda bir eser kullanmanın kolaylık sağlamayacağını belirtmiştir. Keman eğitiminde bir keman tekniğini öğrenirken o tekniği içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eser kullanmanın öğrencide algılama problemi yaşayacağını belirtmiştir. Batı Müziğine ait herhangi bir tekniği öğrenirken Türk Müziği formlarından herhangi birinin kullanılmasının karışıklığa neden olacağını belirtmiştir.

Tablo 8. Keman Eğitiminde Bir Tekniği Öğrenirken Tekniğe Ait Unsurları İçeren Geleneksel Türk Sanat Müziği Eserleri Kullanmanın Etkisi

| | f | % |
|--------|----|--------|
| Evet | 20 | 95,23 |
| Hayır | 1 | 4,77 |
| Toplam | 21 | 100.00 |

Tablo 8'de yedinci alt probleme ilişkin bulgular yer almaktadır. Probleme ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: Eğer o tekniğe ait unsurları barındıran eser bildiğimiz, daha önce duyduğumuz, dinlediğimiz bir eser ise, tekniği öğrenmede kolaylık sağlar. Batı Müziğine ait bir tekniği ya da bir terimi öğrenirken daha önce bilmediğimiz, kuşağımızda olmayan etütlerden ya da eserlerden öğreniyoruz. Bilmediğimiz bir tekniği öğrenirken bildiğimiz bir parçadan yola çıkmanın avantaj sağlayacağını düşünüyorum. Ayrıca Batı Müziğine ait kemanda kullanılan teknikleri içeren

Geleneksel Türk Sanat Müziği eser sayısının da yeterince fazla olduğu biliyorum bu yüzden bir tekniği öğrenmede pekiştirmek amacıyla Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılabilirliğini düşünüyorum.

Ö11: Kemanda Batı Müziğine ait bir teknik öğreniyorsak bu tekniği öğrenme aşamasında Türk Müziği eserlerinde kullanılan o tekniklerin doğru kullanılmış olduğu hakkında kesin bir bilgi var mıdır? Türk Müziği kendi yapısı ve kemanda icrası bakımından Batı Müziğiyle farklılık gösterdiği için öğrencide büyük bir algılama sorunu yaşatabilir ve büyük bir karışıklığa neden olabilir. İki tür birbirinden ayrı değerlendirilmelidir.

Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin daha önce Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etme değişkenine göre 17 katılımcı daha önce Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini, 4 katılımcı ise etmediğini belirtmiştir. Konuya ilişkin görüşlerinde bu değişkenin anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra ettiğini belirten 17 katılımcı arasından 11'i Batı müziği unsurlarıyla karşılaştığını belirtmiştir. Bu katılımcılardan 4'ü "legato bağı", 7'si "kromatik pasajlar", 4'ü "arpej" geçişleri, 3'ü "hızlı pasajlar", 1'i "spiccato" tekniği, 1'i staccato tekniği ve 2'si "akor" geçişleri ile karşılaştığını belirtmiştir.

21 Katılımcı arasından 20'si bireysel keman eğitimi dersinde Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler çalmak istediğini belirtmiştir.

21 katılımcının tamamı Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri icra etmenin kemana olan ilgilerini olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Saz semaisi, peşrev ve longa formunda eserler keman öğrencilerinin öncelik olarak dikkatini çektiği saptanmıştır.

21 katılımcıdan 20'si Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserler icra etmenin keman çalışma motivasyonunu olumlu yönde etkileyeceğini belirtmiştir. Bu 20 kişi Batı müziğine ait öğrendiği yeni bir tekniği öğrenci Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda bir eserin içerisinde görüp icra ettiği zaman o tekniği de pekiştirmiş olacağını belirtmiştir. Bu sayede günlük çalışma sürelerini artıracığı yönde görüş belirtmişlerdir. 21 katılımcıdan 1'i Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserleri çalmanın

çalışma motivasyonunu düşüreceğini belirtmiştir. Kişi, keman hakimiyeti açısından kendini yeterli görmemektedir ve Türk Müziğinin nazari yapısından dolayı Batı Müziğine ait bir tekniği Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda bir eserde kullanılmasının kişinin enstrüman hakimiyetine teknik açıdan zarar vereceğini düşündüğü için çalışma motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmiştir.

Keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasının öğrencilere ritmik, ezgisel ve entonasyon açısından etkisine bakıldığında 9 katılımcı hem ritmik, hem ezgisel hem de entonasyon açısından faydalı olacağını belirtmiştir. 2 katılımcı ritim ve ezgisel açıdan faydalı olacağını belirtmiştir. 4 katılımcı sadece ezgisel açıdan faydalı olacağını belirtmiştir. 5 katılımcı de ezgisel ve entonasyon açısından faydalı olacağını belirtmiştir. 21 katılımcı arasından 1'i, keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserlerin kullanılmasının ritmik, ezgisel ve entonasyon açısından fayda sağlamayacağını belirtmiştir. Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eserlerin ritmik ve ezgisel özelliklerinin farklı olduğunu ve Türk Müziğinin nazari yapısından dolayı keman eğitiminde negatif yönde bir etkisi olacağını belirtmiştir.

21 katılımcıdan 20'si Batı Müziğine ait keman eğitiminde kullanılan bir tekniği öğrenmede o tekniğe ait unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri kullanmanın bilinen bir ezgi sayesinde yeni öğrenilen bir tekniğin daha somut hale geleceğini ve tekniği pekiştirmek için çeşitlilik oluşturduğunu, öğrenmede daha kolaylık sağlayacağını belirtmişlerdir. Özellikle Geleneksel Türk Sanat Müziği formundaki esere ilgisi olan katılımcılar Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinde Batı Müziğine ait unsurlar yer almasının hem enstrüman hakimiyetine olumlu bir şekilde etki edebileceğini hem de müzikal duyum olarak daha iyi olacağını belirtmiştir. 1 katılımcı Batı Müziğine ait bir tekniği öğrenmede her hangi bir Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda bir eser kullanmanın kolaylık sağlamayacağını belirtmiştir. Keman eğitiminde bir keman tekniğini öğrenirken o tekniği içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği formunda eser kullanmanın öğrenicide algılama problemi yaşayacağını belirtmiştir. Batı Müziğine ait her hangi bir tekniği öğrenirken Türk Müziği formlarından her hangi birinin kullanılmasının karışıklığa neden olacağını belirtmiştir.

Kurtaslan'ın (2010) araştırmasında Geleneksel Türk Müziği ile Batı Müziği arasındaki yapısal ve icradaki üslup farklarına yer vermiştir. Konya'ya ilişkin keman eğitiminde öğretmenin rolünün çok önemli olduğunu vurgulayıp doğru örnekleme gerektiği savulmuştur. Türk Müziği eserlerin keman eğitiminde kullanılmasına ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Araştırmasında Türk Müziğinin melodik özelliklere sahip Çağdaş Türk keman Eğitimine yer vermenin keman tekniklerinin öğretilmesi ve pekiştirilmesi sürecinin sıkıcılıktan uzaklaştırıldığı ve daha uzun süreli çalışma isteği sağladığı, böylelikle daha pekiştirici olduğu sonucuna ulaşılmıştır” (Kurtaslan, 2010, s.103). “Çağdaş Türk Keman Müziği eserlerinde öğrencinin müzikal yönünü geliştirmek, içindeki müzikaliteyi kendi kültüründen çıkan ürünlerle ortaya çıkartmak daha kolay olmaktadır. Örneğin fortayı, piyanoyu, kreşendoyu bir türkü ile öğretmek öğrencinin bu müzikal kavramları anlamlandırmasını kolaylaştırmaktadır” (Kurtaslan, 2010, s.113).

Bulut'un (2001) doktora tezindeki geleneksel müziklerimizin Batı çalgıları ile çalınmasında çalgının teknik özelliklerinden bütünüyle yararlanmak zorunludur. Keman eğitiminde geleneksel melodilerden yararlanılması söz konusu olduğunda kemanın bütün teknik olanaklarını göz önünde bulundurmaya gerekmektedir.

Haner'in (2018) Türk Müziği ezgi yapılarına dayalı keman eğitim modeli isimli doktora tezinde, Türk Müziği ezgi yapılarına dayalı keman eğitimi modeli uygulanan öğrencilerin, detache tekniği kullanım becerisi, legato tekniği kullanım becerisi, 3. pozisyon kullanımı becerisi, 1-3. Pozisyon geçişi becerisi, 2. Pozisyon kullanım becerisi, 1-2. Pozisyon geçişi becerisi, 2-3. Pozisyon geçiş becerisi, trill tekniği kullanım becerisi, agilite becerisi, staccato tekniği kullanım becerisi açısından olumlu yönde geliştirmede etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Tekin'in (2019) bireysel çalgı keman eğitiminde Geleneksel Türk Müziğinin kullanım düzeyi üzerine bir inceleme isimli araştırmasında, Müzik Eğitimi bölümlerinde keman eğitim sürecinde Geleneksel Türk Müziği eserlerinin kullanım düzeyinin düşük olduğu bu bağlamda keman derslerinde artırılması gerektiği sonucu yer almaktadır.

Teke'nin (2019) araştırmasında yer alan, çağdaş keman metotlarında makamsal etütlere de yer verilmesi, keman eğitiminde Türk Sanat Müziğine daha fazla yer verilmesi, makamsal tarzda bestelenmiş etüt ya

da eserlerin, klasik keman icra tekniğine olumsuz yönde kayda değer düzeyde etki etmeyeceği yönde elde edilen sonuçlar araştırmayı destekler nitelikte olup benzer sonuçlar içermektedir.

Öğrenciler keman eğitiminde Türk Müziği eser icra etmenin sağ ve sol el teknikleri açısından zorluk yaşayacağını belirtmiştir. Konuya ilişkin Parasız'ın (2009) araştırmasında keman eğitiminde kullanılan Çağdaş Türk Müziği eserleri icra etmede hız, sağ el ve sol el teknikleri açısından zorluk yaşandığı görülüp benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öneriler

Keman eğitimi alan öğrencilerin hem Geleneksel Türk Sanat Müziği bestekârlarını daha iyi tanıyabilmeleri için, hem de ders içerisinde yöntem çeşitliliğini arttırmak amacıyla Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserleri pekiştirici olarak kullanılabilir.

Öğrencilere Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinde Batılı unsurlarının kullanımıyla ilgili çalışması için sorumluluklar verilebilir. Bu sayede öğrenciler hem Batılı unsurları daha somutlaştırabilir hem de kemande icra açısından farklı bir bakış açısı kazanabilirler.

Öğrencilere Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerini nasıl çalışacakları hakkında bilgiler verilerek bu konu da yönlendirmeler yapılabilir.

Keman eğitiminde Batı Müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılması ve öğrencilerin bu konuda gerçekleştirilecek etkinliklerde yer alması sağlanabilir. Bu tür etkinliklerle beraber öğrencilerin keman dersine yönelik motivasyonu gözlemlenebilir.

Müzik öğretmeni yetiştiren bütün kurumlarda yer alan bireysel çalgı dersi kapsamında yer alan diğer enstrümanlar için de bu tür eserler araştırılıp çalgı eğitiminde nasıl kullanılacağına ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Bu tür eserlerin keman eğitiminde kullanılabilmesi için bu alanda çalışmaların sayısının artırılması sağlanmalıdır.

EXTENDED ABSTRACT

**Student Opinions on the Use of Traditional
Turkish Art Music Works that Feature Western
Music Elements in Violin Education**

*

Meltem Düzbastılar – Ali Selçuk Ömeroğlu
Trabzon University

The starting point of art education is to create a response to the talents and needs of the individual. With art education, many cognitive and sensory perceptions are raised and mobilized. Individuals and societies that know themselves through their artistic activities and are aware of their abilities will be more sensitive to the environment in which they live, will be able to interact positively with their environment, satisfy their aesthetic needs and make their lives more meaningful (Şahin and Yağcı, 2012). It can be said that individuals studying art in line with their interests and abilities can take a more active role in society and become a more useful individual. According to Mercin and Alakuş (2007), "art education, if not given in a timely manner, leads to the individual's inability to acquire behaviors such as aesthetic sensitivity, respect for opposing opinions, appreciation of different cultures, awareness of preserving works of art and sharing a universal common value, etc." The fact that children are intertwined with music during their development has a positive effect on personality development.

There are three main types of music education: "general music education", "attentive music education" and "vocational music education". Instrument training has an important place in vocational music education. Instrument training is a process aimed at guiding the musical lives of individuals and bringing musical behavior to individuals throughout their lives. The violin, which is included in the instrument training, is one of the most basic members of the string reeds family. Conservatories, Departments of Fine Arts Education, Faculties of Fine Arts and Anatolian Fine Arts High Schools are one of the most important instruments taught within the formal educational institutions that provide violin education.

When the relevant literature is scanned, between the subject of the research and previous studies, Bulut (2001) "The use of the halays of the Sivas region in violin education by examining them in terms of cultural diversity"; Haner's (2018) "Model of violin education based on Turkish Music tunes"; Kurtaslan's (2010) "Lecturer's opinions on the use of contemporary Turkish violin works in violin education in institutions that train music teachers"; "Examination of the problems encountered in the main instrument violin education according to the opinions of the faculty members and students in the fine arts education departments of the faculties of education in Turkey"; Teke's (2019) "Student views on the positional approach in individual instrument violin education" and Tekin's (2019) "A review of the level of use of Traditional Turkish Art Music in individual instrument violin education" are included.

In this research, interview technique was used from qualitative research methods. Interview form was applied to individual instrument violin students for data collection purposes. The interview form was prepared by applying to five expert opinions: two in the field of music education, two in the field of Turkish education and one in the field of statistics. As a result of the implementation of the form, the opinions of violin students in the Department of Music Education in the Department of Fine Art Education at Trabzon University Fatih Faculty of Education were determined regarding the use of Traditional Turkish Art Music works containing elements of Western Music in violin education.

At the heart of the interview is the effort to understand other people's experiences. The interview is a technique designed to produce a vivid picture of the subject of research from the participant's perspective. At the same time, the interview can be characterized as a purposeful conversation in which one person directs for the purpose of obtaining information from others, usually with the participation of two people and sometimes more (Bogdan and Biklen, 2007).

According to the variable of students performing works in the form of Traditional Turkish Art Music, 17 participants stated that they had previously performed works in the form of Traditional Turkish Art Music, while 4 participants did not. It was observed that this variable did not differ significantly in their opinions on the subject.

Of the 17 participants who stated that they performed works in the form of traditional Turkish Art Music, 11 stated that they encountered elements of Western Music. 4 of these participants stated that they encountered "legato bond", 7 "chromatic passages", 4 "arpegj" transitions, 3 "quick passages", 1 "spiccato" technique, 1 staccato technique and 2 "chord" transitions.

Of the 21 participants, 20 stated that they wanted to play works in the form of Traditional Turkish Art Music in individual violin education class.

All 21 participants stated that performing traditional Works of Turkish Art Music would positively affect their interest in violin. Works in the form of saz semaisi, peshmerga and longa were found to have attracted the attention of violin students as a priority.

20 of the 21 participants stated that performing works in the form of Traditional Turkish Art Music, which includes elements of Western Music, would positively affect the motivation to study violin. In this way, they stated that it will increase their daily working time. 1 of the 21 participants stated that playing works in the form of Traditional Turkish Art Music, which includes elements of Western Music, would reduce the motivation to work.

9 participants stated that the use of Traditional Turkish Art Music works containing elements of Western Music in violin education would be beneficial for both rhythmic, melodic and entonation when looking at the effect of rhythmic, melodic and entonation on the students. 2 participants stated that it would be useful in rhythm and melodic terms. 4 participants stated that it would only be useful from a melodic point of view. All 5 participants stated that it would be useful in terms of melodic and entonation. 1 of the 21 participants stated that the use of works in the form of Traditional Turkish Art Music, which includes elements of Western Music in violin education, would not benefit rhythmically, melodically and in terms of entonation.

20 of the 21 participants stated that using Traditional Turkish Art Music works containing elements of that technique in learning a technique used in violin education of Western Music will become more concrete thanks to a known tune, and that a newly learned technique will become.

Kaynakça / References

- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (2007). *Research for education: An introduction to theories and methods*. (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Bulut, M. H. (2001). *Sivas yöresi halaylarının kültürel çeşitlilik açısından incelenerek keman eğitiminde kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, A. (1997). *Eğitimin tarihi ve sosyal temelleri*. (1. bs.). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Yayınları.
- Haner, O. (2018). *Türk Müziği ezgi yapılarına dayalı keman eğitimi modeli* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kurtaslan, Z. (2010). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki keman eğitiminde çağdaş Türk keman eserlerinin kullanılma durumuna ilişkin öğretim elemanı görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Marvasti, A. (2004). *Qualitative research in sociology*. (1st ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Mercin, L. ve Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(9), 14-20.
- Parasız, G. (2001). *Türkiye’de eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi bölümlerinde öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre ana çalgı keman eğitiminde karşılaşılan sorunların incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Erzurum.
- Sencer, M. (1981). *Yöntembilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Şahin, D. ve Yağcı, M. (2012). Bireyin toplumsallaşma sürecinde sanat eğitiminin önemi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1(1), 273-277.
- Teke, E. (2019). *Bireysel çalgı keman eğitiminde makamsal yaklaşıma yönelik öğrenci görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, P. C. (2019). *Bireysel çalgı keman eğitiminde Geleneksel Türk Müziği’nin kullanım düzeyi üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye’de Cumhuriyetin ilk altmış yılındaki durum*. (1. bs.). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Kaynakça Bilgisi/Citation Information

Düzbastılar, M. ve Ömeroğlu, A. S. (2021). Keman eğitiminde batı müziği unsurları içeren Geleneksel Türk Sanat Müziği eserlerinin kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4336-4359. DOI: 10.26466/opus.893844.

Lise Öğrencilerinde Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü¹

DOI: 10.26466/opus.906143

*

Lokman Koçak* - Eyüp Çelik**

* Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya/Türkiye

E-Posta: lokmankoçak@sakarya.edu.tr

ORCID: [0000-0002-5247-0974](https://orcid.org/0000-0002-5247-0974)

** Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sakarya/Türkiye

E-Posta: eyupcelik@sakarya.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7714-9263](https://orcid.org/0000-0002-7714-9263)

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünün incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde öğrenim görmekte olan 296 kadın (%53.2) ve 260 erkek (%46.8) olmak üzere toplam 556 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Yaşları 14 ile 16 yaş arasında değişen katılımcıların yaş ortalaması 15.2'dir. Araştırmanın verileri; "Ergenler için Duygusal Özerklik Ölçeği", "Ergenler için Öz-Şefkat Ölçeği" ve 10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı ile toplanmıştır. Araştırmada öz-şefkat, duygusal özerklik ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkiler regresyona dayalı aracılık analizi ve korelasyon analizi ile incelenmiştir. Ayrıca, test edilmeye çalışılan aracı modeldeki doğrudan ve dolaylı etkiler bootstrap yöntemi ile belirlenmiştir. İlgili alanyazın ışığında, şema alanları dikkate alınarak aracılık modelleri kurulmuş ve bu doğrultuda erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü sınanmıştır. Araştırma sonucunda erken dönem uyumsuz şemaların öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide aracılık etkisine sahip olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, duygusal özerklik, öz-şefkat, erken dönem uyumsuz şemalar.

¹ Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

The Mediating Role of Early Maladaptive Schemas in the Relationship between Self-Compassion and Emotional Autonomy in High School Students

*

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between self-compassion and emotional autonomy in high school students. The study group consists of a total of 556 high school students, 296 female (53.2%) and 260 male (46.8%), who were studying at different high schools in Kocaeli province in 2019-2020 academic year. The participants were aged between 14 and 16, with an average age of 15.2. As data collecting tools, "Emotional Autonomy Scale for Adolescents", "The Self-Compassion Scale for Adolescents" and "Early Maladaptive Schema Questionnaires Set for Children and Adolescents between the Ages of 10-16" were used. In the study, the relationships between self-compassion, emotional autonomy, and early maladaptive schemas were examined using regression-based mediation analysis and correlation analysis. Furthermore, a bootstrap method was used to examine the direct and indirect effects in the mediation model. According to the relevant literature, mediation models were established by taking the schema areas into consideration, and the mediating role of early maladaptive schemas was tested accordingly. The findings showed that early maladaptive schemas has a mediating effect on the relationship between self-compassion and emotional autonomy. The findings obtained are discussed in the context of the relevant literature.

Key Words: *Adolescence, emotional autonomy, self-compassion, early maladaptive schemas.*

Giriş

İnsan yaşamında önemli gelişim dönemlerinden biri ergenliktir. Gelişimdeki en hızlı iki büyüme evresinden birini oluşturan ergenlik, biyolojik değişimle başlayıp, bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimle tamamlanmaktadır (Yavuzer, 2000). Çocukluktan yetişkinliğe geçişte bir köprü niteliğinde olan ergenlik dönemi, bireye daha az sınır ve bu zamana kadarki deneyimlerine göre çok daha fazla özgürlük sunmaktadır. Beden ve zihindeki değişikliklerle birlikte ergende yeni bedensel duyular ve yeni davranış örüntüleri oluşmaya başlamaktadır (Loose, Graaf ve Zarbock, 2018). Çevrenin bu yeniliklere tepki göstermesi, ergende kafa karışıklığına yol açmakta ve ergenin içsel ve dışsal çatışmalar yaşamasına neden olmaktadır (Bektaş, 2004). Bu süreç ergenin diğer insanlar tarafından beğenilme ve çekici bulunma gibi konularda kendini sürekli sorgulaması ve ergenin akran grupları tarafından kabul görme isteğinin artması ile devam etmektedir (Paxton, Schutz, Wertheim ve Muir, 1999). Bütün bu çatışmalar ergenlik dönemini ergen ve ebeveynler için zor, heyecanlı ve kaygıyla dolu bir sürece dönüştürürken; aynı zamanda ergenin olgunlaşmasına da aracılık etmektedir (Plotnik, 2009).

Ergenlik dönemi, tamamlanması gereken bir dizi gelişim göreviyle birlikte karmaşık ve zor bir süreçtir (Loose vd., 2018). Ergen bireyler bir yandan akranlarla yakın ilişkiler kurma, kariyer planları yapma, kimlik kazanma ve ebeveynlerden ayrışma (Loose vd., 2018; Steinberg, 2013) gibi çok sayıda gelişim görevini tamamlamaya çalışırken; bir yandan da okuldaki görev ve sorumluluklarını aksatmamak için çaba göstermektedir. Bu zorlu süreç, ergenlerin içsel ve dışsal sorunlar yaşamasına ve psikolojik sağlığının olumsuz yönde etkilenmesine neden olmaktadır. Yapılan araştırmalar, lise öğrencilerinin okul tükenmişliği (Koçak ve Seçer, 2018), akademik stres (Kutsal ve Bilge, 2012), depresyon (Burwell ve Shirk, 2006), kaygı (Özyürek ve Demiray, 2010) ve zorbalığa maruz kalma (Ayas ve Pişkin, 2011) gibi sorunlar yaşadığını göstermektedir. Lise öğrencilerinin yaşadıkları sorunlarla baş edebilmesine ve bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmesine katkı sağlayacak kavramlardan birinin duygusal özerklik olabileceği söylenebilir. Bu dönemde daha çok kendine yetme ve özgür olma

ihtiyacı hisseden bireyin; duygusal özerklikle birlikte kendi kararlarını almaya ve duygu ve davranışlarını yönetmeye başladığı belirtilmektedir (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2006). Ayrıca, kimlik arayışı, kendi benliğini oluşturma ve sosyal etkileşimlerin artmasında özerklik gelişiminin etkili olduğu öne sürülmektedir (Deniz, Çok ve Duyan, 2013). Bu doğrultuda, özellikle duygusal bağımsızlık kazanma, bireyleşme ve akranlar ve sosyal çevreyle ilişkiler kurma gibi kritik gelişim görevlerinin başarıyla tamamlanmasında, duygusal özerkliğin önemli bir rolü olduğu düşünülebilir.

Yetişkinlik yolunda ergenin kazanması gereken bir beceri olarak açıklanan özerklik (Steinberg, 2013); ergenlerin aileleri, akranları ve çevrelerindeki diğer kişilerle kurduğu ilişkiler yoluyla gelişmektedir (Russell ve Bakken, 2002). Kimlik arayışı, kendi benliğini oluşturma çabaları, artan sosyal etkileşimler ve yeni görev ve sorumluluklar özerkliğin gelişimini hızlandırmaktadır (Deniz vd., 2013). Bu dönemde daha çok kendine yetme ve özgür olma ihtiyacı hisseden birey; özerklikle birlikte kendi kararlarını almaya ve duygu ve davranışlarını yönetmeye başlamaktadır (Zimmer-Gembeck ve Collins, 2006).

Özerkliği davranışsal özerklik, değer özerkliği ve duygusal özerklik olarak üçe ayıran Steinberg (2013), duygusal özerkliğin bireyin özellikle ailesi ile olan yakın ilişkilerdeki değişimlerle ilgili bağımsızlığı içerdiğini belirtmiştir. Ergenin, ebeveyn ve akranlarından duygusal anlamda bağımsızlaşabilmesinin duygusal süreci olarak ifade edilen duygusal özerklik; ergenin ana-baba ve çevresindeki diğer kişilerin istek ve beklentileri dışında kendi istek ve amaçlarını tanımlaması ve kendine güven duymasıyla gelişmektedir (Noom, Dekovic ve Meeus, 2001). Duygusal özerklik; ebeveynleri idealleştirmeme, ebeveyni bir birey olarak görme, bağımsızlık ve bireyleşme şeklinde dört boyut olarak ifade edilmektedir (Steinberg ve Silverberg, 1986). Duygusal özerklik; ana babaya olan bağımlılığın terk edilmesi ve onlardan ayrı bir birey olmanın fark edilmesi olarak ifade edilebilir. Duygusal özerkliğin gelişimiyle birlikte ergen, önceden idealleştirdiği ve her şeyi bilen, yanılmayan ebeveyn algısını yavaş yavaş değiştirmeye başlar ve daha olgun bir kavrayış ile ebeveynlerini bir insan olarak değerlendirir. Ergenlik dönemi boyunca giderek artan duygusal özerklik, ergenin büyümesine ve ebeveyn denetiminden daha fazla bağımsızlık elde

etmek için çabalamasına olanak tanımaktadır. Bu büyüme ve bireyleşme ile birlikte ebeveynlerin idealleştirilmesi azalırken; onlara olan çocukça bağımlılıklar daha az dile getirilmektedir (Tatar, Bildik, Yektaş, Hamidi ve Özmen, 2016).

Duygusal özerkliğin, akademik başarı (Chen ve Dornbusch, 1998), öznel iyi oluş ve algılanan sosyal destek (Erçevik, 2014; Güney, 2017) gibi değişkenlerle pozitif yönlü ilişkili olduğu saptanmıştır. Duygusal özerkliğe sahip bireylerin daha olgun ve sorumluluk sahibi olduğu ve daha az bağımlı ilişkiler kurduğu belirtilmektedir (Steinberg, 2013). Ayrıca sağlıklı özerklik gelişiminin ergenlere, madde kullanımı ve suça sürüklenme gibi riskli davranışlardan korunma ve iş yaşamında üst hedeflere ulaşma konusunda avantaj sağlayacağı düşünülmektedir (Özdemir ve Çok, 2011). Bu doğrultuda duygusal özerkliğin, ergenlik dönemi için önemli bir kavram olduğu ve farklı değişkenlerle incelenmesinin, duygusal özerklik gelişiminde etkili olan faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Ergen bireyin ana babadan ayrışmasının, kaçınılmaz bir gelişim görevi olduğu ifade edilmektedir (Loose vd., 2018). Bu ayrışmanın sağlıklı şekilde gerçekleşebilmesi için ebeveynlerin, ergenin özerklik isteğini kolaylaştırması ve ayrışma ihtiyacına karşı anlayışlı olması gerekmektedir. Bireylerin, ilişkiel desteğe ek olarak öz-desteğe de ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir (Vatan, 2019). Bir başa çıkma stratejisi olarak kullanılan öz-şefkatin, söz konusu öz-desteği sağlayacağı düşünülebilir. Özellikle acı veren duygularla nazikçe ilgilenip onların olumsuz etkilerini azalttığı ve duyguları düzene koyma konusunda oldukça etkili olduğu ifade edilen öz-şefkatin (Germer, 2020), ergenlerin duygusal olgunluğa erişmesi, akran ve ebeveyn baskılarına karşı koyabilmesi ve kişiler arası ilişkilerde yeterlik kazanması (Noom vd., 2001) gibi becerileri içeren duygusal özerklik gelişimine olumlu etki edeceği söylenebilir.

Öz-şefkat, bireyin yetersizlik ve başarısızlıklar karşısında kendine karşı sevecen olması, bu durumu insan olmanın doğal bir parçası olarak kabul etmesi ve kendini yargılamak yerine anlayışlı bir bakış açısı geliştirmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Neff, 2003a; Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht, 2011). Bireyin kendine gerçekçi bir gözle bakabilmesine ve kendine yönelik sağlıklı bir tutum geliştirebilmesine

olanak sağlayan öz-şefkat; bireyin kendini olduğu gibi algılayarak kabul etmesine katkı sunmaktadır (Neff, 2003a; Neff, 2003b; Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2007). Öz-şefkat, bireyin kendini güçlü ve zayıf yönleriyle kabul edebilmesi ve kendine sevecen bir tutum geliştirmesidir (Neff, 2003a). Öz-şefkat; öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma ve bilgece farkındalık şeklinde üç temel bileşenden oluşur. Bu bileşenler ile öz-şefkat, kişinin kendine acı veren duygu ve düşüncelerinin farkına varması ve onlarla bağlantı kurarak acılarını hafifletebilmesine, yaşanan bu acıların insan yaşamının doğal bir parçası olduğunu kendisine hatırlatmasına ve kendine karşı nazik bir yaklaşım sergilemesine olanak tanır (Neff, 2003a).

Öz-şefkat ile yapılan araştırmalarda psikolojik sağlık (Neff vd., 2007), psikolojik iyi oluş (Neff, Pisitsungkagarn ve Hsieh, 2008), psikolojik işlevsellik (Neff ve Vonk, 2009) ve öznel iyi oluş (Wei, Liao, Ku ve Shaffer, 2011) ile öz-şefkat arasında pozitif yönlü; depresyon ve kaygı (Bayramoğlu, 2011), alkol kullanımı (Rendon, 2006) ve travma sonrası stres bozukluğu (Thompson ve Waltz, 2008) ile öz-şefkat arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öz-şefkatin psikolojik sorunlara karşı koruyucu bir özelliğe sahip olduğunu düşündürmektedir. Bunlara ek olarak öz-şefkatin mutluluk, iyimserlik ve bilgelikle de yakından ilişkili olduğu, kişiliğin güçlü yanlarını geliştirdiği ve işlevsel ve doyumlu bir yaşam sürmede etkin rol oynayabildiği ifade edilmektedir (Neff vd., 2007). Ergenlik döneminde, duygu durumlarının değişkenlik gösterdiği ve bu nedenle ergenlerin duygu yönetimi becerilerinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Steinberg, 2013). Bu bağlamda duygu düzenlemede tamamlayıcı bir kavram olduğu ileri sürülen öz-şefkatin (Neff vd., 2007), ergenlik döneminde bireyin psikolojik sağlığına olumlu yönde etki edebileceği söylenebilir. Söz konusu araştırmaların yetişkinlerle gerçekleştirildiği ve ergenlerle yapılan araştırmaların ise sınırlı sayıda olduğu (Neff ve McGehee, 2010; Yıldırım, 2018) dikkate alındığında, öz-şefkat kavramının ergenler üzerinde araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Germer (2020), travma geçirmiş pek çok kişinin, iyi hissetmeyi hak etmediğini düşündüğünü, duygusal acıyı güvenli dozlarda deneyimlemekte güçlük çektiğini ve bireye acı veren duyguların, daha

eski acıları da beraberinde getirdiğini savunmaktadır. Diğer bir deyişle olumsuz yaşantıların bireyin öz-şefkat ve duygu düzenleme becerilerini olumsuz etkilediğini öne sürmektedir. Özellikle yaşamın erken yıllarında deneyimlenen olumsuz yaşantıların kendi ve diğerleriyle uyumsuz ilişkiler geliştirme (Kendall-Tackett, 2002), kendini beğenmeme (Gilbert ve Procter, 2006), problemlerle madde kullanımı (Dunn, Tarter, Mezzich, Vanyukov, Kirisci ve Kirillova, 2002) ve psikopatoloji (Ravndal, Lauritzen, Frank, Jansson ve Larsson, 2001) ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu doğrultuda erken dönem olumsuz yaşantılara odaklanan “şema terapi yaklaşımı”nın lise öğrencilerinde öz-şefkat ve duygusal özerklik ile birlikte incelenmesinin, bir ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Şema terapinin, bilişsel-davranışçı terapi şemsiyesi altında ortaya çıkan ve psikopatolojilere farklı bir bakış açısıyla yaklaşan yenilikçi ve bütüncül bir terapi yaklaşımı olduğu ifade edilmektedir (Young ve Klosko, 2011). Young (1999) ve Young, Klosko ve Weishaar (2003) tarafından kişilik bozukluğu olan ve geleneksel bilişsel terapiye cevap vermeyen ya da kötüleşen danışanlara daha etkili tedavi verme çabalarından hareketle geliştirilen şema terapi; yapılandırılmış sistemli bir yaklaşıma dayanmaktadır. Şema terapi; bilişsel, davranışsal ve yaşantısal örüntüleri kırma müdahaleleri ile çok sayıda psikolojik soruna yönelik tedavi imkanı sunan bir yaklaşımdır. Şema terapi yaklaşımında; bilişsel, psikodinamik, nesne ilişkileri ve gestalt psikoterapi gibi yaklaşımların farklı yanlarının stratejik olarak bütünleştirilmesi, bu yaklaşımın özgün ve etkili bir tedavi yöntemi olmasını sağlamıştır (Farrell, Reiss ve Shaw, 2015). Şema terapi yaklaşımı; bireyin ruhsal açıdan sağlıklı ve uyumlu bir yaşam sürdürebilmesi için yaşamın erken yıllarında karşılanması gereken evrensel temel ihtiyaçların olduğunu ileri sürmektedir. Bu temel ihtiyaçlar; güvenli bağlanma, özerklik, kendiliğindenlik ve oyun, yetkinlik ve kimlik algısı, özgürlük ve gerçekçi sınırlar olarak ifade edilmektedir (Young ve Klosko, 2011). Temel ihtiyaçların karşılanmaması ya da örseleyici şekilde engellenmesi sonucunda, şema adı verilen güçlü düşünce kalıpları/inançlar oluşmaktadır. Erken yıllarda deneyimlenen olumsuz yaşantılar ve maruz kalınan kötü muamele de şemaların oluşumunda etkili olmaktadır (Young vd., 2003). Şema oluşumunda mizaç yapısının

belirleyici bir faktör olduğu ve aynı koşul ve durumlarda, farklı mizaçların farklı şemalar oluşturduğu belirtilmektedir (Young ve Klosko, 2011). Katı, yıkıcı ve değiştirilmesi oldukça güç olan erken dönem uyumsuz şemalar, kendini yineleyici ve hayatta kalmaya yönelik örüntüler şeklinde ifade edilmektedir (Young vd., 2003). Birey için acı verici olsa da aynı zamanda rahatlatıcı ve tanıdık olmaları sebebiyle şemalar, bireye tutarlılık ve kontrol hissi sağlamaktadır (Young, 1999). Erken dönem uyumsuz şemalar bu yönüyle uyum sağlayıcı gibi görünse de, bireyin benlik algısı ve diğerleri ile olan ilişkilerine zarar veren hatalı, işlev bozucu ve sınırlayıcı bir yapıya sahiptir (Farrell vd., 2015).

İçerik alanlarına göre beş şema alanı ve 18 erken dönem uyumsuz şema belirlenmiştir. Güvenlik, sevgi ve ait olma gibi temel ihtiyaçların diğer insanlar tarafından karşılanmayacağına ilişkin inançlar doğrultusunda şekillenen kopukluk ve reddedilmişlik şema alanında *terk edilme, kuşkuculuk/kötüye kullanma, duygusal yoksunluk, kusurluluk ve sosyal izolasyon* şemaları yer almaktadır. *Bağımlılık/yetersizlik, dayanıksızlık, yapışıklık/gelişmemiş benlik ve başarısızlık* şemalarının yer aldığı zedelenmiş özerklik ve performans şema alanı ise bireylerin ebeveyn figürlerinden sağlıklı bir şekilde bağımsızlaşma becerileriyle ilişkilidir. Zedelenmiş sınırlar şema alanı, bireylerin içsel sınırlar koyma, diğer insanların haklarına saygı gösterme, işbirliğine açık olma ve uzun vadeli hedeflere ulaşma gibi konularda güçlük çektiği ve *haklılık/büyüklenmecilik ve yetersiz özdenetim* şemalarının yer aldığı şema alanıdır. Bir diğer şema alanı, sevgi ve kabul görme ve olası olumsuz tepkilerden kaçınma adına diğer insanların ihtiyaç, istek ve duygularına aşırı odaklanma ile beliren ve *boyuneğicilik, onay arayıcılık ve kendini feda* şemalarını kapsayan diğerleri yönelimlilik şema alanıdır. Aşırı tetikte olma/bastırılmışlık şema alanı ise bireylerin kendiliğinden duygu, dürtü ve tercihlerini bastırmasıyla karakterize olmakta ve *duyguları bastırma, yüksek standartlar, karamsarlık ve cezalandırıcılık* şemalarını kapsamaktadır (Farrell vd., 2015; Young vd., 2003).

Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü

Gelişimsel psikopatolojiyi tetikleyecek çok fazla etkenin bulunması nedeniyle ergenlik dönemindeki bireylerin risk altında ve savunmasız

olduğu düşünülmektedir (Wenar ve Kerig, 2000). Bu riskin lise döneminde arttığı ve lise öğrencilerinde tehlikeli sporlara yönelme (Diehm ve Armatas, 2004), alkol ve madde kullanımı (Cicognani ve Zani, 2011), intihar (Eskin, Ertekin, Harlak, ve Dereboy, 2008) ve korunmasız cinsel ilişki (Donohew, Zimmerman, Cupp, Novak, Colon vd., 2000) gibi çok sayıda sorunun ortaya çıktığı görülmektedir. Kendini suçlama ve küçümsemenin arttığı bu dönemde, öz-değerlilik, özerklik ve kişisel kimlik etrafındaki sorunlar giderek daha merkezde yer almaya başlamaktadır (Loose vd., 2018). Öz-güven (Beyers ve Goosens, 1999), bilişsel esneklik ve duygu düzenleme (Öztürk, 2019) ve psikolojik sağlamlık (Akman, Abaslı ve Polat, 2018) gibi kavramlarla pozitif ilişkisi olan duygusal özerkliğin, lise öğrencilerinin bu sorunlarla başa çıkabilmesine önemli katkılar sunacağı düşünülebilir. Öte yandan lise öğrencilerinin duygusal özerklik yolunda ilerleyebilmesi için öz-şefkat gibi dengeli ve tutarlı bir başa çıkma yöntemine ihtiyaç duyacağı söylenebilir. Bir tür duygu düzenleme tekniği olarak kabul edilen öz-şefkat (Diedrich, Grant, Hofmann, Hiller ve Berking, 2014), duygusal sağlık ve duygusal zeka ile pozitif ilişkilidir (Neff, 2003a). Bu doğrultuda, öz-şefkatin duygusal özerklik gelişiminde önemli bir belirleyici olabileceği düşünülebilir. Ancak, öz-şefkatin, erken çocukluk deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu ve yaşamın erken dönemindeki koşullar sonucunda oluşan erken dönem uyumsuz şemaların, öz-şefkatin gücünü tam olarak kullanma yeteneğini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Germer, 2020). Ayrıca, düşük öz-şefkat düzeyi ve erken dönem uyumsuz şemaların gelişimi, olumsuz çocukluk deneyimleri ve maruz kalınan kötü muamele ile ilişkilendirilmekte (Vettese, Dyer, Li ve Wekerle, 2011; Young, 1999) ve erken dönem uyumsuz şemaların, duygusal tepkileri şekillendirdiği belirtilmektedir (Masomi, Hejazi ve Sobhi, 2014). Kendinden utanan ve sürekli kendini eleştiren bireylere yönelik gerçekleştirilen öz-şefkatli zihin eğitimi programı sonunda, kendilerini yatıştırma yoluyla olumlu duygular oluşturmakta güçlük çeken bireylerin muhtemelen erken yaşlarda yeterince rahatlatılmamış ve güvende hissetmemiş oldukları varsayımı öne çıkmıştır (Gilbert, 2009). Diğer bir ifadeyle, erken dönem yaşantılarında sevilme ve güvende hissetme gibi temel ihtiyaçları karşılanmamış bireylerin, öz-şefkati etkili şekilde kullanamadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumda öz-

şefkati etkili bir şekilde kullanabilmek için şemaların nasıl ortaya çıktığını bilmek, onları görmek ve hissetmek gerekmektedir. Böylece, birey hangi şemaların kendisini ilgilendirdiğini anlayabilmesi ve söz konusu şemaların da birey üzerindeki kontrolünün kaybolması mümkün olacaktır (Germer, 2020). Bu yönüyle ergenlerde öz-şefkat ve duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların etkisinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında, erken dönem uyumsuz şemalar ile öz-şefkatin birlikte ele alındığı araştırmalarda (Fırıncı, 2019; Güzey, 2020; Thimm, 2017; Yakın, 2015; Yakın, Gençöz, Steenbergen ve Arntz, 2019), erken dönem uyumsuz şemalar ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerde öz-şefkatin aracılık rolünün incelendiği görülmektedir. Yetişkin bireylerle gerçekleştirilen söz konusu araştırmalarda, öz-şefkatin, erken dönem uyumsuz şemaların diğer değişkenler üzerindeki etkisini azalttığına vurgu yapılmaktadır. Öte yandan erken dönem uyumsuz şemaların aracılık etkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu ve bu araştırmalarda da öz-şefkat ve duygusal özerklik değişkenlerinin yer almadığı göze çarpmaktadır (Balsamo, Carlucci, Sergi, Murdock ve Saggino, 2015; Bosmans, Braet ve Vlierberghe, 2010; Carlucci, D'Ambrosio, Innamorati, Saggino ve Balsamo, 2018; Roelofs, Lee, Ruijten ve Lobbestael, 2011; Roelofs, Onckels ve Muris, 2013). Ayrıca, alanyazında ergen bireylerde erken dönem uyumsuz şemaların incelendiği araştırmaların sınırlı sayıda olduğu (Gökçe, Önal Sönmez, Yusufoglu, Yulaf ve Adak, 2017; Koçak, 2020; Richardson, 2005; Sarıtaş ve Gençöz, 2011) ve bu nedenle erken dönem uyumsuz şemaların ergenler üzerindeki etkilerinin araştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Bu doğrultuda lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracılık rolünün incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, şema alanları dikkate alınarak aracılık modellerinin kurulduğu ve araştırmaların bu doğrultuda gerçekleştirildiği görülmektedir (Balsamo, vd., 2015; Fırıncı, 2019; Roelofs vd., 2011; Roelofs vd., 2013; Thimm, 2017; Yakın, 2015; Yakın vd., 2019). Bu nedenle, güncel araştırmada da alanyazında yapılan araştırmalara benzer şekilde modeller oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, öz-şefkat araştırmanın bağımsız değişkeni, erken dönem uyumsuz şema

alanları araştırmanın aracı değişkeni ve duygusal özerklik ise araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenmiştir. Test edilecek aracı modellere ilişkin bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Test Edilecek Modeller

| | Bağımsız Değişken | Aracı Değişken | Bağımlı Değişken |
|---------------|--------------------------|-----------------------------------|-------------------------|
| Aracı Model 1 | Öz-şefkat | Kopukluk-Reddedilmişlik | Duygusal Özerklik |
| Aracı Model 2 | Öz-şefkat | Zedelenmiş Özerklik ve Performans | Duygusal Özerklik |
| Aracı Model 3 | Öz-şefkat | Zedelenmiş Sınırlar | Duygusal Özerklik |
| Aracı Model 4 | Öz-şefkat | Diğerleri Yönelimlilik | Duygusal Özerklik |
| Aracı Model 5 | Öz-şefkat | Aşırı Tetikte Olma/Bastırılmışlık | Duygusal Özerklik |

Yöntem

Bu araştırma; öz-şefkat, duygusal özerklik ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla düzenlenmiş ilişkisel bir çalışmadır. İlişkilerin derinlemesine incelendiği bu araştırmalarda, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkileri betimleme, değişimin varlığı veya derecesini belirleme amaçlanır (Karasar, 2014).

Örneklem

Araştırma sürecine, araştırma için gerekli izinlerin alınmasıyla başlanmıştır. Öncelikle araştırmada kullanılacak ölçme araçlarını geliştiren ve Türk kültürüne uyarlayan yazarlarla elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve yazarlardan ölçek kullanım izni alınmıştır. Daha sonra, Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’ndan anket kullanım izni (61923333/050.99/) alınarak veri toplama süreci başlatılmış ve veriler araştırmacı tarafından yüz yüze uygulama ile toplanmıştır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçme araçlarının nasıl cevaplanacağını anlatan yönergeler, araştırmanın amacı ve içeriği gibi bilgiler ölçeklerin üzerine yazılmıştır. Uygulamaların başlangıcında araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığı ve bu çalışmadan elde edilen sonuçların bilimsel bir araştırmada kullanılacağı öğrencilere ifade edilmiştir. Bilgilendirmeden sonra gönüllü öğrencilere ölçme araçları uygulanmıştır. Ölçekler sınıflarda gruplar halinde uygulanmış ve her bir

uygulama yaklaşık 30 dakikada tamamlanmıştır. Uygulanan ölçek sonuçlarının araştırmacıdan alınabileceği belirtilerek uygulama sonlandırılmıştır. Katılımcılar, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Türkiye'nin Kocaeli ilindeki orta öğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan % 53.2 (296) kadın ve % 46.8 (260) erkek olmak üzere toplam 556 ergen bireydir. Öğrencilerin yaş aralığı, 14 ile 16, yaş ortalaması ise 15.2'dir. Öğrencilerden 28.6 (159)'sı 9. sınıf ve % 71.4 (397)'ü 10. sınıfta yer almaktadır. Öğrencilerin % 4.1 (23)'i Fen Lisesinde, % 5.0 (28)'i Sosyal Bilimler Lisesinde, % 43.3 (241)'ü Anadolu Lisesinde, % 5.0 (28)'i Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde ve % 42.4 (236)'ü Anadolu İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Ergenler için Duygusal Özerklik Ölçeği: Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen ölçek Deniz vd. (2013) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. 4'lü Likert tipi bir ölçme aracı olan ölçeğin özgün formu 20 soru ve "Anne babayı birey olarak görme, idealleştirme, bağımsızlaşma ve bireyleşme" şeklinde 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan, duygusal özerklik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Türk ergen örnekleminde düşük yük değerlerine sahip olan *anne babayı birey olarak görme* alt boyutu ölçekten çıkarılmış ve ölçek 14 soru ve 3 alt boyut ile analiz edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına bakıldığında ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulandığı gözlenmiştir (RMSEA= .068, RMR= .062, GFI= .93, CFI= .90, NNFI= .91, AGFI= .90). Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde Cronbach Alpha katsayısının .79 olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır.

Ergenler için Öz-Şefkat Ölçeği: Raes vd. (2011) tarafından geliştirilen ölçek Yıldırım ve Sarı (2018) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplamda 12 soru ve iki alt boyuttan oluşan ölçek 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puan, öz-şefkat düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda faktör yükü .30'un altında kalan 10. madde ölçekten çıkarılmıştır. DFA

sonuçlarının ise mükemmel uyum verdiği belirlenmiştir (RMSEA=0.06, RMSR= 0.095, GFI= 0.96, NFI= 0.91, CFI= 0.95, NNFI= 0.94). Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde Cronbach Alpha katsayısının .75 olduğu; test tekrar test güvenilirliği puanının ise .84 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır. Son haliyle ölçeğin 11 madde ve tek boyuttan oluştuğu ifade edilmiştir (Yıldırım ve Sarı, 2018).

10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımı: Güner (2013) tarafından geliştirilen ölçek, toplamda 97 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan yüksek puan, ilgili şema düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçekte 5 şema alanı, 15 erken dönem uyumsuz şema yer almaktadır. Şema alanları; kopukluk-reddedilmişlik (RMSEA=.05, GFI=.92, AGFI=.91, CFI=.90, NFI=.84), zedelenmiş özerklik ve performans (RMSEA=.05, GFI=.94 AGFI=.93, CFI=.91, NFI=.87), zedelenmiş sınırlar (RMSEA=.06, GFI=.92, AGFI=.90, CFI=.86, NFI=.83), diğerleri yönelimlilik (RMSEA=.04, GFI=.96, AGFI=.95, CFI=.92, NFI=.90 CFI=.91, NFI=.87) ve aşırı tetikte olma/bastırılmışlık (RMSEA=.06, GFI=.90, AGFI=.94, CFI=.93, NFI=.91) şeklinde belirlenmiştir. Faktör analizleri sonucunda, *sosyal izolasyon, kendini feda, duyguları bastırma ve yüksek standartlar* şemalarının ölçeğin ergen formunda yer almadığı, ergen formuna *kendini onaylamama* adıyla yeni bir şema eklendiği ifade edilmiştir (Güner, 2013). Erken dönem uyumsuz şemalar sırasıyla; kusurluluk, kuşkuculuk/kötüye kullanılma, duygusal yoksunluk, terk edilme, başarısızlık, bağımlılık, yapışıklık/gelişmemiş benlik, dayanıksızlık, haklılık, yetersiz özdenetim, boyun eğicilik, kendini onaylamama, onay arayıcılık, karamsarlık ve cezalandırıcılık şeklinde belirlenmiştir (Güner, 2013). Ölçeğin iç tutarlılık düzeyi incelendiğinde, Cronbach Alpha katsayılarının sırasıyla; .89, .85, .86, .78, .82 ve test tekrar test güvenilirliği puanlarının ise sırasıyla; .99, .97, .98, .97, .97 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada, katılımcılar ölçeğin 97 maddelik özgün formunu cevaplamış ve ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla; .91, .87, .86, .85 ve .86 olarak hesaplanmıştır.

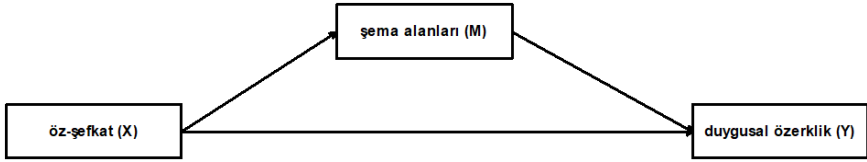
Veri Analizi

Öncelikle dağılım, normallik açısından incelenmiş ve verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık değerlerinin $-.02$ ile $.93$ aralığında; basıklık değerlerinin ise $.06$ ile $.91$ aralığında olması ve değerlerin -1 ile $+1$ arasında yer alması, verilerin normallik açısından kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2019; Şencan, 2005). Araştırmada öz-şefkat ile erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki korelasyonlar $-.52$ ile $-.18$ arasında değişmekte ve 15 ilişkinin tamamının anlamlı ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Ayrıca öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin de anlamlı olduğu ($r = .24, p < .05$) tespit edilmiştir. Son olarak, erken dönem uyumsuz şemalar ile duygusal özerklik arasındaki ilişkiler $-.04$ ile $-.36$ arasında değişmekte ve 4 ilişkinin (bağımlılık, dayanıksızlık, boyun eğicilik ve onay arayıcılık) anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Elde edilen korelasyon değerleri, mevcut değişkenler ile bir aracılık modelinin kurulabileceğini göstermiştir. Veri setinin normallik sayıltılarını karşılamaşının ardından regresyon analizi sayıltıları gözden geçirilmiştir. Elde edilen bulgularda tüm değişkenlerin Tolerance değerlerinin $.10$ 'dan büyük, VIF değerlerinin 10 'dan düşük olması, veri setinin normalliğini ve veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Pallant, 2007).

Araştırmada lise öğrencilerinin duygusal özerkliklerini yordayan faktörlerin aracılık modeli, Hayes (2013) tarafından geliştirilen ve SPSS yazılımında eklenti şeklinde çalışan Process makro ile incelenmiştir. Regresyon analizinde 5000 yeniden örnekleme (resample) yöntemi kullanılan bu ek yazılımda, bir araştırma modelinde yer alan tüm değişkenlerin yol katsayıları, standart hataları, t ve p değerleri ve bootstrap güven aralıkları hesaplanabilmektedir (Hayes, 2013). Bu çalışmada aracı değişken olan erken dönem uyumsuz şemaların dolaylı etkileri bootstrap tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Aracı değişkenlerin % 95 güven aralığında bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmaması, diğer bir ifadeyle iki değer de sıfırın altında ya da üstünde olması durumunda aracılığın anlamlı olduğu kabul edilmiştir (Hayes, 2013; Zhao, Lynch ve Chen,

2010). Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü (K^2), Preacher ve Kelley (2011)'nin önerdiği “.01'e yakın ise düşük etki, .09'a yakın ise orta etki ve .25'e yakın ise yüksek etki” değerleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Process makro yazılımda *Model 4* kullanılmıştır. Model 4'te, basit ve çok değişkenli aracılık analizleri gerçekleştirilebilmekte ve modele 1 ile 10 arasında aracı değişken atanabilmektedir. Bu doğrultuda, öz-şefkat, araştırmanın bağımsız değişkenini, erken dönem uyumsuz şema alanları aracı değişkenlerini, duygusal özerklik ise bağımlı değişkenini oluşturmaktadır. Model 4'e ilişkin diyagrama Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Model 4'e İlişkin Diyagram

Bulgular

Lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Araştırmada, öz-şefkatin, erken dönem uyumsuz şemalar aracılığı ile duygusal özerkliği yordayıp yordamadığı Hayes (2013) tarafından geliştirilen Process makro ile sınanmıştır. Bu doğrultuda beş şema alanı dikkate alınarak, sırası ile beş model incelenmiş ve şema alanlarında yer alan erken dönem uyumsuz şemalar modellere aracı değişken olarak atanmıştır. Aracı modeller Tablo 2, 3, 4, 5, 6 ve Şekil 2, 3, 4, 5 ve 6'da gösterilmektedir.

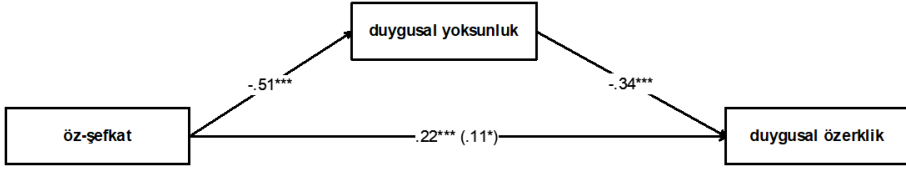
Model 1 - Kopukluk-Reddedilmişlik Şema Alanının Aracı Rolü

Tablo 2'de, öz-şefkat (X) ile duygusal özerklik (Y) arasında aracı değişken olan *kopukluk-reddedilmişlik* şema alanının (kusurluluk-M1, kuşkuculuk-M2, duygusal yoksunluk-M3 ve terk edilme-M4) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, öz-

şefkatin, kusurluluk ($\beta = -.19$; $t = -10.71$; $p < .05$), kuşkuculuk ($\beta = -.37$; $t = -12.67$; $p < .05$) ve terk edilme ($\beta = -.18$; $t = -10.33$; $p < .05$), şemalarını negatif ve duygusal özerkliği pozitif yordadığı ($\beta = .11$; $t = 2.49$; $p < .05$); duygusal yoksunluk şemasının ise duygusal özerkliği negatif yordadığı ($\beta = -.34$; $t = -6.75$; $p < .05$) belirlenmiştir. Öte yandan kusurluluk ($\beta = .15$; $t = 1.49$; $p > .05$), kuşkuculuk ($\beta = .01$; $t = .15$; $p > .05$) ve terk edilme ($\beta = .25$; $t = 1.39$; $p > .05$) şemalarının duygusal özerkliği yordamadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda aracı değişkenlerin %95 güven aralığında dolaylı etkileri incelendiğinde, duygusal yoksunluk şeması için $BootLLCI_{duy} = .12$; $BootULCI_{duy} = .23$ olarak hesaplanmıştır. %95 güven aralığındaki bootstrap alt ($BootLLCI$) ve üst ($BootULCI$) değerleri arasında sıfır bulunmadığından, duygusal yoksunluk şemasının bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü değeri olan $K^2_{duy} = .18$, aracılık etkisinin yüksek değere yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aracı Model 1'in grafiksel gösterimine Şekil 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Kopukluk-Reddedilmişlik Şema Alanının Aracı Rolü

| Aracı Model | Kusurluluk (M1) | | | Kuşkuculuk (M2) | | | Duygusal Yoksunluk (M3) | | | Terk Edilme (M4) | | | Duygusal Özerklik (Y) | | | |
|--|--|--------|--------|--|--------|--------|--|------------|--------------|--|--------|--------|---|--------|------|--|
| | β | S E | t | β | S E | t | β | S E | t | β | S E | t | β | S E | t | |
| Öz-şefkat (X) | -.19 | .01 | -10.71 | -.37 | .02 | -12.67 | -.51 | .03 | -13.01 | -.18 | .01 | -10.33 | .11 | .04 | 2.4 | |
| M1 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .15 | .10 | 1.4 | |
| M2 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .01 | .07 | .15 | |
| M3 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | -.34 | .05 | -6.7 | |
| M4 | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - | .25 | .11 | 1.3 | |
| Sabit | 18. | .6 | 28. | 29. | 1.0 | 28. | 37. | 1.3 | 27. | 14. | .6 | 24. | 33. | 2.3 | 14. | |
| | 01 | 3 | 46 | 71 | 4 | 49 | 75 | 9 | 15 | 90 | 1 | 22 | 67 | 5 | 28 | |
| | $R^2 = .17, F_{(1,554)} = 114.78, p < .01$ | | | $R^2 = .22, F_{(1,554)} = 160.59, p < .01$ | | | $R^2 = .23, F_{(1,554)} = 169.38, p < .01$ | | | $R^2 = .16, F_{(1,554)} = 106.89, p < .01$ | | | $R^2 = .14, F_{(5,550)} = 18.27, p < .01$ | | | |
| Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları | | | | | | | β | Boot SE | Boot LLCI | Boot ULCI | | | | | | |
| Toplam dolaylı etki | | | | | | | .11 | .02 | .06 | .17 | | | | | | |
| Dolaylı etkiler | | | | | | | Kusurluluk | -.03 | .02 | -.07 | .01 | | | | | |
| Dolaylı etkiler | | | | | | | Kuşkuculuk | -.02 | .02 | -.06 | .05 | | | | | |
| Dolaylı etkiler | | | | | | | Duygusal Yoksunluk | .18 | .02 | .12 | .23 | | | | | |
| Dolaylı etkiler | | | | | | | Terk Edilme | -.02 | .02 | -.07 | .01 | | | | | |



*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Şekil 2. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Kopukluk-Reddedilmişlik Şema Alanının Aracı Rolü (Aracı Model 1)

Model 2 - Zedelenmiş Özerklik-Performans Şema Alanının Aracı Rolü

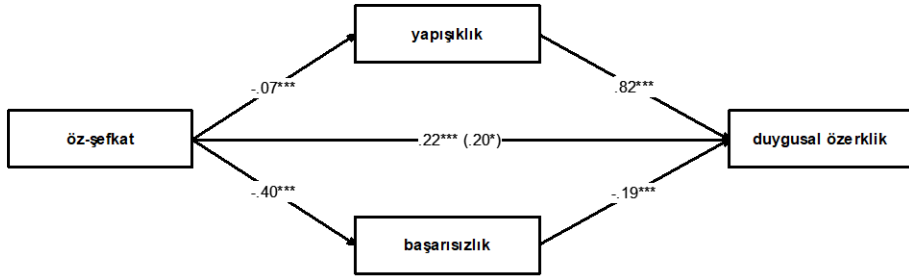
Korelasyon analizinde zedelenmiş özerklik ve performans şema alanında yer alan *bağımlılık ve dayanıksızlık* şemaları ile duygusal özerklik arasında anlamlı ilişki olmaması nedeniyle, söz konusu değişkenler öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide zedelenmiş özerklik ve performans şema alanının aracı rolünün sınındığı modele dahil edilmemiştir.

Tablo 3. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Zedelenmiş Özerklik ve Performans Şema Alanının Aracı Rolü

| Aracı Model 2 | Başarısızlık (M1) | | | Yapışıklık (M2) | | | Duygusal Özerklik (Y) | | | | |
|--|---------------------------------------|------|--------|--------------------------------------|-----|-------|--------------------------------------|---------|-----------|-----------|------|
| | β | SE | t | β | SE | t | β | SE | t | | |
| Özşefkat (X) | -.40 | .03 | -13.43 | -.07 | .01 | -4.30 | .20 | .04 | 4.90 | | |
| M1 | - | - | - | - | - | - | -.19 | .05 | -3.72 | | |
| M2 | - | - | - | - | - | - | .82 | .09 | 8.57 | | |
| Sabit | 31.30 | 1.06 | 29.47 | 10.34 | .58 | 17.78 | 23.61 | 2.16 | 10.91 | | |
| | $R^2=.24, F_{(1,554)}= 180.53, p<.01$ | | | $R^2=.03, F_{(1,554)}= 18.55, p<.01$ | | | $R^2=.17, F_{(3,552)}= 38.85, p<.01$ | | | | |
| Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları | | | | | | | β | Boot SE | Boot LLCI | Boot ULCI | |
| Toplam Dolaylı Etki | | | | | | | .02 | .02 | -.03 | .07 | |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | | Başarısızlık | .07 | .02 | .03 | .12 |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | | Yapışıklık | -.05 | .01 | -.09 | -.03 |

Tablo 3'te, öz-şefkat (X) ile duygusal özerklik (Y) arasında aracı değişken olan *zedelenmiş özerklik ve performans* şema alanının (başarısızlık-M1 ve yapışıklık-M2) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, öz-şefkatin, başarısızlık şemasını

($\beta = -.40$; $t = -13.43$; $p < .05$) ve yapışıklık şemasını negatif yordadığı ($\beta = -.07$; $t = -4.30$; $p < .05$); duygusal özerkliği ise pozitif yordadığı ($\beta = .20$; $t = 4.90$; $p < .05$) belirlenmiştir. Öte yandan duygusal özerkliği, başarısızlık şemasının negatif ($\beta = -.19$; $t = -3.72$; $p < .05$), yapışıklık şemasının ise pozitif yordadığı ($\beta = .82$; $t = 8.57$; $p < .05$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda aracı değişkenlerin % 95 güven aralığında dolaylı etkileri incelendiğinde, başarısızlık şeması için $BootLLCI_{baş} = .03$; $BootULCI_{baş} = .12$ ve yapışıklık şeması için $BootLLCI_{yap} = -.09$; $BootULCI_{yap} = -.03$; olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından, başarısızlık ve yapışıklık şemalarının bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü değerleri olan $K^2_{baş} = .07$ ve $K^2_{yap} = -.05$, aracılık etkisinin orta değere yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aracı Model 2'nin grafiksel gösterimine Şekil 3'te yer verilmiştir.



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 3. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Zedeleniş Özerklik ve Performans Şema Alanının Aracı Rolü (Aracı Model 2)

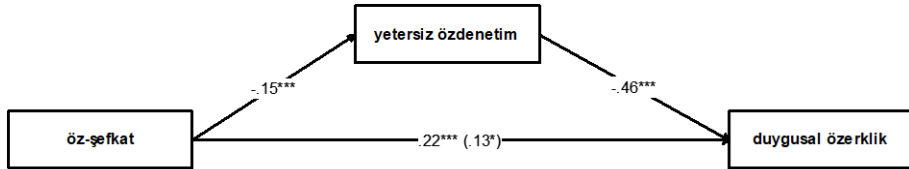
Model 3 - Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanının Aracı Rolü

Tablo 4'te, öz-şefkat (X) ile duygusal özerklik (Y) arasında aracı değişken olan zedelenmiş sınırlar şema alanının (haklılık-M1 ve yetersiz özdenetim-M2) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, öz-şefkatin, haklılık şemasını ($\beta = -.52$; $t = -9.58$; $p < .05$) ve yetersiz özdenetim şemasını negatif yordadığı ($\beta = -.15$; $t = -6.13$; $p < .05$); duygusal özerkliği ise pozitif yordadığı ($\beta = .13$; $t = 3.40$; $p < .05$) belirlenmiştir. Öte

yandan duygusal özerkliği, yetersiz özdenetim şemasının negatif yordadığı ($\beta = -.46$; $t = -6.35$; $p < .05$), haklılık şemasının ise yordamadığı ($\beta = -.03$; $t = -1.19$; $p > .05$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda aracı değişkenlerin % 95 güven aralığında dolaylı etkileri incelendiğinde, yetersiz özdenetim şeması için $BootLLCI_{yet} = .04$; $BootULCI_{yet} = .10$ olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından yetersiz özdenetim şemasının bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü değeri olan $K^2_{yet} = .07$, aracılık etkisinin orta değere yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aracı Model 3'ün grafiksel gösterimine Şekil 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Zedelenmiş Sınırlar Şema Alanının Aracı Rolü

| Aracı Model 3 | Haklılık (M1) | | | Yetersiz Özdenetim (M2) | | | Duygusal Özerklik (Y) | | |
|--|---|------|-------|---|-----|--------------------|---|----------|----------|
| | β | SE | t | β | SE | t | β | SE | t |
| Özşefkat (X) | -.52 | .05 | -9.58 | -.15 | .02 | -6.13 | .13 | .04 | 3.40 |
| M1 | - | - | - | - | - | - | -.03 | .03 | -1.19 |
| M2 | - | - | - | - | - | - | -.46 | .07 | -6.35 |
| Sabit | 54.30 | 1.92 | 28.32 | 19.86 | .88 | 22.53 | 37.30 | 2.09 | 17.79 |
| | $R^2 = .14$, $F_{(1,354)} = 91.88$, $p < .01$ | | | $R^2 = .06$, $F_{(1,354)} = 37.66$, $p < .01$ | | | $R^2 = .15$, $F_{(3,352)} = 34.82$, $p < .01$ | | |
| Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları | | | | | | β | Boot SE | BootLLCI | BootULCI |
| Toplam Dolaylı Etki | | | | | | .09 | .01 | .05 | .13 |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | Haklılık | .02 | -.01 | .05 |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | Yetersiz Özdenetim | .07 | .04 | .10 |



* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Şekil 4. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Zedeleniş Sınırlar Şema Alanının Aracı Rolü (Aracı Model 3)

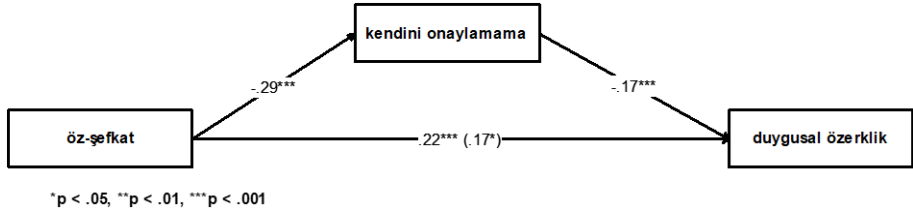
Model 4 - Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanının Aracı Rolü

Korelasyon analizinde diğerleri yönelimlilik şema alanında yer alan *boyun eğicilik ve onay arayıcılık* şemaları ile duygusal özerklik arasında anlamlı ilişki olmaması nedeniyle, söz konusu değişkenler öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide diğerleri yönelimlilik şema alanının aracı rolünün sınındığı modele dahil edilmemiştir.

Tablo 5. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanının Aracı Rolü

| Aracı Model 4 | Kendini Onaylamama (M) | | | Duygusal Özerklik (Y) | | | |
|--|--------------------------------------|-----|--------------------|-------------------------------------|----------|----------|-----|
| | β | SE | t | β | SE | t | |
| Öz-şefkat (X) | -.29 | .01 | -14.60 | .17 | .04 | 3.88 | |
| M | - | - | - | -.17 | .08 | -2.07 | |
| Sabit | 19.81 | .69 | 28.48 | 29.42 | 2.14 | 13.71 | |
| | $R^2=.27, F_{(1,554)}=213.16, p<.01$ | | | $R^2=.06, F_{(2,553)}=19.27, p<.01$ | | | |
| Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları | | | β | Boot SE | BootLLCI | BootULCI | |
| Dolaylı Etki | | | Kendini Onaylamama | .05 | .02 | .00 | .09 |

Tablo 5'te, öz-şefkat (X) ile duygusal özerklik (Y) arasında aracı değişken olan *diğerleri yönelimlilik* şema alanının (kendini onaylamama-M) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, öz-şefkatin, kendini onaylamama şemasını negatif ($\beta= -.29; t= -14.60; p< .05$); duygusal özerkliği ise pozitif yordadığı ($\beta= .17; t= 3.88; p< .05$) belirlenmiştir. Öte yandan duygusal özerkliği, kendini onaylamama şemasının negatif yordadığı ($\beta= -.17; t= -2.07; p< .05$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda aracı değişkenin % 95 güven aralığında dolaylı etkisi incelendiğinde, kendini onaylamama şeması için $BootLLCI_{ken}= .00$; $BootULCI_{ken}= .09$ olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığındaki bootstrap alt ($BootLLCI$) ve üst ($BootULCI$) değerleri arasında sıfır bulunmadığından, kendini onaylamama şemasının bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü değeri olan $K^2_{ken}= .05$, aracılık etkisinin orta değere yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aracı Model 4'ün grafiksel gösterimine Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Diğerleri Yönelimlilik Şema Alanının Aracı Rolü (Aracı Model 4)

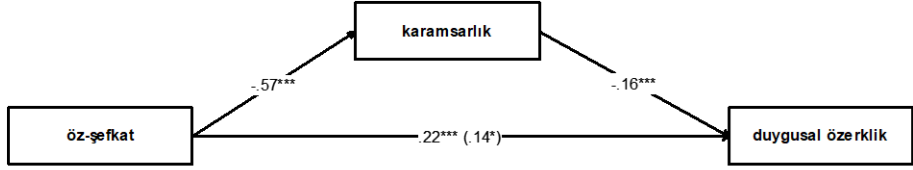
Model 5- Aşırı Tetikte Olma/Bastırılmışlık Şema Alanının Aracı Rolü

Tablo 6. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Aşırı Tetikte Olma/Bastırılmışlık Şema Alanının Aracı Rolü

| Aracı Model 5 | Karamsarlık (M1) | | | Cezalandırıcılık (M2) | | | Duygusal Özerklik (Y) | | | |
|--|--------------------------------------|------|--------|---------------------------------------|-----|------------------|--------------------------------------|-----------|-----------|-----|
| | β | SE | t | β | SE | t | β | SE | t | |
| Öz-şefkat (X) | -.57 | .03 | -14.69 | -.25 | .01 | -12.65 | .14 | .04 | 3.02 | |
| M1 | - | - | - | - | - | - | -.16 | .04 | -3.59 | |
| M2 | - | - | - | - | - | - | .03 | .08 | .35 | |
| Sabit | 43.07 | 1.36 | 31.48 | 20.98 | .69 | 30.15 | 37.30 | 2.09 | 17.79 | |
| | $R^2=.28, F_{(1,554)}= 46.22, p<.01$ | | | $R^2=.22, F_{(1,554)}= 160.14, p<.01$ | | | $R^2=.08, F_{(3,552)}= 16.17, p<.01$ | | | |
| Dolaylı Etkiler için Bootstrap Sonuçları | | | | | | β | Boot SE | Boot LLCI | Boot ULCI | |
| Toplam Dolaylı Etki | | | | | | .08 | .02 | .02 | .14 | |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | Karamsarlık | .09 | .02 | .04 | .14 |
| Dolaylı Etkiler | | | | | | Cezalandırıcılık | -.00 | .02 | -.05 | .03 |

Tablo 6'da, öz-şefkat (X) ile duygusal özerklik (Y) arasında aracı değişken olan *aşırı tetikte olma/bastırılmışlık* şema alanının (karamsarlık-M1 ve cezalandırıcılık-M2) etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre, öz-şefkatin, karamsarlık şemasını ($\beta= -.57$; $t= -14.69$; $p< .05$) ve cezalandırıcılık şemasını negatif yordadığı ($\beta= -.25$; $t= -12.65$; $p< .05$); duygusal özerkliği ise pozitif yordadığı ($\beta= .14$; $t= 3.02$; $p< .05$) belirlenmiştir. Öte yandan duygusal özerkliği, karamsarlık şemasının negatif yordadığı ($\beta= -.46$; $t= -3.59$; $p< .05$), cezalandırıcılık şemasının ise yordamadığı ($\beta= .03$; $t= .35$; $p> .05$) tespit edilmiştir. Bu bağlamda aracı değişkenlerin % 95 güven aralığında dolaylı etkileri incelendiğinde, karamsarlık şeması için $BootLLCI_{kar}= .04$; $BootULCI_{kar}= .14$ olarak hesaplanmıştır. % 95 güven aralığındaki bootstrap alt (BootLLCI) ve üst (BootULCI) değerleri arasında sıfır bulunmadığından,

karamsarlık şemasının bu modelde anlamlı bir aracılık rolünün olduğu tespit edilmiştir. Aracılık etkisinin tam standardize etki büyüklüğü değeri olan $K^2_{kar} = .09$, aracılık etkisinin orta değere yakın bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aracı Model 5'in grafiksel gösterimine Şekil 6'da yer verilmiştir.



*p < .05, **p < .01, ***p < .001

Şekil 6. Öz-Şefkat ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkide Aşırı Tetikte Olma/Bastırılmışlık Şema Alanının Aracı Rolü (Aracı Model 5)

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada, öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide kopukluk-reddedilmişlik şema alanında yer alan duygusal yoksunluk; zedelenmiş özerklik ve performans alanında başarısızlık ve yapışıklık; zedelenmiş sınırlar şema alanında yetersiz özdenetim; diğerleri yönelimlilik şema alanında kendini onaylamama ve aşırı tetikte olma/bastırılmışlık şema alanında ise karamsarlık erken dönem uyumsuz şemasının aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, bu modelin sınındığı bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Ancak güncel araştırmadaki modellere benzer şekilde, ergenlerde şema alanları ve erken dönem uyumsuz şemaların çeşitli değişkenler arasındaki aracılık etkisinin incelendiği gözlenmiştir. Ergenlerle yapılan araştırmalarda bağlanma ilişkileri ile depresif belirtiler (Roelofs vd., 2011), psikopatoloji (Bosmans vd., 2010) ve psikolojik belirtiler (Roelofs vd., 2013) arasındaki ilişkide şema alanları ve erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü incelenmiştir. Söz konusu araştırmalarda, ergenlerin bağlanma ilişkilerinde erken dönem uyumsuz şemaların önemli etkileri olduğu göze çarpmaktadır. Yetişkinlerle yapılan araştırmalarda da şema alanlarının yineleyici düşünceler

(ruminasyon), kaygı ve depresif belirtiler (Balsamo vd., 2015; Carlucci vd., 2018) için önemli belirleyici olduğu görülmektedir.

Öz-şefkat ile erken dönem uyumsuz şemaların birlikte incelendiği araştırmalarda ise, güncel çalışmadan farklı olarak, öz-şefkatin aracı rolü sınanmıştır. Yetişkin bireylerle gerçekleştirilen bu araştırmalarda, erken dönem uyumsuz şema alanları ile ikincil travmatik stres (Güzey, 2020), yaşam doyumu (Yakın, 2015; Yakın vd., 2019), ayrılık uyumu (Fırıncı, 2019), yaşam kalitesi (Besharat, Keshavarz ve Lavasani, 2015) ve psikolojik sıkıntı (Thimm, 2017) arasındaki ilişkilerde öz-şefkatin aracı rolü olduğu belirtilmiştir.

Güncel araştırmada, kopukluk-reddedilmişlik şema alanında yer alan *duygusal yoksunluk* şemasının öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide yüksek düzeyde aracılık etkisinin olduğu; kusurluluk, kuşkuculuk ve terk edilme şemalarının ise söz konusu ilişkiye aracılık etmediği tespit edilmiştir. Kusurluluk şemasına sahip bireylerin, kusurlu, itici ve değersiz olduğuna inandığı ve eleştiri ve suçlanmaya karşı aşırı duyarlı olduğu belirtilmektedir (Young ve Klosko, 2011). Kuşkuculuk/kötüye kullanılma şemasına sahip bireyler, diğer insanlardan her an zarar görebileceğine inanmakta ve bu nedenle diğerlerinin kendisine çok fazla yaklaşmasına izin vermeden yüzeysel ilişkiler kurmaktadır. Terk edilme şemasına sahip bireylerin ise er ya da geç tek başına kalacakları düşünceleri, onların ilişki kurarken tutarsız ve dengesiz davranışlar sergilemesine neden olmaktadır (Young vd., 2003; Young ve Klosko, 2011). Ergenlik döneminde bireylerin başta beden imajı olmak üzere kendisi ile ilgili özellikleri beğenmemesi ve akranlarıyla kıyaslayarak sürekli kendini küçük görmesi sıklıkla gözlenmektedir (Loose vd., 2018). Ayrıca diğerleri tarafından gülünç bulunacağı ve küçük düşürüleceği endişesiyle ergenlerin sosyal ortamlardan uzak durduğu ifade edilmektedir (Henderson ve Zimbardo, 1998). Bu durumda, bireyin kendini beğenmemesi ve eleştiriye karşı aşırı duyarlı olması ergenliğin doğası gereği yaşanabilir. Öte yandan, duygusal özerklik, ergenin bireyleşmesi, ebeveyn ve akranlardan bağımsızlaşması olarak tanımlanmaktadır (Noom, 1999). Bu bireyleşme ve bağımsızlaşma sürecinde bireyin kendine odaklanması, yalnızlaşması ve diğerleriyle olan ilişkilerini asgari seviyelere düşürmesi beklenebilir. Ayrıca, ergenlik döneminde duyguların şiddet ve yönünün değişkenlik

gösterdiği ve tutarlı bir örüntü izlenimi vermediği belirtilmektedir (Steinberg, 2013). Bu doğrultuda, ergenlik döneminde bireyin kendine yönelmesi ve diğerleriyle olan ilişkilerinin zayıflaması beklenebilir. Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen ergenlik dönemi gelişim özellikleri ile kusurluluk, kuşkuculuk ve terk edilme şemalarının içerik ve yapılarının benzer olması nedeniyle, söz konusu şemalar ergenlik döneminde ayrışmamış ve bu nedenle lise öğrencilerinde öz-şefkat ve duygusal özerkliğe etki etmemiş olabilir.

Kopukluk-reddedilmişlik şema alanı; güvenlik, bakım, sevgi ve aidiyet eksikliği ile ilişkilidir. Duygusal yoksunluk şeması ise; başkaları tarafından özel biri olarak algılanmayacağı, zor anlarında yanında olunmayacağı ve duygusal ihtiyaçlarının diğer insanlar tarafından hiçbir zaman yeterince karşılanmayacağı gibi inançlarla kendini göstermektedir (Young vd., 2003). Duygusal yoksunluk şemasına sahip bireylerin, kişiler arası ilişkilerde, narsisist bir eğilimle sürekli ilgi beklediği ve hiçbir zaman anlaşılmayacağı hissi nedeniyle duygu paylaşımı ve empatiden yoksun olduğu belirtilmektedir (Young ve Klosko, 2011). Bu yönüyle, söz konusu şemaya sahip bireylerin diğer insanlara karşı anlayışlı ve şefkatli olmayacağı öngörülebilir. Başkalarına karşı hissedilen şefkatin, kişinin kendisine yönlendirmesi ile öz-şefkatini geliştirilebileceği ifade edilmektedir (Germer, 2020). Bu durumda başkalarına şefkat göstermeyen ve ilgi görme konusunda ısrarcı olan bireylerde öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Zedelenmiş özerklik ve performans şema alanında yer alan *başarısızlık* ve *yapışıklık* şemalarının öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide orta düzeyde aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Zedelenmiş özerklik ve performans şema alanı, bireyin kendini ebeveyn figürlerinden farklılaştırmada ve bağımsız davranmada zorluk yaşamalarıyla ilişkilidir. Çocukken aşırı korunan ya da ihmal edilen bireylerde bu şema alanı görülmektedir (Young vd., 2003). Başarısızlık şemasına sahip olan birey, başarı gerektiren okul, spor, iş gibi alanlarda yetersiz olduğuna inanmaktadır. Bu başarısızlık algısı nedeniyle birey kendini aptal, yeteneksiz beceriksiz gibi olumsuz sıfatlarla nitilemekte ve başarılı olabileceği alanlardan da uzak durma eğilimi göstermektedir (Young ve Klosko, 2011; Young, Klosko ve Weishaar, 2009). Öz şefkat,

bireyin yetersiz ve başarısız hissettiği durumlarda kendisine sıcaklık ve anlayış göstermesi şeklinde ifade edilmektedir (Neff, 2003a). Bu durumda, başarısızlık şemasına sahip bireyin kendisine şefkat yerine acımasız eleştiriler yöneltmesi sonucu öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Yapışıklık şeması, bireyin bir veya daha çok kişiye (genelde ebeveynlerden biri) aşırı duygusal bir bağla bağlanması ve o kişi olmadan kendini bir birey olarak düşünmemesi şeklinde ifade edilmektedir (van Vreeswijk, Broarsen ve Nadort, 2012; Young vd., 2009). Duygusal anlamda bağımlı olan ve sürekli bağlı olduğu kişi/kişilere ihtiyaç duyan bireyin benliğini fark etmesi ve kendi duygu ve düşüncelerini tanıması zorlaşabilir. Ayrıca, Türk kültürü gibi kolektivist dokuya sahip olan kültürlerde, bireyler benlik kavramını başkalarına bağlı olarak tanımlamakta ve ilişkisel anlamda bağımsızlık yerine karşılıklı bağımlılığı tercih etmektedir (Mesquita, 2001; Triandis ve Suh, 2002). Bu durumda, yapışıklığı bir problemden ziyade gereklilik olarak değerlendiren bireyin kendi duygu ve düşüncelerine yönelmemesi sonucu öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Zedelenmiş sınırlar şema alanında yer alan *yetersiz özdenetim* şemasının öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide orta düzeyde aracılık etkisinin olduğu; haklılık şemasının ise söz konusu ilişkiye aracılık etmediği tespit edilmiştir. Üstünlük konusuna abartılı bir şekilde odaklanan haklılık şeması, bireylerin her durumda kendini haklı görmesine ve diğerlerine zarar verse dahi kendi isteklerini gerçekleştirmeye hakkı olduğu yönünde inanç geliştirmesine neden olmaktadır (Young ve Klosko, 2011). Ergenlik döneminde gelişen benmerkezcilikle birlikte, bireyin kendini dünyanın merkezindeymiş gibi algılaması (kişisel efsane) ve herkesin seyrettiği özel bir insan olduğunu düşünmesi (hayali seyirci), bu dönemde sıklıkla gözlenen bir durumdur (Sevim, Doğan Laçın, Aşçıoğlu Önal ve Avşar, 2019). Bu doğrultuda, kendini diğerlerinden üstün gören ve benzersiz olduğunu düşünen bireyin her konuda haklı olduğu gibi bir çıkarım yapması beklenebilir. Ayrıca, duygusal özerklikteki bireyleşme ve kendine

odaklanma, ergen benmerkezciliğinin etkisini artırabilir. Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen ergenlik dönemi gelişim özellikleri nedeniyle, haklılık şeması ergenlik döneminde ayrışmamış ve bu nedenle lise öğrencilerinde öz-şefkat ve duygusal özerkliğe etki etmemiş olabilir.

Erken yaşlarda son derece müsamahakâr ve izin verici ebeveynlere maruz kalma sonucunda oluşan zedelenmiş sınırlar şema alanı; öz disiplin için yeterli iç sınırlar oluşturma, başkalarının haklarına saygı duyma ve uzun vadeli hedefleri gerçekleştirme konusunda yaşanan zorluklarla ilişkilidir (Young vd., 2003). Yetersiz özdenetim şemasına sahip bireyler, anlık doyumları gelecekte elde edilecek kazanımlara tercih ederken; dürtü sınırlandırmasında sorun yaşayabilmektedir. Ayrıca bu bireylerin, uzun vadeli planlara uyma ve bunun için çalışmalar yapma konusunda zorlandığı; sıkıntılardan, yüzleşmelerden ve sorumluluk almaktan da sıklıkla kaçındıkları bilinmektedir (Güner, 2013; Young vd., 2003). Öz-şefkat; acı veren duygularla yüzleşme ve onları kucaklama gibi sorumluluk, sabır ve cesaret gerektiren bir başa çıkma becerisi şeklinde ifade edilmektedir (Germer, 2020). Bu durumda yetersiz özdenetim şemasına sahip bireyin duygusal olgunlaşma gibi zor ve uzun soluklu bir görevden kaçınması sonucu öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Diğerleri yönelimlilik şema alanında yer alan *kendini onaylamama* şemasının öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide orta düzeyde aracılık etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerden koşullu sevgiye maruz kalma sonucunda gelişen diğerleri yönelimlilik şema alanı; onay almak ve duygusal bağı sürdürmek için başkalarının ihtiyaçlarını kendi ihtiyaçlarından daha önemli görmeye neden olmaktadır. Dolayısıyla, başkalarının ihtiyaçlarına aşırı derecede odaklandıkça, bireylerin öfkeleri ve seçimleri hakkındaki öz farkındalıkları da azalmaktadır (Young vd., 2003). Kendini onaylamama şeması ise; diğerlerinin ihtiyaç ve özelliklerine odaklanma sonucunda kendi olumlu özelliklerini fark etmeme ve kendini beğenmeme eğilimi ile karakterizedir. Öz-şefkatin, bilinçli farkındalık ile birlikte çalıştığı ve öz-farkındalık düzeyi yüksek olan bireylerin öz-şefkatlerinin de yüksek olacağı ileri sürülmektedir (Germer, 2020). Bu durumda, kendini onaylamama şemasına sahip bireyin kendi ihtiyaç ve özelliklerine dair

farkındalık düzeyinin düşük olması sonucu öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Aşırı tetikte olma/bastırılmışlık şema alanında yer alan *karamsarlık* şemasının öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide orta düzeyde aracılık etkisinin olduğu; cezalandırıcılık şemasının ise söz konusu ilişkiye aracılık etmediği tespit edilmiştir. Öfke ve acımasızlığın yoğun şekilde yer aldığı bu şema, hafifletici sebepler olsa bile bireyin kendisi ya da diğerlerinin hatalarını affetme konusunda olumsuz bir tutum sergilemesine neden olmaktadır (Young vd., 2003). Ergen bireylerin, mutluluk ve neşeye karşı, hüznün ve melankoli ve şefkatli olmaya karşı, acımasızlık gibi birbiriyle çelişen eğilimler sergilediği belirtilmektedir (Adams, 2000). Duygu durumlarda ani değişimlerin sıkça yaşandığı bu dönemde, bireylerin kendilerini suçlama davranışları da artmaktadır (Loose vd., 2018). Bu doğrultuda, bireyin yapılan hatalara karşı anlayışlı olmaması ve ani değişen duygu durumları nedeniyle doğru yanlış konusunu sağlıklı değerlendirememesi beklenebilir. Sonuç olarak, yukarıda ifade edilen ergenlik dönemi gelişim özellikleri nedeniyle, cezalandırıcılık şeması ergenlik döneminde ayrışmamış ve bu nedenle lise öğrencilerinde öz-şefkat ve duygusal özerkliğe etki etmemiş olabilir.

Baskı altında hissetme ve kendisine karşı aşırı eleştirel davranmanın yaygın olduğu bu şema alanında, bireylerin, onaylanmama veya utanç duygusunu önlemek için son derece yüksek içselleştirilmiş standartlarına ulaşma eğiliminde olduğu belirtilmektedir (Young vd., 2009). Hayatın olumlu yanlarını küçümseyerek olumsuz yanlarına odaklanma ve her şeyin kötüye gideceğine inanma şeklinde ifade edilen karamsarlık şeması (Young vd., 2003), bireylerin kaygılı, kararsız ve şikayetçi olmalarına neden olabilir. Olumsuz duyguların bireyi esir almaması ve öz-şefkatin etkili olabilmesi için duygulara gerçekçi yaklaşılması ve doğru bir mesafede olunması gerektiği ifade edilmiştir (Sarıcaoğlu, 2011). Bu durumda karamsarlık şemasına sahip olan bireyin gerçekçilikten uzak bir şekilde sadece olumsuz duygulara odaklanması sonucu öz-şefkat gelişiminin olumsuz etkileneceği ve öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etki gücünün azalacağı düşünülebilir.

Ebeveynlerden ayrışma ve duygusal bağımsızlık kazanma, ergenlik döneminin önemli gelişim görevlerinden biridir (Loose vd., 2018). Bu dönemde, duyguların şiddet ve yönünün sürekli değiştiği, çoğunlukla tutarlı bir örüntü izlenimi vermediği ve bu nedenle ergenlerin duygu yönetimi becerilerinin düşük olduğu ifade edilmektedir (Steinberg, 2013). Duygu düzenlemede tamamlayıcı bir kavram olduğu ileri sürülen (Neff vd., 2007) öz-şefkatin, duyguları yönetme, duygusal olgunluğa ulaşma ve duygusal bağımsızlık kazanma konusunda ergen bireylere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bir tür duygu düzenleme tekniği olduğu da kabul edilen (Diedrich vd., 2014) öz-şefkat, gerçekçi bir bakış açısı ve objektif bir duruşla olumsuz olaylara karşı güvenli bir duygusal mesafe oluşturmaktadır (Finlay-Jones, Rees ve Kane, 2015). Öz-şefkat, olumsuz duyguları olumlu duygularla değiştirmek yerine; olumsuz duyguları kucaklayarak olumlu duyguların daha etkili olmasını kolaylaştırmaktadır (Barlow, Turow ve Gerhart, 2017; Neff, 2003a). Öz-şefkatle birlikte, ergen bireylerin dönemsel gelişim krizleriyle daha etkili şekilde başa çıkabilecekleri ve ebeveynlerden ayrışma ve duygusal bağımsızlık kazanma gelişim görevini sağlıklı şekilde tamamlayabilecekleri söylenebilir. Ayrıca zor ve karmaşık durumlarda sorumluluk üstlenme, cesaretli olma, mücadele etme ve kendine anlayış gösterme gibi olumlu davranışları içinde barındıran öz-şefkat (Germer, 2020; Neff, 2003a), duygusal özerkliğin gelişimine katkı sağlayabilir. Güncel araştırmada elde edilen “öz-şefkatin duygusal özerkliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu” bulgusu, bu düşünceyi desteklemektedir.

Ancak, erken dönem uyumsuz şemaların bir kaynağı olduğu ileri sürülen erken olumsuz deneyimlerin (Young, 1999) öz-şefkatin varlığı için tehlike oluşturduğu ileri sürülmektedir (Germer, 2020). Erken dönem uyumsuz şemaların sadece çocukluk döneminde gelişmediği, aynı zamanda yaşam boyunca da detaylandırılmaya devam ettiği belirtilmektedir (Young vd., 2003). Masomi vd., (2014), bireylerin duygusal tepkilerinin psikopatolojiye katkıda bulunan erken dönem uyumsuz şemaların çizdiği kurallara göre belirlendiğini ifade etmektedir. Bu nedenle, şemaların tetiklenmesi sonucu olumsuz duyguların gücünün artması ve öz-şefkatin etkisinin azalması beklenebilir. Güncel araştırmada elde edilen, “öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide, tüm şema alanlarının anlamlı aracılık rolü

olduğu ve erken dönem uyumsuz şemaların öz-şefkatin duygusal özerklik üzerindeki etkiyi azalttığı” bulgusu, bu düşüncüyü desteklemektedir.

Araştırma sonuçları; lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolünün olduğunu göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, duygusal yoksunluk, başarısızlık, yapışıklık, yetersiz özdenetim, kendini onaylamama ve karamsarlık şemalarının, ergen bireylerde öz-şefkatin duygusal özerklik gelişimine sağladığı katkıyı azaltacağı söylenebilir. Bu bilgidен hareketle, duygusal özerkliğe uzanan yolda, erken dönem uyumsuz şemaların başka hangi kavramlar üzerinde etkili olduğunu belirleyecek kapsamlı araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, lise öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemaların etkisini azaltma ve öz-şefkati artırmaya yönelik şema terapi odaklı bireysel ve grupla psikolojik danışma oturumları ve psikoeğitim programları uygulanması önerilebilir. Bunun yanında, ebeveynlere duygusal özerklik gelişiminde öz-şefkatin etkisini azaltan erken dönem uyumsuz şemalar ve bu şemaların hangi koşullarda tetiklendiği konusunda bilgi ve eğitim verilebilir.

Çalışma grubunun bir il merkezinde devlet okullarında öğrenim görmekte olan 14-16 yaş grubundaki ergen bireylerden seçilmesi, araştırmanın ilişkisel bir çalışma olması ve araştırmada uygun örnekleme yönteminin kullanılması araştırmanın sınırlılıkları olarak ifade edilebilir. Bu bilgiler ışığında, 10-16 yaş grubundaki çocuk ve ergenlerden, özel okullardan ve farklı il ve bölgelerden oluşacak daha büyük örneklemler üzerinde yapılacak olan araştırmalar ve erken dönem uyumsuz şemaların öz-şefkat ve duygusal özerklik üzerindeki etkisinin sınanacağı deneysel çalışmalar, bu araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından önem taşımaktadır.

EXTENDED ABSTRACT

**The Mediating Role of Early Maladaptive Schemas
in the Relationship between Self-Compassion and
Emotional Autonomy in High School Students**

*

Lokman Koçak– Eyüp Çelik
Sakarya University

Separation from parents and gaining emotional independence is one of the important developmental tasks of adolescence (Loose et al., 2018). It is stated that in this period, the intensity and direction of emotions change constantly, often do not give the impression of a consistent pattern, and therefore, adolescents' emotion management skills are low (Steinberg, 2013). The individual who feels the need to be more self-sufficient and free during adolescence; It is stated that with emotional autonomy, they begin to make their own decisions and manage their emotions and behaviors (Zimmer-Gembeck & Collins, 2006). In addition, it is claimed that the development of autonomy is effective in the search for identity, creating one's self and increasing social interactions (Deniz et al., 2013). In this respect, it can be thought that emotional autonomy has an important role in the successful completion of critical developmental tasks such as gaining emotional independence, individuation and establishing relationships with peers and social environment. Self-compassion, which is claimed to be a complementary concept in emotion regulation (Neff et al., 2007), is thought to contribute to adolescents in managing emotions, reaching emotional maturity and gaining emotional independence.

Self-compassion, which is also accepted as a kind of emotion regulation technique (Diedrich et al., 2014), creates a safe emotional distance from negative events with a realistic perspective and objective stance (Finlay-Jones et al., 2015). Self-compassion does not replace negative emotions with positive ones; by embracing negative emotions, it facilitates positive emotions to be more effective (Barlow et al., 2017; Neff, 2003a). It can be said that with self-compassion, adolescent individuals can cope with periodical developmental crises more

effectively and they can complete the developmental task of separation from parents and gaining emotional independence in a healthy way. In addition, self-compassion, which includes positive behaviors such as taking responsibility in difficult and complex situations, being courageous, struggling and showing self-understanding (Germer, 2020; Neff, 2003a), can contribute to the development of emotional autonomy.

However, it is argued that early negative experiences which are claimed to be a source of early maladaptive schemas (Young, 1999), pose a threat to the existence of self-compassion (Germer, 2020). It is stated that early maladaptive schemas do not only develop in childhood, but also continue to be elaborated throughout life (Young, et al. 2003). Masomi et al. (2014) state that the emotional reactions of individuals are determined according to the rules drawn by early maladaptive schemas that contribute to psychopathology. Therefore, it can be expected that the power of negative emotions will increase and the effect of self-compassion will decrease as a result of triggering of schemas. In this respect, it is thought that it is important to determine the effect of early maladaptive schemas on the relationship between self-compassion and emotional autonomy in adolescents. In this context, this study focuses on the mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between self-compassion and emotional autonomy in high school students.

The study group consists of a total of 556 high school students, 296 female (53.2 %) and 260 male (46.8 %), who were studying at different high schools in Kocaeli province in 2019-2020 academic year. The participants were aged between 14 and 16, with an average age of 15.2. As data collecting tools, Emotional Autonomy Scale for Adolescents, The Self-compassion Scale for Adolescents and Early Maladaptive Schema Questionnaires Set for Children and Adolescents between the Ages of 10-16 were used.

In the study, the relationships between self-compassion, emotional autonomy, and early maladaptive schemas were examined using regression-based mediation analysis and correlation analysis. Furthermore, a bootstrap method was used to examine the direct and indirect effects in the mediation models. According to the relevant literature, mediation models were established by taking the schema areas

into consideration, and the mediating role of early maladaptive schemas was tested accordingly.

According to the results of the correlation analysis, there is a significant relationship between self-compassion and all early maladaptive schemas ($p < .05$). In addition, it was determined that there was no significant relationship between emotional autonomy and dependence, vulnerability, subjugation and approval seeking ($p > .05$), and there was a significant relationship between other early maladaptive schemas and emotional autonomy ($p < .05$). As a result of mediation analysis, it has been determined that the schema of emotional deprivation in the disconnection-rejection schema area, schema of failure and enmeshment/undeveloped self in impaired autonomy and performance schema area, schema of insufficient self-control in impaired limits schema area, schema of self-disapproval in other-directedness schema area, and schema of pessimism overvigilance/inhibition schema area have a mediating effect on the relationship between self-compassion and emotional autonomy.

Current study shows that early maladaptive schemas have a mediating role in the relationship between self-compassion and emotional autonomy in high school students. In line with this result, it can be said that emotional deprivation, failure, enmeshment/undeveloped self, insufficient self-control, self-disapproval and pessimism schemas will reduce the contribution of self-compassion to the development of emotional autonomy in adolescents.

Kaynakça / References

- Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. New Jersey: Blackwell Publishers.
- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözüme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 987-1012. DOI: 10.17152/gefad.397455

- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Balsamo, M., Carlucci, L., Sergi, M. R., Klein Murdock, K. and Saggino A. (2015). The mediating role of early maladaptive schemas in the relation between co-rumination and depression in young adults. *PLoS ONE*, 10(10), 1-14. DOI: 10.1371/journal.pone.0140177
- Barlow, M. R., Turow, R. E. G. and Gerhart, J. (2017). Trauma appraisals, emotion regulation difficulties, and self-compassion predict posttraumatic stress symptoms following childhood abuse. *Child Abuse & Neglect*, 65, 37-47. DOI: 10.1016/j.chiabu.2017.01.006
- Bayramoğlu, A. (2011). *Self-compassion in relation to psychopathology* (Doctoral Dissertation). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bektaş, D. Y. (2004). Ergenlerde beden imgesi üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 67-75.
- Besharat, M. A., Keshavarz, S. and Lavasani, M. G. (2015). Mediating role of self-compassion and self-control in the relationship between early maladaptive schemas and quality of life. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11(44), 341-355.
- Beyers, W. and Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: Interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769. DOI: 10.1006/jado.1999.0268
- Bosmans, G., Braet, C. and Vlierberghe, L. V. (2010). Attachment and Symptoms of Psychopathology: Early Maladaptive Schemas as a Cognitive Link? *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, 374-385. DOI: 10.1002/cpp.667
- Burwell, R. A. and Shirk, S. R. (2006). Self processes in adolescent depression: The role of self-worth contingencies. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 479-490. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2006.00503.x
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (Geliştirilmiş 26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlucci, L., D'Ambrosio, I., Innamorati, M., Saggino, A. and Balsamo, M. (2018). *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 133-144. DOI: 10.2147/PRBM.S144907.

- Chen, Z. Y. and Dornbusch, S. M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319. DOI: 10.1177/0743554898133004
- Cicognani, E. and Zani, B. (2014). Alcohol use among Italian university students: The role of sensation seeking, peer group norms and self-efficacy. *Journal of Alcohol and Drug Education*, 55(2), 17-36.
- Deniz, M., Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Ergenlikte özerklik: Duygusal Özerklik Ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve yapı geçerliği çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Diedrich, A., Grant, M., Hofmann, S. G., Hiller, W. and Berking, M. (2014). Self-compassion as an emotion regulation strategy in major depressive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 58, 43-51. DOI: 10.1016/j.brat.2014.05.006
- Diehm, R. and Armatas, C. (2004). Surfing: An avenue for socially acceptable risk-taking, satisfying needs for sensation seeking and experience seeking. *Personality and Individual Differences*, 36, 663-677. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00124-7
- Donohew, L., Zimmerman, R. S., Cupp, P. S., Novak, S., Colon, S. and Abell, R. (2000). Sensation seeking, impulsive decision-making, and risky sex: Implications for risk-taking and design of interventions. *Personality and Individual Differences*, 28, 1079-1091. DOI: 10.1016/S0191-8869(99)00158-0
- Dunn, M., Tarter, R. E., Mezzich, A. C., Vanyukov, M., Kirisci, L. and Kirillova, G. (2002). Origins and consequences of child neglect in substance abuse families. *Clinical Psychology Review*, 22(7), 1063-1090. DOI: 10.1016/S0272-7358(02)00132-0
- Erçevik A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eskin, M., Ertekin, K., Harlak, H. ve Dereboy, Ç. (2008). Lise öğrencisi ergenlerde depresyonun yaygınlığı ve ilişkili olduğu etmenler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(4), 382-389.
- Farrell, J. M., Reiss, N. and Shaw, I. A. (2015). *Şema terapi: Klinisyenin rehberi* (Çev. S. G. Alkan ve E. Alkan). İstanbul: Psikonet Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2014).

- Fırıncı, C. (2019). *Öz şefkat, minnettarlık ve bağışlayıcılığın erken dönem uyumsuz şemalar ve ayrılık uyumu arasındaki ilişkide aracı rolü: Bir karma yöntem araştırması* (Yüksek Lisans Tezi). TED Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Finlay-Jones, A. L., Rees, C. S. and Kane, R. T. (2015). Self-compassion, emotion regulation and stress among Australian psychologists: Testing an emotion regulation model of self-compassion using structural equation modeling. *PLOS ONE*, 10(7). DOI: 10.1371/journal.pone.0133481
- Germer, C. K. (2020). *Öz şefkatli farkındalık: Tahrip edici duygularla başa çıkabilmek* (Çev. H. Ü. Haktanır). İstanbul: Diyojen Yayıncılık (Orijinal çalışma basım tarihi 2009).
- Gilbert, P. (2009). Introducing compassion-focused therapy. *Advances in Psychiatric Treatment*, 15, 199-208.
- Gilbert, P. and Procter, S. (2006). Compassionate mind training for people with high shame and self-criticism: Overview and pilot study of a group therapy approach. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 353-379. DOI: 10.1002/cpp.507
- Gökçe, S., Önal Sönmez, A., Yusufoglu, C., Yulaf, Y. ve Adak, İ. (2017). Erken dönem uyumsuz şemaların ergenlik dönemi depresif bozuklukla ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18(3), 283-291.
- Güner, O. (2013). *10-16 Yaş Çocuk ve Ergenler için Erken Dönem Uyumsuz Şema Ölçekler Takımının (ÇEŞÖT) geçerlik, güvenilirlik ve norm çalışması* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güzey, A. (2020). *Erken dönem uyum bozucu şema alanları ile mülteci yardım çalışanlarındaki ikincil travmatik stresi arasındaki ilişki üzerinde öz-şefkatin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York: Guilford Press.
- Henderson L. and Zimbardo F. G. (1998). *Syness. Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (26. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, Y. and Aydın, A. (2020). The mediating role of early maladaptive schemas in the relationship between attachment and mental health symptoms of university students. *Journal of Adult Development*, 28(5), 1-10. DOI: 10.1007/s10804-020-09352-2
- Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of childhood abuse: Four pathways by which abuse can influence health. *Child Abuse & Neglect*, 26(6-7), 715-729. DOI: 10.1016/S0145-2134(02)00343-5
- Koçak, L. (2020). Investigation of the relationship between early maladaptive schemas and academic expectations stress among high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 321-342.
- Koçak, L. and Seçer, İ. (2018). Lise öğrencilerinde okul tükenmişliği ile depresyon ve kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 601-622. DOI: 10.14812/cuefd.372054
- Loose, C., Graaf, P. and Zarbock, G. (2018). *Çocuk ve ergenler için şema terapi* (Çev. N. Azizlerli, Y. Yürüker, İ. G. Şan, Ö. Koç ve Z. Karabuda). İstanbul: Psikonet Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 2013.)
- Masomi, R., Hejazi, M. and Sobhi, A. (2014). The relationship between depression and early maladaptive schemas, obsessive rumination and cognitive emotion regulation. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4 (S3), 1159-1170.
- Mesquita, B. (2001). Emotions in collectivist and individualist contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(1), 68-74. DOI: 10.1037/0022-3514.80.1.68
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-102. DOI: 10.1080/15298860390129863
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. DOI: 10.1080/15298860390209035
- Neff, K. D., Kirkpatrick, K. L. and Rude, S. S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of Research in Personality*, 41(1), 139-154. DOI: 10.1016/j.jrp.2006.03.004

- Neff, K. D. and McGehee, P. (2010). Self-compassion and psychological resilience among adolescents and young adults. *Self and Identity*, 9(3), 225-240. DOI: 10.1080/15298860902979307
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. and Hsieh, Y. P. (2008). Self-Compassion and selfconstrual in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39, 267-285. DOI: 10.1177/0022022108314544
- Neff, K. D., Rude, S. S. and Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908-916. DOI: 10.1016/j.jrp.2006.08.002
- Neff, K. D. and Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Noom, M. J. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristic and correlates*. Delft: Eburon.
- Noom, M. J., Dekovic, M. and Meeus, W. H. J. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 577-595.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 152-164.
- Öztürk, S. (2019). *Ergenlerde bilişsel esneklik ve duygusal özerklik: bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 247-256.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım vary analizi* (2. Baskı). (Çev: S. Balcı ve B. Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paxton, S. J., Schutz, H. K., Wertheim, E. H. and Muir, S. L. (1999). Friendship clique and peer influences on body image concerns, dietary restraint, extreme weight-loss behaviors, and binge eating in adolescent girls. *Journal of Abnormal Psychology*, 108(2), 255-266. DOI: 10.1037/0021-843X.108.2.255
- Plotnik, R. (2009). *Psikolojiye giriş* (Çev. T. Geniş). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Preacher, K. J. and Kelley, K. (2011). Effect size measures for mediation models: Quantitative strategies for communicating indirect effects. *Psychological Methods*, 16, 93-115. DOI: 10.1037/a0022658

- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D. and Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. DOI: 10.1002/cpp.702
- Ravndal, E., Lauritzen, G., Frank, O., Jansson, I. and Larsson, J. (2001). Childhood maltreatment among norwegian drug abusers in treatment. *International Journal of Social Welfare*, 10(2), 142-147. DOI: 10.1111/1468-2397.00164
- Rendon, K. P. (2006). *Understanding alcohol use in college students: A study of mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms* (Doctoral Dissertation). The University of Texas, Austin.
- Richardson, G. (2005). Early maladaptive schemas in a sample of British adolescent sexual abusers: Implications for therapy. *Journal of Sexual Aggression*, 11(3), 259-276. DOI: 10.1080/13552600500402419
- Roelofs, J., Onckels, L. and Muris, P. (2013). Attachment quality and psychopathological symptoms in clinically referred adolescents: The mediating role of early maladaptive schema. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 377-385.
- Roelofs, J., Lee, C., Ruijten, T. and Lobbestael, J. (2011). The Mediating Role of Early Maladaptive Schemas in the Relation between Quality of Attachment Relationships and Symptoms of Depression in Adolescents. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 39, 471-479. DOI: 10.1017/S1352465811000117
- Russell, S. T. and Bakken, R. J. (2002). *Development of autonomy in adolescence*. Cooperative Extension, Institute of Agriculture and Natural Resources, University of Nebraska-Lincoln.
- Sarıcaoğlu, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi olma düzeylerinin kişilik özellikleri ve öz anlayış açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıtaş, D. ve Gençöz, T. (2011). Psychometric properties of "Young schema questionnaire-short form 3" in a Turkish adolescent sample. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 11(1), 83-96.
- Sevim, S. A., Doğan Laçın, B. G., Aşçıoğlu Önal, A. ve Avşar, V. (2019). Farklı yaşlardaki gençlerin benmerkezlilik eğilimleri ve akılcı olmayan inançlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 685-712. DOI: 10.30964/auebfd.521994
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (Çev. F. Çok). Ankara: İmge Kitabevi.

- Steinberg, L. and Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tatar, A., Bildik, T., Yektaş, Ç., Hamidi, F. ve Özmen, H. E. (2016). Duygusal özerklik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve klinik başvurusu olmayan ergen öğrencilerde duygusal özerkliğin incelenmesi. *Nobel Medicus*, 12(1), 39-48.
- Thimm, J. C. (2017). Relationships between early maladaptive schemas, mindfulness, self-compassion, and psychological distress. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17(1), 3-17.
- Thompson, B. L. and Waltz, J. (2008). Self-compassion and PTSD symptom severity. *Journal of Traumatic Stress*, 21(6), 556-558. DOI: 10.1002/jts.20374
- Triandis, H. C. and Suh, E. M. (2002). Cultural influences on personality. *Annual review of psychology*, 53(1), 133-160.
- van Vreeswijk, M., Broersen, J. and Nadort, M. (Eds.). (2012). *The wiley-blackwell handbook of schema therapy: Theory, research, and practice*. UK: A John Wiley & Sons.
- Vatan, S. (2019). Duygu düzenlemenin şahdamarı: Öz-şefkat. *PiVOLKA*, 9(31), 1-4.
- Vettese, L. C., Dyer, C. E., Li, W. L. and Wekerle, C. (2011). Does self-compassion mitigate the association between childhood maltreatment and later emotion regulation difficulties? A preliminary investigation. *International Journal Mental Health Addiction*, 9, 480-491. DOI: 10.1007/s11469-011-9340-7
- Wei, M., Liao, K. Y., Ku, T. and Shaffer, P. A. (2011). Attachment, Self-Compassion, Empathy, and Subjective Well-Being Among College Students and Community Adults. *Journal of Personality*, 79(1), 191-200. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2010.00677.x
- Wenar, C. and Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Yakın, D. (2015). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve iyi oluş arasındaki ilişkiye yönelik bütüncü bir bakış: Erken dönem anılar, öz-şefkat ve duygu düzenleme* (Doctoral Dissertation). ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Yakın, D., Gençöz, T., Steenbergen, L. and Arntz, A. (2019). An integrative perspective on the interplay between early maladaptive schemas and mental health: The role of self-compassion and emotion regulation. *Journal of Clinical Psychology, 75*, 1098-1113. DOI: 10.1002/jclp.22755
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuk eğitimi el kitabı* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, M. (2018). *Ergenlere yönelik öz-şefkat geliştirme programının öz-şefkat, kendine şefkat vermektan korkma ve öznel iyi oluş üzerindeki etkililiğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yıldırım, M. ve Sarı, T. (2018). Öz-şefkat ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(4), 2502-2517.
- Young, J. E. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: A schema-focused approach* (3rd edition). Florida, FL: Professional Resource Press.
- Young, J. E. and Klosko, J. S. (2011). *Hayatı yeniden keşfedim* (Çev. S. Kohen ve D. Güler.). İstanbul: Psikonet Yayınları (Orijinal çalışma basım tarihi 1993).
- Young, J. E., Klosko, J. S. and Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: A practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.
- Young, J. E., Klosko, J. S. and Weishaar, M. E. (2009). *Şema terapi* (Çev: T. Soyulu). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G. and Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of Consumer Research, 37*(2), 197-206. doi: 10.1086/651257
- Zimmer-Gembeck, M. J. and Collins, W. A. (2006). Autonomy Development during Adolescence. In G. R. Adams and M. D. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescence*, (p.175-204). Malden, MA: Blackwell.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koçak, L. ve Çelik, E. (2021). Lise öğrencilerinde öz-şefkat ile duygusal özerklik arasındaki ilişkide erken dönem uyumsuz şemaların aracı rolü. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4360-4399. DOI: 10.26466/opus.906143.

Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik Yeterliliklerinin Yordayıcısı Olarak Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algıları

DOI: 10.26466/opus.878070

*

Baran Barış Yıldız* – **Münevver Çetin****

* Dr., Avclar İlçe Milli Eğitim Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul/Türkiye

E-Posta: bbaris_yildiz@windowslive.com

ORCID: [0000-0003-1247-3158](https://orcid.org/0000-0003-1247-3158)

** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi

E-Posta: mcetin@marmara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1203-9098](https://orcid.org/0000-0002-1203-9098)

Öz

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin açık liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında MEB'e bağlı, İstanbul ili Beylikdüzü ilçesinde bulunan resmî okullarda görev yapan 232 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) örneklemi ise, doyma tekniği ile belirlenen 191 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, "Kişisel Bilgi Formu" ve "Açık Liderlik Ölçeği", "Örgütsel Adalet Ölçeği", "Örgütsel Erdemlilik Ölçeği" aracılığıyla elde edilmiş ve verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılarak betimsel analizler, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, okul yöneticilerinin örgütsel adalet, açık liderlik ve örgütsel erdemlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin açık liderlik algıları ile örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları arasında ve örgütsel adalet ile örgütsel erdemlilik algıları arasında pozitif yönde anlamlı, orta düzeyde korelasyon ortaya çıkmıştır. Örgütsel adalet ölçeği ve örgütsel erdemlilik ölçeği puanlarının açık liderlik davranışını yordadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, açık liderlik, örgütsel adalet, örgütsel erdemlilik, okul yöneticileri.

Organizational Justice and Organizational Virtue Perceptions of School Administrators as Predictors of Open Leadership Competencies

*

Abstract

The aim of the study was to analyse the relationships between open leadership, organizational justice and organizational virtue of the school administrators. In this research, a comparative relational screening model, one of the quantitative research methods was used and the population of the study consisted of 232 administrators (principals and deputy managers) working in the public schools in the Ministry of National Education 2018-2019 educational and training year in district of Beylikdüzü, İstanbul and the sample of the study was consisted of 191 participants determined by the saturation technique. The data in the study were obtained through "Personal Information Form" and "Open Leadership Scale", "Organizational Justice Scale", "Organizational Virtue Scale", and descriptive analysis using the SPSS 22.0 package program, Pearson Product Moments correlation coefficient and multiple regression analyzes was applied. According to the findings of the study, it was seen that school administrators had a high level of organizational justice, open leadership and organizational virtue perceptions. There was a positive, significant and moderate correlation between school administrators' perceptions of open leadership and organizational justice and organizational virtue, and between organizational justice and organizational virtue perceptions. It was determined that organizational justice scale and organizational virtue scale scores predicted open leadership behavior.

Keywords: *Leadership, open leadership, organizational justice, organizational virtue, school administrators.*

Giriş

Liderlik, çalışanların bir arada çalışmaya motive olabilmeye ve ortak hedef etrafında birleşebilmeleri için rol alma olarak tanımlanmaktadır (Kırmaz, 2010). Bir kurumun amaçlarını gerçekleştirme, kurumun üyelerini etkileyip, ilişkileri düzenleme özelliğine sahip kişiler liderlerdir (Şişman, 2012, s.19). Liderlerin etrafındakileri etkilediği ve bu özellikleriyle örgütlerde önemsendikleri gözlenmektedir (Güçlü, 2016, s.33). Okul yönetimlerinde liderlik yapabilecek kişilerin farklı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bu bağlamda liderlik kuramları ve yaklaşımları yıllar içerisinde yapısal dönüşüme uğramaktadır. Ancak liderlerden beklenen değişmeyen özellik ise kurumların amaçlarına ulaşmasında başrolü üstlenmeleridir (Beycioğlu, 2016, s.25; Şişman, 2012, s.8).

Eğitim örgütlerindeki yöneticilerinden bütün üyelerin görüş ve taleplerini önemsemeleri, var olanı paylaşımcı ve adil bir liderlik biçimi yansıtılmaları istenmektedir (Leithwood, Steinbach ve Ryan, 1997; Brown ve Rutherford, 1998; Harris, 2002; Hallinger, 2003).

Açık Liderlik

Polat ve Arabacı (2014), liderlik stilleri arasında açıklık ifadesinin liderlerde var olması gereken önemli bir özellik olduğunu ifade etmektedirler (Polat ve Arabacı, 2014). Açık bir lider bulunduğu kurumda çalışanların görevde olma sürelerini etkileyen ve iş görenlerin görev sürecinde etkisi olandır. Bu nedenle bir kurumda açık liderler, kurumda görev yapanların güven duygusunu pekiştiren ve bu durumu süreklilik haline dönüştüren bir zihniyette olmalıdır ve aynı zamanda kuruma hakimiyetini olumlu ve olumsuz durumlarda hissettirerek adil olmayı başarabilmelidir (Polat ve Arabacı, 2014, s.55). İşte tam olarak da bu sebepten dolayı, eğitim örgütlerinde kurum yöneticilerinden lider oldukları kurumlarda bütün üyelerin görüş ve taleplerini önemsemeleri, paylaşımcı ve adil bir liderlik biçimi yansıtılmaları istenmektedir (Harris, 2002; Hallinger, 2003, s.28). Bir kurumda bulunan açık liderler, kurum içindeki her bir çalışanın yapılan faaliyetlerle ilgili eleştiri yapmasına fırsat tanır ve kurumsal aksaklıklarda öncelikle sorumluluğu kendileri üstlenirler (Polat ve Arabacı, 2014, s.59).

Açık lider, çalışan kişilerin bütün sürece yön verme ve etki niteliklerinin, performanslarının olduğunu idrak etmelidir. Bu güç, daha önceden saptanan amaçlara varma bakımından doğru bir şekilde bilgilendirilmez ya da görüşme sağlanmaz ise çok kısa sürede bu durumun olumsuz sonuçlar doğuracağı ortadadır.

Akın (2010)'ın çalışmasını incelediğimizde, sınıf öğretmenliği branşından olan yöneticilerle branş öğretmenliğinden olan yöneticilerin performans ve iş doyumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemesine rağmen, sınıf öğretmenliğinden olan yöneticiler ile branş öğretmenliğinden olan yöneticilerin performansları çok iyi düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu durum, yöneticilerin öğrenim durumları ve branşlarının açık liderlik ve alt boyutları ile ilgili görüş ayrılığına varmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okul türü değişkeninin, yöneticilerin açık liderlik faktöründe, gücün kabulü, merakı destekleme ve sosyal ağlar ile ilgili temel etkisinin anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu bulguya göre, farklı okullarda görev yapan yöneticiler açık liderlik ve alt boyutlarına ilişkin benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bir başka ifadeyle, katılımcıların okul türleri açık liderlik düzeylerini etkilememektedir (Engel-Silva, 2009; Hallinger ve Heck, 2009; Peshawaria, 2017).

Örgütsel Adalet

Bir kurumda yöneticiler ve kurum çalışanları arasında gözlenen iletişim kopukluklarına adil tavır alış ve kurumun var olan imkânlarında adil paylaşımın yapılması örgütsel adalet kavramıyla karşılık bulur (İşbaşı, 2001, s.46). Bir örgütte adaletsiz uygulamalar gözlenecek olursa bu uygulamaların sebep olacağı durumların çözüme ulaştırılabilmesi ancak örgüt yönetimi tarafından mümkün olacaktır. Örgüt çalışanlarının her biri örgütün tüm çalışanlarına aynı hakların verilmesini ister ve bu durum gerçekleşirse yöneticilerinin adil olduğunu ve adil bir çalışma düzeninin uygulandığını düşünürler (Greenberg, 1996, s.23). Yöneticiler örgüt çalışanlarına benzer adil tutum ve davranışlar gösterdiklerinde, güven duyulan bir yönetici vasfı edinirler. Bu bağlamda Örgütsel Adalet alt boyutları bakımından ele alınacak olursa karar verme aşamasına katılımın

olması çalışanların süreç adaleti algılarının şekillendirilmesinde önemlidir.

Kurumlarda yapılan tüm planlamalarda örgütsel adaletin ilk önce oluşması adaletin tüm kurum çalışanları tarafından yapılan uygulamalara etki edici özelliğinin olmasına bağlıdır. (Colquitt, Conlon, Porter, Weesson ve Yee., 2001, s.52). Planlama, örgütün amaçlarını tanımlama, kapsamlı bir strateji oluşturma ve örgütsel faaliyetleri koordine etme aşamalarını kapsamaktadır. Planlama aşamasının taşıdığı ana özellikler şunlardır: Mevcut olan platform irdelenerek uygun hedeflerin belirlenmesi, öngörülerin şekillenmesi ve analiz edilmesi, beklenen hedeflere ulaşma, farklı bakış açılarının irdelenmesi, uygulama ve çözümlerin belirlenmesidir (Tokat ve Şerbetçi, 2001, s.11). Örgüt içinde çalışan herkes hak ettiğine ulaşmayı istemektedir. Çalışanlar hak ettiklerine ulaştıklarını görürlerse adil yöneticilerle çalıştıklarını düşünürler (Greenberg, 1996, s.63).

Cömert, Demirtaş, Üstüner ve Özer (2009) tarafından lise öğretmenleri arasında yapılan çalışmada Örgütsel Adalet'in cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmüştür. Aydın (2015)'a göre öğretmenlerde Örgütsel Adalet ve branş değişkenleri açısından anlamlı bir fark yoktur (İren, 2015).

Örgütsel Erdemlilik

Örgütsel Erdemlilik "bir örgüt içinde erdemliliğin yaygınlaşmasını ve sürekliliğini sağlayan, bireysel ya da toplu gerçekleştirilen eylemler, kültürel özellikler ya da süreçler" olarak tanımlanmaktadır (Cameron, Bright ve Caza, 2004).

Örgütsel erdemlilik kavramı üç önemli tanımsal niteliği içermektedir. Doğru olması gereken şeyi sorgulayan "ahlaki iyilik etkisi"; kişisel gelişim, insan kaynağı, benlik denetimi, dayanıklılık, hedef ve üst öğeleri temsil eden "insan etkisi" ve bireyin kendine ve çevresine fayda ve sosyal değer kazandırmasını temsil eden "sosyal gelişim etkisi"dir (Caza vd., 2004; Cameron vd., 2004; Bright, Cameron ve Caza, 2006).

Örgütsel erdemlilik, pozitif duygular, pozitif sosyal davranışlar ve sosyal sermaye davranışları ile ilişkisi sebebiyle güçlendirici güce sahiptir.

Örgütsel erdemlilik “bir örgütte erdemliliğin dağılmasını ve devamlılığını sağlayan, kişisel ya da toplu uygulanan eylemler, kültürel nitelikler veya süreçler” şeklinde açıklanmıştır (Cameron vd., 2004).

Cameron vd. (2004)'nin Örgütsel Erdemlilik ile performans arasındaki ilişkiyi analiz ettiği araştırmada, performans ile Örgütsel Erdemlilik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı ve birbirlerini olumlu yönde beslediği saptanmıştır. Erdemlilik ile performans arasındaki ilişkileri 18 adet kurumda deneysel olarak analiz edildiğinde, erdemli olma ile örgütsel performansın hem algılanan hem de nesnel ölçütleri arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Cameron vd. (2004)'nin yapmış olduğu diğer araştırmada örgütsel erdemlilik için bir ölçüme aracı geliştirmişlerdir. Bu çalışmada, örgütsel erdemliliğin beş bileşeni olduğu belirtilmiştir. Bunlar; güven, merhamet, şeffaflık, iyimserlik ve bağışlayıcılık bileşenleridir. Güven bileşeni örgüt çalışanlarının birbirine karşı güven ve saygısını; merhamet bileşeni örgüttekilerin birbirleri ile ilgili olması ve merhamet göstermesini; şeffaflık bileşeni örgüttekilerin haysiyetli tutum göstermesini ve doğruluğu; iyimserlik bileşeni, örgütteki çalışanların sorunlarla karşılaştıkları esnarlarda bile başarılı olacaklarına yönelik düşüncelerini; bağışlayıcılık bileşeni ise yanlışlıkların affedilmesi ve öğrenmek için bir imkân olarak incelenmesini belirtmektedir.

Örgütte bulunan her türlü kaynağın örgütün amaçları ekseninde yöneticilik becerilerinin yanında liderlik özelliği de büyük önem taşımaktadır (Akyüz, 2002, s.109). Liderler, çalışanların motivasyonlarını yükselterek (Buble, Juras ve Matic, 2014, s.43) ve çalışanların yaratıcı fikirlerini ortaya koymalarında çalışanları güdüleyerek, onların yaratıcı çalışmalarına kolaylık sağlar (Reiter, Palmon ve Illies, 2004, s.40). Yüksek iş performansının çalışanların motivasyonunun artırılmasına bağlı olduğu bilinmektedir. Diğer yandan çalışanlar yenilik ve yaratıcılıkları ile kurumlarını beslemektedirler (Klemm, 2001, s.22). Mütüvasyonun ve yaratıcılığın ivme kazandığı bu dönemde, eğitim örgütlerinde çalışan öğretmenlerin yaratıcılık ile motivasyonlarını incelemek için birçok araştırma bulunmaktadır. Ancak, yapılan çalışmaların okul yöneticilerinde Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdem arasındaki ilişkiyi ele alınmadığı görülmektedir. Okul yöneticilerinin bu çerçevede algılarının ortaya konması ve yordanması bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır.

Örgütsel adalet, örgütsel erdemlilik ve açık liderlik konularında yapılan çalışmalar eğitim alanında az olmakla birlikte daha çok işletme alanındadır. Ayrıca örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik ve açık liderlik konularının bir arada ele alındığı çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu nedenle Örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik ile açık liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların yetersiz olması bir problem olarak görülmüş, çalışmaya başlarken bu alanda çalışan araştırmacılara kaynak teşkil etmek ve alandaki bu eksikliği gidermek amaçlanmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin Açık Liderlik algıları ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin Örgütsel Adalet algıları ne düzeydedir?
3. Okul yöneticilerinin Örgütsel Erdemlilik algıları ne düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik algıları arasında ilişki var mıdır?
5. Okul yöneticilerinin, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik algıları Açık Liderlik algılarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplaması ve analizini kapsayan açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinde Açık Liderlik ile Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik arasındaki ilişkinin araştırıldığı bu çalışma, karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli ile desenlenmiştir. İki ya da ikiden fazla değişkenler arasında ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan tarama yaklaşımına karşılaştırmalı ilişkisel tarama yöntemi olarak da bilinmektedir (Karasar, 2016).

Tarama modeli araştırmalar, belirli bir grubun belli başlı özelliklerini betimlemeyi amaçlayan çalışmalardır. İlişkisel tarama modeli için iki veya daha fazla değişken arasındaki beraber değişim varlığını ya da seviyesini belirlemeyi hedefleyen model tanımı belirtilmektedir. İlişkisel tarama modeli ile, değişkenlerin değişim gösterip göstermediği ve değişim varsa bu değişimin ne yönde olduğu çalışmalarda tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Beylikdüzü İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde hizmet veren anaokulu, anasınıfları, ilköğretim, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel ortaöğretim okulu ve mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapan 232 yönetici (müdür ve müdür yardımcıları) oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan 86 müdür ve 146 müdür yardımcısı olmak üzere toplamda 232 yönetici evreni oluşturmaktadır (beylikduzu.meb.gov.tr). Evrende görev yapan tüm okul yöneticilerine ulaşılabilmesi sebebiyle araştırmada doyma (Tam sayım örneklem seçimi) tekniği kullanılmıştır. Doyma Tekniği, evrendeki her birimin örnekleme katıldığı örneklem seçim tekniğidir. Doyma Tekniği, küçük ve coğrafi olarak tanımlanmış bir alanda yoğunlaşan evrenler için kullanılabilir (Lin, 1976). Araştırmaya katılan 191 yöneticiye ulaşılmıştır. Katılımcıların okul sayılarına Tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Beylikdüzü İlçesi Resmî Okul Sayıları

| | | | | | |
|-------------------|----------|-------------------------------|----------|-----------------------|----------|
| Fen Lisesi | 1 | Sosyal Bilimler Lisesi | 1 | Anadolu Lisesi | 3 |
| Meslek Lisesi | 5 | İmam Hatip Lisesi | 2 | İlkokul | 18 |
| Ortaokul | 14 | İmam Hatip Ortaokulu | 3 | Anaokulu | 4 |

Tablo 1'e göre Beylikdüzü İlçesi'nde 1 fen lisesi, 1 sosyal bilimler lisesi, 1 anadolu lisesi, 5 meslek lisesi, 2 imam hatip lisesi, 1 ilköğretim, 1 ortaokul, 1 imam hatip ortaokulu ve 4 anaokulu bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların demografik verilerine bakıldığında büyük çoğunluğunu erkek (n = 148, %77.5) yöneticilerin oluşturduğu, kadın yönetici sayısının 43 (%22.5) olduğu görülmektedir. Yaşa göre

yöneticilerin en çok (n = 52, %27.2) 36-40 yaş aralığında, daha sonra (n = 50, %26.2) 46 ve üstünde ve (n = 49, %25.7) 41-45 yaş aralığında olduğu görülmektedir. En az (n = 15, %7.9) 25-30 ve daha sonra (n = 25, %13.1) 31-35 yaş aralığında yönetici yer almaktadır. Branşa göre en çok (n = 128, %67) branş öğretmeni, daha sonra (n = 58, %30.4) sınıf öğretmeni ve en az (n = 5, %2.6) okul öncesi öğretmeni yer almaktadır. Öğrenim durumuna göre en çok (n = 120, %62.8) lisans, daha sonra (n = 69, %36.1) yüksek lisans ve en az (n = 2, %1) doktora mezunu yönetici bulunmaktadır. Yöneticilik pozisyonuna göre en çok (n = 127, %66.5) müdür yardımcısı, daha sonra (n = 60, %31.4) müdür ve en az (n = 4, %2.1) müdür baş yardımcısı yer almaktadır. Çalışılan okul türüne göre en çok (n = 66, %34.6) lise, daha sonra (n = 60, %31.4) ilkokul, en az (n = 7, %3.7) anaokulu ve daha sonra (n = 58, %30.4) ortaokul yer almaktadır. Yöneticilik hizmet yılındaki verilere bakıldığında en çok (n = 83, %43.5) 0-5, daha sonra (n = 35, %6-10) ve (n = 30, %15.7) 21 yıl ve üstü, en az (n = 16, %8.4) 16-20 ve (n = 27, %14.1) 11-15 yıl hizmet yılına sahip yöneticiler bulunmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları

| Demografik Özellikler | n | % | |
|---------------------------|----------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 43 | 22.5 |
| | Erkek | 148 | 77.5 |
| Yaş | 25-30 | 15 | 7.9 |
| | 31-35 | 25 | 13.1 |
| | 36-40 | 52 | 27.2 |
| | 41-45 | 49 | 25.7 |
| | 46 ve üstü | 50 | 26.2 |
| Branş | Okul öncesi | 5 | 2.6 |
| | Sınıf öğretmeni | 58 | 30.4 |
| | Branş | 128 | 67 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 120 | 62.8 |
| | Yüksek Lisans | 69 | 36.1 |
| | Doktora | 2 | 1 |
| Yöneticilik Pozisyonu | Müdür Yardımcısı | 127 | 66.5 |
| | Müdür Baş Yardımcısı | 4 | 2.1 |
| | Müdür | 60 | 31.4 |
| Çalışılan Okul Türü | Anaokulu | 7 | 3.7 |
| | İlkokul | 60 | 31.4 |
| | Ortaokul | 58 | 30.4 |
| | Lise | 66 | 34.6 |
| Yöneticilik Hizmet Süresi | 0-5 | 83 | 43.5 |
| | 6-10 | 35 | 18.3 |
| | 11-15 | 27 | 14.1 |
| | 16-20 | 16 | 8.4 |
| | 21 ve üstü | 30 | 15.7 |

Veri Toplama Aracı

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin algılarını belirleyebilmek amacıyla “Açık Liderlik Ölçeği (ALÖ)”, “Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği” ve “Örgütsel Erdemlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Okul yöneticilerinde Açık Liderlik, Örgütsel Adalet, Örgütsel Erdemlilik bağlamında okul yöneticilerini etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanıp uygulanmıştır. Bu formda, okul yöneticilerinin yaşı, cinsiyeti, öğrenim durumu, branşı, çalıştıkları okul türü, yöneticilik pozisyonu ve yöneticilikteki kıdemle ilgili sorular bulunmaktadır.

Açık Liderlik Ölçeği (ALÖ): Polat ve Arabacı (2016) tarafından geliştirilen Açık Liderlik Ölçeği (ALÖ) 23 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı (cronbach’s alfa) tüm ölçek için .95’tir. Ölçek 5’li likert formatında derecelendirilmiştir. (1=Hiçbir Zaman, 2=Nadiren, 3=Ara Sıra, 4=Çoğu Zaman,5=Her Zaman)

Tablo 2.3. ALÖ’nün Alt Boyutları, İç Tutarlılık Katsayısı ve Maddeleri

| Alt Boyutlar | Cronbach α | Ölçek Maddeleri | Soru Sayısı |
|---|-------------------|----------------------------|-------------|
| Gücün Kabulü ve Sürekli Paylaşım(GKSP) | .91 | 1-2-3-4-5-6-7-8-9 | 9 |
| Merakı Destekleme ve Hesap Verebilirlik(MDHV) | .90 | 10-11-12-13-14-15-16-17-18 | 9 |
| Sosyal Ağların Etkin Kullanımı(SAEK) | .87 | 19-20-21-22-23 | 5 |

Tablo 3’e göre ALÖ’nün gücün kabulü ve sürekli paylaşımı boyutunda 9, merakı destekleme ve hesap verebilirlik boyutunda 9 ve sosyal ağların etkin kullanımı boyutunda ise 5 madde bulunmaktadır.

Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği (ÖAÖ): Akyol ve Akçay (2013) tarafından geliştirilen “Yönetim Süreçlerinde Örgütsel Adalet Ölçeği (ALÖ)” 37 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı (cronbach’s alfa) tüm ölçek için .98’dir. Ölçekte 5’li likert formatında hazırlanmıştır. Ölçekteki maddeler “Katılmıyorum”, “Az Katılıyorum”,

“Orta Derecede Katılıyorum”, “Oldukça Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” şeklindedir.

Tablo 2.4. ÖAÖ'nün Alt Boyutları, İç Tutarlılık Katsayısı ve Maddeleri

| Alt Boyutlar | Cronbach α | Ölçek Maddeleri | Soru Sayısı |
|--------------------------------|-------------------|----------------------------|-------------|
| Karar Verme Sürecinde Adalet | .90 | 1,2,3,4,5,6 | 6 |
| Planlama Sürecinde Adalet | .95 | 7,8,9,10,11,12 | 6 |
| Örgütlenme Sürecinde Adalet | .95 | 13,14,15,16,17,18 | 6 |
| Koordinasyon Sürecinde Adalet | .92 | 19,20,21,22,23 | 5 |
| Etkileme Sürecinde Adalet | .92 | 24,25,26,27,28 | 5 |
| Değerlendirme Sürecinde Adalet | .96 | 29,30,31,32,33,34,35,36,37 | 9 |

Tablo 4'e göre ÖAÖ'nün karar verme sürecinde adalet boyutunda 6, planlama sürecinde adalet boyutunda 6, örgütlenme sürecinde adalet boyutunda 6, koordinasyon sürecinde adalet boyutunda 5, etkileme sürecinde adalet boyutunda 5, değerlendirme sürecinde adalet boyutunda ise 9 madde bulunmaktadır.

Örgütsel Erdemlilik Ölçeği: Erkmén ve Esen (2012) tarafından geliştirilen “Örgütsel Erdemlilik Ölçeği (ÖEÖ)” 15 maddeden oluşmakta ve iç tutarlılık katsayısı (cronbach's alfa) tüm ölçek için .94'dür. 6'lı likert tipi ölçekte ifadeler; “Hiç Katılmıyorum” (1)' dan, “Tamamen Katılıyorum” (6)'a kadar değişen şekildedir. İfadelerin olumluluğu sebebiyle ters kodlama gerektirmemektedir.

Tablo 2.5. ÖEÖ'nün Alt Boyutları, İç Tutarlılık Katsayısı ve Maddeleri

| Alt Boyutlar | Cronbach α | Ölçek Maddeleri | Soru Sayısı |
|-----------------------------|-------------------|-------------------------|-------------|
| Dürüstlük ve Bağışlayıcılık | .927 | 11,12,14,13,8,9,10,6,15 | 9 |
| Güven ve Nezaket | .869 | 5,7,4,3 | 4 |
| İyimserlik | .819 | 2,1 | 2 |

Tablo 5'e göre ÖEÖ'nün dürüstlük ve bağışlayıcılık boyutunda 9, güven ve nezaket boyutunda 4, iyimserlik boyutunda 2 madde bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında uygulanacak ölçekleri Türkçeye uyarlayan ve geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek araştırmada ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Anketlerin uygulanabilirliğine dair İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Resmî ağ adreslerinden 2018-2019 yılları arasında MEB bünyesinde hizmet veren, İstanbul ili Beylikdüzü İlçesi'nde bulunan anaokulu, anasınıfı, ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, genel ortaöğretim okulu, mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler (müdür ve müdür yardımcıları) sayılarının genel dağılımını gösteren istatistiksel verilere ulaşılmıştır (beylikduzu.meb.gov.tr).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında araştırma sorularına yanıt vermek için hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Daha sonra uç değer incelemesi yapılmıştır. Bunun için ölçeklere ve alt boyutlarına ait puanlar Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan değerler veri setinden çıkarılmıştır. 232 kişilik evrenden uç değerler temizlendikten sonra 191 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir. Uç değerler tespit edilip veri setinden çıkarıldıktan sonra normallik testi yapılmıştır. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri ve çarpıklık-basıklık değerleri incelenmiştir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre hiçbir test ve alt boyut normal dağılım göstermemektedir ($p < .05$). Ancak sadece Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre karar verilmemektedir. Çarpıklık değerleri (-1.96 ile +1.96 aralığında) ve histogram grafikleri incelendiğinde diğer puan dağılımlarının da normal dağılımdan önemli bir sapma göstermedikleri görülmektedir. Bu durumda tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılım sergilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamında ölçeklerden ya da alt boyutlardan elde edilen ortalama puanların yorumlanması amacıyla elde edilen toplam puan madde

sayısına bölünmüş ortalama puan elde edilmiştir. Daha sonra (Son kategori – İlk kategori) / Aralık Sayısı formülüne göre adım aralığı açık liderlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeğinde 0.80, örgütsel erdemlilik ölçeğinde 0.83 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 22.0 paket programı kullanılarak betimsel analizler, Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde tarama modeli ilkeleri doğrultusunda araştırma sürecinde elde edilen nicel verilere ilişkin bulgular araştırma problemleri çerçevesinde yorumlanmıştır.

Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.1. Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

| | ALÖ | GK | MD | SA |
|------------------|--------|-------|-------|-------|
| N | 191 | 191 | 191 | 191 |
| \bar{X} | 101.96 | 41.30 | 40.49 | 20.17 |
| k (madde sayısı) | 23 | 9 | 9 | 5 |
| S | 9.40 | 3.39 | 4.21 | 5.08 |
| Minimum | 70 | 29 | 26 | 5 |
| Maksimum | 115 | 45 | 45 | 25 |
| \bar{X} / k | 4.43 | 4.59 | 4.50 | 4.03 |

ALÖ: Açık Liderlik Ölçeği, GK: Gücün Kabulü, MD: Merakı Destekleme, SA: Sosyal Ağlar

Tablo 3.1.1. incelendiğinde ve elde edilen değerler Tablo 3'teki değerlerle karşılaştırıldığında, yöneticilerin açık liderlik ölçeğine her zaman katıldıkları ($\bar{X} / k = 4.43$) görülmektedir. Yöneticiler ölçeğin alt boyutları olan gücün kabulü ($\bar{X} / k = 4.59$) ve merakı destekleme ($\bar{X} / k = 4.50$) boyutlarına her zaman katılmakta, sosyal ağlar boyutuna ise ($\bar{X} / k = 4.03$) çoğu zaman katılmaktadırlar.

Tablo 3.1.2. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

| | ÖAÖ | KV | P | Ö | K | E | D |
|------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| N | 191 | 191 | 191 | 191 | 191 | 191 | 191 |
| \bar{X} | 171.90 | 28.05 | 27.65 | 27.98 | 23.34 | 23.06 | 41.81 |
| k (madde sayısı) | 37 | 6 | 6 | 6 | 5 | 5 | 9 |
| S | 15.92 | 2.55 | 2.78 | 2.76 | 2.51 | 2.58 | 4.22 |
| Minimum | 108 | 16 | 17 | 16 | 13 | 15 | 27 |
| Maksimum | 185 | 30 | 30 | 30 | 25 | 25 | 45 |
| \bar{X} / k | 4.65 | 4.68 | 4.61 | 4.66 | 4.67 | 4.61 | 4.65 |

ÖAÖ: Örgütsel Adalet Ölçeği, KV: Karar Verme, P: Planlama, Ö: Örgütlenme, K: Koordinasyon, E: Etkileme, D: Değerlendirme

Tablo 3.1.2. incelendiğinde, yöneticilerin örgütsel adalet ölçeğinin geneline tamamen katıldıkları ($\bar{X} / k = 4.65$) görülmektedir. Yöneticiler ölçeğin alt boyutları olan karar verme ($\bar{X} / k = 4.68$), planlama ($\bar{X} / k = 4.61$), örgütlenme ($\bar{X} / k = 4.66$), koordinasyon ($\bar{X} / k = 4.67$), etkileme ($\bar{X} / k = 4.61$) ve değerlendirme ($\bar{X} / k = 4.65$) boyutlarına da tamamen katılmaktadırlar.

Tablo 3.1.3. Okul Yöneticilerinin Örgütsel Erdemlilik Algılarının Düzeyine İlişkin Bulgular

| | ÖEÖ | DB | GN | İ |
|------------------|-------|-------|-------|------|
| N | 191 | 191 | 191 | 191 |
| \bar{X} | 76.54 | 46.78 | 18.12 | 9.53 |
| k (madde sayısı) | 15 | 9 | 4 | 2 |
| S | 10.78 | .94 | .96 | 1.01 |
| Minimum | 39 | 23 | 13 | 7 |
| Maksimum | 90 | 54 | 20 | 10 |
| \bar{X} / k | 5.06 | 5.20 | 5.04 | 4.81 |

ÖEÖ: Örgütsel Erdemlilik Ölçeği, DB: Dürüstlük ve Bağışlayıcılık, Güven ve Nezaket, İyimserlik

Tablo 3.1.3. incelendiğinde, yöneticilerin örgütsel erdemlilik ölçeğinin geneline çok katıldıkları ($\bar{X} / k = 5.06$) görülmektedir. Yöneticiler ölçeğin alt boyutları olan dürüstlük ve bağışlayıcılık ($\bar{X} / k = 5.20$) boyutuna tamamen katıldıkları, güven ve nezaket ($\bar{X} / k = 5.04$) ile iyimserlik ($\bar{X} / k = 4.81$) boyutlarına da çok katıldıkları görülmektedir.

Okul Yöneticilerinin Açık Liderlik, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algıları Arasındaki İlişki Durumuna Ait Bulgular

Öncelikle normallik testi yapılmış ve ölççeklerin ve alt boyutların normal dağılım sergilediği görülmüştür. Bu durumda araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonucu Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.1. Okul yöneticilerinin Açık Liderlik ve Alt Boyutları ile Örgütsel Adalet ve Alt Boyutları ve Örgütsel Erdemlilik Arasındaki İlişki (n = 191)

| | A | Ü | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ | Σ |
|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|---|---|---|---|
| ALÖ | .78* | .77 | .69 | .69 | .60 | .66 | .64 | .58 | .64 | .64 | .53 | .54 | .69* | .62* | | | | |
| GK | | .67 | .22 | .67 | .54 | .65 | .66 | .55 | .62 | .64 | .55 | .56 | .42 | .79 | | | | |
| MD | | | .16 | .74 | .66 | .71 | .69 | .64 | .72 | .68 | .58 | .58 | .62 | .55 | | | | |
| SA | | | | .21 | .21 | .21 | .17 | .17 | .17 | .20 | .14 | .15 | .15 | .17 | | | | |
| ÖAÖ | | | | | .88 | .94 | .92 | .89 | .93 | .93 | .67 | .66 | .60 | .60 | | | | |
| KV | | | | | | .85 | .77 | .74 | .74 | .74 | .59 | .59 | .47 | .49 | | | | |
| P | | | | | | | .83 | .79 | .84 | .83 | .64 | .62 | .57 | .58 | | | | |
| Ö | | | | | | | | .82 | .83 | .81 | .60 | .61 | .59 | .56 | | | | |
| K | | | | | | | | | .78 | .77 | .57 | .57 | .48 | .48 | | | | |
| E | | | | | | | | | | .88 | .58 | .58 | .55 | .56 | | | | |
| D | | | | | | | | | | | .62 | .63 | .58 | .57 | | | | |
| ÖEÖ | | | | | | | | | | | | .97 | .50 | .49 | | | | |
| DB | | | | | | | | | | | | | .52 | .49 | | | | |
| GN | | | | | | | | | | | | | | .64 | | | | |
| İ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

*: .05 düzeyinde anlamlı ** : .01 düzeyinde anlamlı

ALÖ: Açık Liderlik Ölçeği, GK: Gücün Kabulü, MD: Merakı Destekleme, SA: Sosyal Ağlar, ÖAÖ: Örgütsel Adalet Ölçeği, KV: Karar Verme, P: Planlama, Ö: Örgütlenme, K: Koordinasyon, E: Etkileme, D: Değerlendirme, ÖEÖ: Örgütsel Erdem Ölçeği, DB:Dürüstlük ve Bağışlayıcılık, GN:Güven ve Nezaket, İ:İyimserlik

Tablo 3.2.1.'e göre okul yöneticilerinin ALÖ ile üç alt boyutu arasında pozitif anlamlı korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). GK ve MD boyutları ile yüksek düzeyde, SA boyutu ile ise orta düzeyde korelasyon göstermektedir. ALÖ; ÖAÖ ve alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). ALÖ ile ÖEÖ pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). ALÖ; ÖEÖ ve alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır.

GK; SA ile pozitif, düşük düzeyde, anlamlı korelasyon göstermektedir ($p < .05$). Diğer tüm ölçeklerle ve ölçeklerin boyutları ile pozitif, anlamlı, orta büyüklükte korelasyon göstermektedir ($p < .05$). MD; SA ile pozitif, anlamlı, düşük düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). MD; KV, Ö, K, D, ÖEÖ ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). MD; ÖAÖ, P ve E ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). MD; ÖEÖ ve alt boyutları ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon göstermektedir. SA, ÖEÖ ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ($p > .05$). SA; ÖAÖ, KV, P, Ö, K, E, D ve ÖEÖ, DB, GN, İ ile pozitif, anlamlı, düşük düzeyde korelasyon göstermektedir. ÖAÖ, kendi boyutlarının tamamı ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). ÖAÖ ile ÖEÖ ve alt boyutları arasında ise pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). KV; P, Ö, K, E, D ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). KV ile ÖEÖ ve alt boyutları arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). P; Ö, K, E ve D ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). P ile ÖEÖ ve alt boyutları arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). Ö; K, E ve D ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). Ö ile ÖEÖ, DB, GN, İ arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). K; E ve D ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). K ile ÖEÖ, DB, GN, İ arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). E, D ile pozitif, anlamlı, yüksek düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). E, ÖEÖ, DB, GN, İ ile pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon göstermektedir ($p < .05$). D ile ÖEÖ, DB, GN, İ arasında pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$). ÖEÖ ile DB arasında pozitif, anlamlı, yüksek, GN

ve İ arasında pozitif, anlamlı ve düşük düzeyde korelasyon bulunmaktadır ($p < .05$).

Okul Yöneticilerinin Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik Algılarının, Açık Liderlik Davranışını Yordamasına İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu problemine cevap bulabilmek için katılımcıların Örgütsel Adalet algısı puanları ile Örgütsel Erdemlilik algısı puanlarının Açık Liderlik davranışını yordama gücü analiz edilmiştir. Bu amaçla çoklu regresyon analizi yapmak üzere değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyonlar Tablo 3.3'te, VIF ve tolerans değerleri Tablo 3.4.'te, varyans analizi sonuçları Tablo 3.5.'te, regresyon analizi sonuçları ise Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3.3.1. Örgütsel Adalet Algısı, Örgütsel Erdemlilik Algısı ve Açık Liderlik Davranışı Arasındaki Korelasyonlar

| Değişkenler | ALÖ | ÖAÖ | ÖEÖ |
|-------------|-------|-------|-------|
| ALÖ | 1,000 | | |
| ÖAÖ | ,686 | 1,000 | |
| ÖEÖ | ,528 | ,656 | 1,000 |

ALÖ: Açık liderlik davranışı, ÖAÖ: Örgütsel Adalet, ÖEÖ: Örgütsel Erdemlilik

Tablo 3.3.1. incelendiğinde Açık Liderlik davranışı ile Örgütsel Adalet arasında yüksek düzey ilişki ($r = .686$, $p < .001$); Açık Liderlik davranışı ve Örgütsel Erdemlilik arasında orta düzey ilişki bulunmuştur ($r = .528$, $p < .001$). Ayrıca Örgütsel Erdemlilik ve Örgütsel Adalet arasında yüksek düzey ilişki bulunmuştur ($r = .656$, $p < .001$). Korelasyon değerleri incelendiğinde ortaya çıkan değerlerde çoklu bağlantının yer almadığı ve korelasyon değerinin 0,80'den küçük olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca değişkenler arası çoklu bağlantı problemi olup olmadığını belirlemek için VIF ve tolerans değerlerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 3.3.2. Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Erdemlilik Algısının Açık Liderlik Davranışını Yordanmasına İlişkin Çoklu Bağlantı Kontrolü

| Değişkenler | VIF Değeri | Tolerans Değeri |
|-------------|------------|-----------------|
| ÖAÖ | 1,756 | ,570 |
| ÖEÖ | 1,756 | ,570 |

Tablo 3.3.2. incelendiğinde VIF değerlerinin 10'dan düşük ve tolerans değerlerinin .20 den yüksek olduğu bulunmuştur. Analiz sonucunda çoklu bağılantıya rastlanmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 3.3.3. Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Erdemlilik Algısının Açık Liderlik Davranışını Yordamasına İlişkin Varyans Analiz Değerleri

| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | Sd | Kareler ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|
| Regresyon | 8089,516 | 2 | 4044,758 | | |
| Artık | 8714,149 | 188 | 46,352 | 87,262 | ,000 |
| Toplam | 16803,665 | 190 | | | |

Yordayıcı: Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algısı, Bağımlı değişken: Açık liderlik davranışı

Tablo 3.3.4. Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Erdemlilik Algısının Açık Liderlik Davranışını Yordamasına İlişkin Regresyon Analiz Değerleri

| R | R ² | Standartlaştırılmamış Katsayılar | Standartlaştırılmış Katsayılar | t | p |
|-------|----------------|----------------------------------|--------------------------------|---------|------------|
| | | B | Std. hata | β | |
| Sabit | | 32,293 | 5,355 | | 6,031 ,000 |
| ÖAÖ | ,694 | ,352 | ,041 | ,596 | 8,560 ,000 |
| ÖEÖ | | ,120 | ,061 | ,138 | 1,979 ,049 |

Yordayıcı: Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algısı, Bağımlı değişken: Açık Liderlik davranışı

Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algısı değişkenlerine göre Açık Liderlik davranışının yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.3.4.'te görülmektedir. Buna göre Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algısı değişkenlerine ilişkin regresyon katsayıları anlamlıdır. Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik algıları beta (β) değerleri incelendiğinde, Örgütsel Adaletin Açık Liderlik davranışını önemli ölçüde yordayıcı etkisi olduğu ($\beta=,596$ $p<,001$); Örgütsel Erdemlilik'in de yine yordama etkisi olduğu fakat Örgütsel Adalet'e göre az düzeyde yordadığı ($\beta =,138$, $p<,001$) görülmektedir. Çoklu Regresyon Analizinin sonuçlarına göre Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algısı, Açık Liderlik davranışının anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur ($R= .694$, $R^2= .481$, $p<.001$). Sonuçlara göre Örgütsel Adalet algısı ve Örgütsel Erdemlilik algılarının, Açık Liderlik davranışına ilişkin varyansın yaklaşık % 48'ini açıklamaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Açık liderlik davranışlarının görüldüğü örgütlerde örgütsel adaletin ve örgütsel erdemlilik davranışlarının tesisi de sağlanabilir. Araştırma kapsamında okul yöneticilerinde açık liderlik ile örgütsel adalet ve örgütsel erdem algıları arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla okul yöneticilerinin açık liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel erdem algılarının düzeyi ortaya çıkarılmış, bu algılar arasındaki ilişki saptanmış ve örgütsel adalet algısı ve örgütsel erdemlilik algısının açık liderlik davranışının yordanmasına ilişkin bulgular elde edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin açık liderlik, örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Cömert vd. (2008) da lise öğretmenlerinde Örgütsel Adalet konusunda çalıştıkları araştırmalarında, lise öğretmenlerinin algılarının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Titrek (2009)'e göre ilköğretim okulu ve genel liselerin Örgütsel Adalet düzeyinin mesleki eğitim veren liselerden daha olumlu algılanmaktadır. Araştırmalarda öğretmenlerin Örgütsel Adalet algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiğine dair bulgular bulunmaktadır.

Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin açık liderlik davranışları ile örgütsel adalet ölçeği alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde korelasyon görülmektedir. Açık liderlik algıları ve örgütsel erdemlilik algıları ve ölçeğin alt boyutları arasında pozitif, anlamlı ve orta düzeyde korelasyon bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları ve alt boyutları arasında ise pozitif, anlamlı, orta düzeyde korelasyon ortaya çıkmıştır. Açık liderlik davranışları ile örgütsel erdemlilik algıları arasında da pozitif, anlamlı ve orta düzeyde korelasyon görülmektedir. Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin açık liderlik davranışları, örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik davranışlarının birbirleri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle, yöneticilerin açık liderlik algıları arttıkça örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algılarının da arttığı sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalara göre çalışanların adil karar verme süreçlerine inanç davranışlarına sahiplerse bağlılıklarının ve güven duygularının da arttığı görülmektedir. Bunun tersi olarak da çalışanların adil karar verme süreçlerine inançları düşükse bağlılıklarının azaldığı, işten ayrılma

oranlarının yükseldiği, yardımseverliğin azaldığı ve hırsızlık davranışlarının arttığı gözlenmektedir (Folger ve Cropanzano, 1998). Örgütsel güven algısının artması bakımından açıklığın, yeterliliğin, tutarlılığın, ilgi görülmenin ve özdeşleşmenin önemli olduğu söylenebilir (Shockley-Zabalak ve Morreale, 2011). Örgüt içinde adil olmayan bir muamele ile karşılaşan çalışanın tükenmişlik düzeyi artmaktadır. (Greenberg, 1987, Bernardin ve Cooke, 1993). Cameron vd. (2004)'nın Örgütsel Erdemlilik ile performans arasındaki ilişkiyi analiz ettiği araştırmada, performans ile Örgütsel Erdemlilik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığı ve birbirlerini olumlu yönde beslediği saptanmıştır. Erdemlilik ile performans arasındaki ilişkileri 18 adet kurumda deneysel olarak analiz edildiğinde, erdemli olma ile örgütsel performansın hem algılanan hem de nesnel ölçütleri arasında anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayrıca araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algılarının, açık liderlik algılarına ilişkin varyansın yaklaşık olarak yarısını (%48) açıklayacak güçte olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle, okul yöneticilerinin örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algılarının açık liderlik algılarını yordamada önemli bir faktör olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, yönetici pozisyonu boyutunun, okulu hedeflerine ulaştıran okul müdürünün olduğunu (Rego vd., 2010, s.77), hatta eğitim ve öğretim çevresinde sıklıkla çok sık kullanılan vurgu olan: "Okul, müdürü kadar okuldur (Açıkalm, A.)" deyiminiyle örtüştüğü şeklinde çalışmada yordandığı görülmektedir. Bu durumda kurumdaki okul yöneticilerinin psikolojik dayanıklılık düzeyi okulun hedeflerine ulaşmasında etkin olduğunu bulgular arasında önemli ve değerli görülmektedir (Yıldız, 2015, s.98).

Öneriler

- Üst sistemde yer alan yöneticiler Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik ve Açık Liderlik tutumlarının gelişimine ve kazanımına yönelik eğitici seminerler verilebilir.
- Eğitim öğretim alanındaki yönetici liderleri ve diğer çalışanları teknolojik ve sosyal ağlarda iletişim etiği, topluluk kimliği gibi

konularda bilgi seviyelerini artırıcı yöndeki çeşitli ulusal ve uluslararası etkinliklere katılım göstermeleri konusunda teşvik edilebilirler.

Bu araştırma, özellikle ülkemizde eğitim ve öğretim kurumlarını temel alan ve kurumlardaki liderlik, erdemlilik, adalet bileşenleri üzerine odaklanan, belirleyici ve irdeleyici araştırmaların azlığına işaret etmektedir. Bu sebeple araştırmacıların, öncelikle eğitim kurumlarının yönetimi ve Açık Liderlik; kurumlar da Örgütsel Adalet ve Örgütsel Erdemlilik'in özellikleri ve kullanımı; okullarda çalışanların hangi alanda adaletsizlik yaşadıkları veya yaşamakta oldukları; kurumlarda olası Örgütsel Adaletsizlik algısının sonuçlarını irdeleyecek nitel ya da karma desenli çalışmalar gerçekleştirebilirler.

EXTENDED ABSTRACT

Analysing the Relationships between Open Leadership, Organizational Justice and Organizational Virtue of the School Administrators

*

Baran Barış Yıldız – Münevver Çetin

MONE-Marmara University

Leadership is defined as a role so that employees can be motivated to work together and unite around a common goal (Kırmaz, 2010). People who have the ability to realize the goals of an institution, influence the members of the institution, and regulate relationships are leaders (Şişman, 2012, p.19). It is observed that leaders influence those around them and are important in organizations with these characteristics (Güçlü, 2016, p.33). It is expected that people who can lead in school administrations will have different qualities. In this context, leadership theories and approaches have undergone structural transformation over the years. But the unchanging characteristic expected from leaders is that playing a leading role in achieving the organizational goals (Beycioğlu, 2016, p.25; Şişman, 2012, p.8). Polat and Arabacı (2014) express that decency between leadership styles is an important feature that should exist in leaders (Polat and Arabacı, 2014).

An open leader is one that affects the duration of employees' tenure in the institution in which they are located, and has an impact on the task process of those who work. For this reason, open leaders in an institution should be in a mindset that reinforces the sense of trust of those who serve in the institution and turns this situation into continuity, and at the same time be able to achieve fairness by feeling their dominance of the institution in positive and negative situations (Polat and Arabacı, 2014, p.55).

Fair decency to communication breakdowns observed between administrators and employees of the institution and fair sharing in the existing opportunities of the institution are met by the concept of organizational justice (İşbaşı, 2001, p.46).

Organizational virtue is defined as "actions, cultural characteristics, or processes performed individually or collectively that ensure the spread and continuity of virtue within an organization" (Cameron, Bright, and Caza, 2004).

Studies on organizational justice, organizational virtue, and open leadership are less in the field of education, but more in the field of business. In addition, studies in which organizational justice and organizational virtue and open leadership are considered together have not been found in the literature. For this reason, insufficient research about analysing the relationship between organizational justice, organizational virtue and open leadership was seen as a problem, and the study was aimed at providing resources to researchers working in this field and addressing this lack in the field. The aim of this research was to analyse the relationships between school administrators' perceptions of open leadership, organizational justice, and organizational virtue.

The population of the study consisted of 232 administrators (principals and assistant principals) working in the public preschool, primary, secondary and high school in the Ministry of National Education, 2018-2019 educational and training year in the district of Beylikdüzü in İstanbul. As all school administrators working in the universe can be reached, the saturation (total population sampling) technique was used in the research. "Personal Information Form" developed by the researcher to determine some demographic information of school administrator and "Open Leadership Scale", "Organizational Justice Scale" and "Organizational Virtue Scale" developed by the other researchers were used to collect data in the study.

Descriptive analyses, Pearson moments product correlation coefficient and multiple regression analyses were performed using the SPSS 22.0 package program for the analysis of the data obtained in the study. In the scope of the research, lost values and extreme values were first examined in order to decide which statistical techniques to do to answer research questions. The data set showed no lost values. An end value review was then carried out. For this, the scores for the scales and their sub-dimensions were converted to the standard score Z and values outside the line -3 to +3 were excluded from the data set. After clearing the extreme values from the 232 participants in universe, analyses were continued

with data from 191 participants. After the end values were detected and removed from the data set, a normality test was performed. Kolmogorov-Smirnov test was performed to test the normality of the data, histogram graphs and skew-kurtosis values were examined. According to the results of the Kolmogorov-Smirnov test, no test and sub-size show a normal distribution ($p < .05$). However, the decision is not made only based on the results of the Kolmogorov-Smirnov test. Skew values (-1.96 to +1.96) and histogram graphs was examined, and other score distributions also show no significant deviation from the normal distribution. In this case, it was concluded that all scales and their lower dimensions exhibit normal distribution. In order to interpret the average scores obtained from scales or sub-dimensions within the scope of the research, the average score obtained was divided by the total number of items. Interval number was then calculated as 0.80 on the open leadership scale and organizational justice scale and 0.83 on the organizational virtue scale according to the (Last category – First category) / Interval Number Formula.

According to the results of the research, school administrators have high perceptions of open leadership, organizational justice, and organizational virtue. According to the results of the research, there was a positive, significant, and moderate correlation between the open leadership behavior of school administrators and the lower dimensions of the organizational justice scale. There was a positive, significant, and moderate correlations between perceptions of open leadership and perceptions of organizational virtue and lower dimensions of the scale. A positive, significant, moderate correlation was found between the perceptions and sub- dimensions of organizational justice and organizational virtue of school administrators. Positive, significant, and moderate correlations were also observed between open leadership behaviors and perceptions of organizational virtue. According to these findings, it can be said that school administrators' open leadership behaviors, organizational justice, and organizational virtue behaviors were related to each other. In other words, it was concluded that as principals' perceptions of open leadership increased, so did their perceptions of organizational justice and organizational virtue. In addition, in this study it was found that school administrators' perceptions of organizational justice and organizational virtue were able to explain

approximately half (48%) of the variance in perceptions of open leadership. Based on this result, it can be said that school administrators' perceptions of organizational justice and organizational virtue was an important factor in predicting perceptions of open leadership.

As a result, for the administrators in the upper system can be given educational seminars on the development and acquisition of organizational justice and organizational virtue and open leadership attitudes. Executive leaders and other employees in the field of education and training can be encouraged to participate in various national and international events that increase their knowledge levels on issues such as communication ethics and community identity in technological and social networks. This research points to the lack of decisive and investigative research, especially based on educational and training institutions in our country and focusing on the components of leadership, virtue, and justice in institutions. For this reason, researchers can primarily focus on management of educational institutions and open leadership and they can study mixed or qualitative studies that examines the consequences of the perception of organizational injustice patterned possible to perform in institutions also using the features of organizational justice and organizational injustice in the organizations and justice among employees in which are experiencing or experienced in schools.

Kaynakça / References

- Akın, R. V. (2010). *Branş ve sınıf öğretmenlerinin yöneticilikteki iş doyumlarının ve yöneticilik performanslarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Akyol, B ve Akçay R.C. (2013). Yönetim süreçlerinde örgütsel adalet ölçeği: Geçerlilik güvenirlik çalışması, *The Journal Of Academic Social Science*, 6(5), 147-164.
- Akyüz, M. Y. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(1), 109-119.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile iş yabancılaşma algıları arasındaki ilişki*. (Uşak İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Uşak.

- Bernardin, H. J. and Cooke, D.K. (1993). Validity of an honesty test in predicting theft among convenience store employees. *Academy Of Management Journal*, 36(5), 1097-1108.
- Beycioğlu, K. (2016). Liderlik Psikolojisi. N. Güçlü ve S. Koşar (Ed.), *Eğitim Yönetiminde Liderlik: Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde. (s.17-40). Ankara: Pegem Akademi.
- Bright, D. S., Cameron, K. S. and Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal Of Business Ethics*, 64, 249-269.
- Brown, M. and Rutherford, D. (1998). Changing roles and raising standards: New challenges for heads of department. *School Leadership And Management*, 18, 75-88.
- Buble, M., Juras, A. and Matic, I. (2014). The relationship between managers' leadership styles and motivation. *Management. Journal Of Contemporary Management Issues*, 19(1), 161-193.
- Cameron, K. S., Bright, D. and Caza, A. (2004). Exploring the relationship between organizational virtuousness and performance. *The American Behavioral Scientist* 47(6), 766-790.
- Caza, A., Barker, B. A. and Cameron, K. S. (2004). Ethics and ethos: The buffering and amplifying effects of ethical behavior and virtuousness. *Journal Of Business Ethics*, 52, 169-178.
- Colquitt, Jason, A., Conlon, Donald E., Porter, Christopher O.L.H., Weesson, Micheal J. and Yee, K. (2001). Justice at the millennium: A meta analytic review of 25 years of organizational justice research, *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425-445.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Özer, N. (2009). Lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 7(13), 3-22.
- Engel-Silva, M. R. (2009). *The role of distributed leadership in quality educational organizations*. US: ProQuest Dissertations Publishing.
- Erkmen, T. ve Esen, E. (2012). Örgütsel erdemlilik ölçeğinin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Business And Economics Research Journal*, 3(4), 107-121.
- Folger, R. and Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. London: Sage Publications.
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy Of Management Review*, 12(1), 9-22.

- Güçlü, N. ve Koşar, S. (Ed.). (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal Of Education, 33*, 329-351.
- Hallinger, P. and Heck, R. H. (2009). Distributed Leadership In Schools: Does System Policy Make A Difference?. In *Distributed Leadership* (p.101-117). Springer: Dordrecht.
- Harris, A. (2002). Effective Leadership in schools facing challenging context. *School Leadership And Management, 22*, 15-26.
- İşbaşı Janset, Ö. (2001). Çalışanların yöneticilerine duydukları güvenin ve örgütsel adalete ilişkin algılamalarının vatandaşlık davranışının oluşumundaki rolü, *Yönetim Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 51-90.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Klemm, WR (2001). Davranışsal tutuklama: Sinirsel kontrol sistemi arayışı içinde. *Nörobiyolojide İlerleme, 65(5)*, 453-471.
- Leithwood, K., Steinbach, R. and Ryan, S. (1997). Leadership and team learning in secondary schools. *School Leadership And Management, 17*, 303-325.
- Lin, N. (1976). *Foundations of social research*. USA: Mc Graw-Hill.
- Peshawaria, R. (2017). *Open source leadership: Reinventing management when there's no more business as usual*. USA: McGraw Hill Professional.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2014). Eğitimde açık liderlik ve sosyal ağlar. *Journal Of World Of Turks, 6(1)*, 257-275.
- Polat, M. ve Arabacı, İ. B. (2016) Açık liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(1)*, 79-96.
- Rego, A., Ribeiro, N. and Cunha, M. P. (2010). Perceptions of organizational virtuousness and happiness as predictors of organizational citizenship behaviors. *Journal Of Business Ethics, 93*, 215-235.
- Reiter-Palmon, R. and Illies, J. J. (2004). Leadership and creativity: Understanding leadership from a creative problem-solving perspective. *The Leadership Quarterly, 15(1)*, 55-77.
- Shockley-Zalabak, P. and Morreale, S.P. (2011). Building high-trust organizations. *Leader To Leader, 60*, 39-45.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Titrek, O. (2009). Okul türüne göre okullardaki örgütsel adalet düzeyi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6(2)*, 551-573.
- Tokat, B. ve Şerbetçi, D. (2005) *İşletmecilik bilgisi*. İstanbul: Avcı Ofset.

Yıldız, H. (2015). *Özel İlkokul ve Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları: Konya/Meram İlçesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Konya.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yıldız, B. B. ve Çetin, M. (2021). Okul yöneticilerinin açık liderlik yeterliliklerinin yordayıcısı olarak örgütsel adalet ve örgütsel erdemlilik algıları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4400-4427. DOI: 10.26466/opus.878070.

Anne Baba ve Ergenlerin Gözüyle Okul Sosyal Hizmet Uygulamalarına Duyulan İhtiyacın Belirlenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.839688

*

Esra Kılıç Ceyhan * – Cengiz Özbesler**

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

E-Posta: shu_esra@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-9853-5788](https://orcid.org/0000-0002-9853-5788)

** Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Ankara, Türkiye

E-Posta: ozbesler@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1397-6913](https://orcid.org/0000-0002-1397-6913)

Öz

Bireyin yaşamında önemli bir geçiş ve aynı zamanda kriz dönemi olarak adlandırılan ergenlik çağı hem ergenin hem diğer aile bireylerinin uyum göstermesi gereken bir aşama olarak görülmektedir. Bu döneme özgü sorunlarda ergene ve ailesine sunulacak danışmanlık hizmetleri önem arz etmektedir. Uygulamalara ve literatüre bakıldığında bu hizmetlerin okul odaklı çalışmalarla sunulduğu ve bu hizmeti sunan profesyoneller içinde okul sosyal hizmet uzmanlarının önemi vurgulanmaktadır. Bu çalışmada mevcut sistemde liselerde eğitim gören ergenlerin ve anne babalarının okul sosyal hizmet uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu uygulamalara duyulan ihtiyacı ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli karma yöntem olarak belirlenmiş ve konuyla ilgili ergenlerden nicel veriler, anne-babalardan nitel veriler elde edilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini lise öğrenimine devam eden 450 ergen, nitel çalışma grubunu ise 6 anne, 4 baba olmak üzere 10 ebeveyn oluşturmaktadır. Ergenlere uygulanan anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla anne-babalarla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilere göre ergenlerin ve anne-babaların yaşadıkları sorunlara çözüm arayışında olduğu ve bu çözümlerden bir tanesinin de okullar aracılığıyla kendilerine danışmanlık sunulması ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada okul ortamlarında sosyal hizmet uygulamalarının hayata geçirilmesinin anne-baba ve ergenlerin bu taleplerine uygun bir hizmet olacağı anlaşılmış ve bununla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, aile, okul sosyal hizmeti.

¹ Bu çalışma "Anne Baba Ergen İlişkileri ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Okul Sosyal Hizmeti Açısından İncelenmesi" adlı doktora çalışmasının verileri kullanılarak hazırlanmıştır

Determining the Need for School Social Work Practices from the Perspective of Parents and Adolescents

*

Abstract

Adolescence, which is an important transition in the life of the individual and also called the crisis period, is seen as a stage that both the adolescent and other family members should adapt to. Consultancy services to be offered to the adolescent and his family are important in problems specific to this period. Considering the practices and the literature, it is emphasized that these services are offered with school-oriented studies and the importance of school social workers among professionals who provide this service. In this study, it is aimed to determine the views of adolescents and their parents on school social work practices in the current system and to reveal the need for these practices. The model of the study was determined as a mixed method; quantitative data were collected from adolescents and qualitative data were obtained from parents. The quantitative sample of the study consists of 450 adolescents who continue their high school education, and the qualitative study group consists of 10 parents; 6 mothers and 4 fathers. According to the data obtained as a result of a questionnaire and semi-structured interview form applied to adolescents and interviews with parents, it was determined that adolescents and parents were in search of solutions to their problems and one of these solutions needed to be offered through school counseling. At this point, it was understood that the implementation of social work practices in school settings would be a service in line with these demands of parents and adolescents, and suggestions were made regarding this.

Keywords: *Adolescence, family, school social work.*

Giriş

Bireyin yaşamında önemli bir geçiş aşaması olarak adlandırılan ergenlik dönemi hem ergenin hem de diğer aile bireylerinin uyum göstermesi gereken bir aşama olarak karşımıza çıkmaktadır. Ergenlik, ergendeki biyolojik, bilişsel ve sosyal değişimler nedeniyle ebeveynlerle ilişkisinin çocukluk dönemindeki ilişkiden farklılaştığı bir dönemdir. Bu farklılaşma aile içi ilişkilerde çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Aile kurallarına uyma, evdeki günlük işler, akademik başarı, ev dışında geçirilen zaman gibi birçok konu anne-babayla ergen arasında soruna neden olabilmektedir (Smetana ve Gaines, 1999). Bu anlamda ebeveynlerin önünde zorlu görevler vardır; bir yandan ergenin eksik ya da doğru olmayan davranışlarını kontrol etmek için disiplin sağlamak; bir yandan da ergenlerin kendi dünyalarını keşfetmelerine olanak sağlamalıdır ve bunlar arasındaki dengeyi oluşturmak oldukça güç olabilmektedir (Matejevic, Jovanovic ve Lazarevic, 2014).

Ergen ve aile için bir geçiş ve kriz dönemi olarak adlandırılan bu yaşam döneminin farklı gelişimsel boyutlar ve ergenin içinde bulunduğu sistemler etrafında incelenmesi önerilmektedir. Bu noktada ekolojik yaklaşım, ergenin gelişimsel alanlarını bütüncül bir şekilde değerlendirme imkanı sunar. Ekolojik yaklaşım gelişim içinde olan ergeni çevresel bağlamlarda ele alarak, konuya bakış açısını genişletir ve içinde bulunduğu etkileşim süreçlerini, özellikle de ailenin çocuk üzerindeki etkilerini inceler (Bronfenbrenner ve Morris, 1998). Özellikle son yıllarda ergeni, 'aile, okul ve mahalle' bağlamlarında ele almanın ve çoklu etkileşim alanlarını incelemenin önemine vurgu yapılmaktadır (Cook, Herman, Phillips ve Settersten, 2002). Söz konusu çok boyutlu bakış, uygulamalarında sistem ve ekolojik yaklaşımı kullanan sosyal hizmet mesleğini ön plana çıkarmaktadır.

Sosyal hizmetin ekolojik perspektifle çevresi içinde birey anlayışıyla bireyin içinde bulunduğu tüm sistemleri müdahale alanına dahil ettiği birey, aile, grup, toplum düzeyinde müdahaleler gerçekleştirdiği düşünüldüğünde ergen, aile ve okul etkileşimlerini anlamada önemli bir işleve sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim Walker ergen ve ailelerine yönelik müdahalelerde bulunmak üzere sosyal hizmet uzmanlarını önermiştir (Walker, 2003). Walker, aile ve toplum düzeylerinde

müdahalede bulunan sosyal hizmetin bu prensipleriyle, psikososyal müdahale bakış açısını bütünleştirilmesi sonucu hem koruyucu hem tedavi edici fonksiyonlara sahip olduğunu belirtmektedir. Bu durum da sosyal hizmetin ergen ve aileyle çalışmada vazgeçilmez bir meslek olduğunu göstermektedir.

Sosyal hizmetin bu fonksiyonlarını yerine getirebilmesi için ergen ve ailelerine ulaşabileceği en önemli toplumsal kurumun okullar olduğu iddia edilmektedir (Gerrard, 2008). Zira halihazırda lise eğitimine devam eden çok sayıda ergen mevcuttur ve sosyal hizmet bakış açısı bu ergenlerin ailelerini de değerlendirme ve müdahale kapsamına almaktadır. Dolayısıyla bu noktada da dünyada hızla gelişen ülkemizde ise gelişmeyi bekleyen sosyal hizmetin okul ortamlarındaki uygulamaları konuyla ilgili çok boyutlu değerlendirme ve müdahale etme için önem arz etmektedir.

Okullarda sunulacak danışmanlık hizmetlerinin sadece öğrenci odaklı değil öğrencinin çevresini saran sistemleri (aile, arkadaş ve toplum) de kapsamı gerektiğini savunan araştırmacılar söz konusudur (Johnston ve Zemitzsch, 1988). Wetchler, öğrenci ve aile sorunlarının, aile ve okul sistemlerinin etkileşimli olarak müdahale sürecinde yer almasıyla çözülebileceğini savunmaktadır (Wetchler, 1986). Hinkle’de okullarda ailelere yönelik danışmanlık ihtiyacına dikkat çekerek bu konuda başarılı müdahaleler yapabilmek için öğrenciyi ve aileyi içinde bulunduğu sosyal çevre içinde değerlendirmenin önemini belirtmiştir (Hinkle, 1992). Konuyla ilgili Widerman, pozitif aile etkisinin okul başarısı üzerindeki etkisine vurgu yaparak okullarda aile odaklı çalışmalar yapılmasını önermiştir (Widerman ve Widerman, 1995). Long (1988) ve Lewis (1996)’te okullarda çocuk ve gençlere yardımcı olmak isteyen profesyonellerin aile odaklı çalışmalar yapmalarını savunmuşlardır.

Okullarda bu amaç etrafında çalışacak olan profesyoneller olarak sosyal hizmet uzmanları önerilmektedir. Constable, okul sosyal hizmet uzmanlarının birincil amacının bu doğrultuda mesleki çalışmalar yapmak olduğunu vurgulamıştır (Constable, 2008). Okul sosyal hizmet uzmanları aile odaklı çalışmaları ve çok boyutlu değerlendirme ve müdahale bakış açıları ile diğer profesyonellerden ayrılmaktadır. Ülkemizde sadece psikolojik danışman ve rehberlerin çalışmalarını yürüttüğü okul sisteminde ekip çalışması halinde çalışacak meslek elemanlarına ihtiyaç

söz konusudur. Sadece psikolojik danışman ve rehberlerin olduğu rehberlik sistemimizin gerek sayı gerek nitelik bakımından talepleri karşılamadığı belirtilmektedir (Pişkin, 2006).

Okulda psikososyal destek sunan profesyoneller alan yazında ve uygulamalarda okul psikologları, okul psikolojik danışmanları, okul hemşireleri ve okul sosyal hizmeti gibi meslek elemanlarından oluşmaktadır ve her birinin mesleki sınırları bellidir. Okul psikolojik danışman ve rehberlerin çocukların akademik başarılarını yükseltme, kariyer planlamalarına yardımcı olma, bireysel çalışma planı oluşturma, program geliştirme, sağlıklı kişisel, sosyal gelişim göstermelerini sağlama gibi rol ve sorumluluklarına değinilmektedir (Tracy, Castro-Guillen ve Schraff, 2006). Okul psikologlarının ise çocukları duygusal, sosyal ve bilişsel olarak değerlendirme, psikometrik test yapma ve çocuğun bireysel özelliklerine uygun eğitim programlarına yönlendirme gibi rollerine dikkat çekilmektedir (Agesta, 2004). Tracy ve arkadaşları, okul sosyal hizmet uzmanlarının öğrencilerin öğrenmelerini etkileyebilecek aile, okul, toplum ve kişisel faktörlerini değerlendirme, danışmanlık yapma, vaka yönetimi ve krize müdahale gibi görevlere sahip olduklarını belirtmişler (Tracy vd., 2006).

Okul sosyal hizmet uzmanlarının bu kapsamdaki çalışmaları koruyucu-önleyici, rehabilite edici-iyileştirici, eğitici müdahaleleri kapsamaktadır. Ergen ve ailesi ise doğrudan uygulama alanı içine girmektedir. Bu bilgiler ışığında okul ortamlarında ergen ve ailelerine sunulacak hizmetlerin bir profesyonel ekip anlayışıyla gerçekleştirilmesinin önemi görülmektedir. ABD, İsveç gibi ülkelerde okul sosyal hizmet faaliyetleri bu ekibin çalışmaları doğrultusunda ilerlerken; bu faaliyetler Hong Kong'da sivil toplum kuruluşları aracılığıyla, Almanya'da ise gençlik refahı kurumları ile okul sistemi arasındaki işbirliği ile sunulmaktadır (Huxtable, 2012).

Bir geçiş ve kriz dönemi olarak adlandırılan ergenlik çağında ergeni aile, okul, vb. sistemlerle ele almanın ve okullar aracılığıyla sunulacak hizmetlerle aile ve ergenleri desteklemenin önemi ve bu noktada okul sosyal hizmetine yapılan vurgu alan yazındaki çalışmalarla ortaya konmuştur (Huxtable, 2012; Rowling, 2009 ve Allen-Meares ve Montgomery, 2014). Bu konuya dikkat çekmek amacıyla bu çalışmada anne-baba-ergenin gözüyle okul sosyal hizmetine duyulan ihtiyacı ortaya

koymak planlanmıştır. Çalışmanın hedefi, nicel ve nitel araştırma yöntemleriyle elde edilen veriler ışığında ergen ve aile sorunlarına yönelik okul ortamında sunulabilecek hizmetleri değerlendirmektir.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada karma araştırma modeli kullanılmıştır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırma problemini daha iyi anlamak için nicel veriler (istatistikî analizler) ile nitel verilerin (öyküler, kişisel deneyimler) birleştirildiği araştırmaların; bu yöntemlerden yalnızca herhangi birinin kullanıldığı araştırmalara kıyasla daha avantajlı olacağı yönündedir (Creswell, 2017).

Çalışmada yakınsayan paralel desen tercih edilmiştir. Nicel ve nitel aşamalar bağımsız bir şekilde, eş zamanlı ve ayrı ayrı gerçekleştirilmiş ve analiz edilmiştir. Çalışmanın sonunda yorumlama kısmında bu iki yöntemden elde edilen veriler birleştirilmiştir. Ergenlerden nicel araştırma yöntemleriyle veri elde edilirken; yarı yapılandırılmış görüşme formuyla anne-babadan nitel veri elde etmek, her iki araştırma türünden elde edilen verilerin ilişkilendirilmesi, benzerlik ve farklılıkların ortaya konmasını sağlamıştır. Aynı zamanda araştırmanın problemini farklı açılardan ölçerek zengin ve ayrıntılı bilgi sunma imkanı doğmuştur.

Araştırmanın nicel kısmında betimsel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel aşamasında ise fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde anne- babaların okul sosyal hizmetiyle ilgili görüşlerine ilişkin derinlemesine bilgi toplamak amaçlanmıştır.

Evren Örnekleme

Araştırmanın evrenini, liselerde öğrenim gören 14-18 yaş aralığındaki ergenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Ankara İl'i Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde 2017- 2018 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 14-18 yaş aralığındaki ergenleri kapsamaktadır. Araştırma örnekleminde toplam 490 lise öğrencisine ulaşılmıştır. Ancak 40 anketten elde edilen verilerin eksik ya da rastgele doldurulduğu tespit edilmiş ve

araştırma veri setinden çıkarılmış, analizler için geçerli varsayımlar 450 ergen üzerinden sınırlanmıştır. Araştırmaya katılan ergenlerin %51'i kadın (n=220), %49'u erkek (n=211) olduğu görülmektedir. %54,1'i 14-15 yaş aralığında (n=233), %45,9'u ise 16-17 yaş aralığındadır (n=198). Sınıf düzeyleri 9 (%32; n=138), 10. (%30,4; n=131), 11 (%37,6; n=162) sınıflardan oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda büyük gruplarla çalışılmadığı ve genelleme amacı güdümediği için örnekleme seçimi genellikle amaçlı olarak gerçekleşir (Glesne, 2012). Bu araştırmada da nitel veri elde etmek için amaçlı örneklem yöntemlerinden "rastgele" örneklem seçilmiştir. Amaçlı rastgele örneklem büyük bir hedef kitleden rastgele küçük miktarda birimler seçme işidir (Kemper, S., ve Teddlie, 2003). Nitel araştırmanın ulaşılabilir evrenini Ankara ilinde yaşayan ve lise öğrenimine devam eden çocuğu olan anne-babalar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu ise amaçlı örneklem seçim yöntemlerinden olan kartopu yöntemiyle seçilen 6 anne ve 4 baba olmak üzere 10 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmacıya sağladığı kolaylık ve örnekleme ulaşılabilirliği kolaylaştırdığı için bu yöntem tercih edilmiştir. Görüşme için örneklem sayısının az olmasının nedeni Yıldırım ve Şimşek (Yıldırım ve Şimşek, 2016)'e göre; verilerin ayrıntılı olması gerekliliğinden ve nitel araştırmalarda çok sayıda bireyin araştırma kapsamına dahil edilmesinin zorluğundan kaynaklanmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Nitel Veri Toplama Araçları: Araştırmanın nitel kısmında örnekleme oluşturan ergenlere; araştırmacı tarafından geliştirilen "Ergenin kişisel özellikleri ile aile ve okul yaşamına ilişkin anket formu" uygulanmıştır. Nitel veri toplama araçlarından biri olan anketlerle bireylerin; demografik özelliklerinin bir konu hakkında ne bildiklerinin, bir konuya ilişkin davranışlarının ve bir konu veya objeye ilişkin duygu ve görüşlerinin belirlenebileceği ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2005). Bu çalışmada da okul sosyal hizmeti ihtiyacına ilişkin öğrencilerin görüşlerine ait sayısal veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın problemi ekseninde alan yazın incelenerek, anket maddeleri oluşturulmuş,

hazırlanan taslak anketle ilgili uzman görüşleri alınmış ve sonrasında bir ön uygulama gerçekleştirilerek anket sorularının anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Anketinin ilk kısmında ergenin yaş, cinsiyet, okul ve aile bilgileri gibi sosyo-demografik bilgiler ilişkin sorular bulunmaktadır. İkinci kısımda ise ergenlerin okul yaşamlarıyla ilgili bilgiler alınıp okul sosyal hizmetine dair görüşlerine “okulda ne tür sorunlar yaşadığı, yaşadığı sorunları çözmek için kime danıştığı, rehberlik servisine başvurma durumu ve bu servisi yararlı bulup bulmadığı, ailesiyle yaşadığı problemlerde okul ortamında ona yardımcı olacak profesyonellere olan gereksinimi ve yaşadığı sorunlarda kendisine nasıl yardımcı olunmasını istediği” şeklindeki sorularla ulaşılmak istenmiştir.

Nitel Veri Toplama Aracı: Yarı Yapılandırılmış Anne-Baba Görüşme Formu

Anne-baba görüşme yönergesi ergenlik ve sosyal hizmet alanlarında uzman kişilerden görüş alınarak ve literatür ışığında hazırlanmıştır. Form, anne-babanın sosyodemografik durumu, aile ve okul yaşamına ilişkin başlıklardan oluşmaktadır. Formda; “okulla işbirliği, okulda kimlerle işbirliği yapıldığı, anne babanın okul etkinliklerine katılımı (veli toplantısı,, anne baba eğitimi, seminer vb.), devamsızlıklar, okuldan kaçma, okulda yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, okul iklimi, akademik başarı, anne babanın akademik anlamda beklentileri, okulla ilgili konuları ergenle konuşabilme, okul rehberlik servisinden yararlanma, okuldan beklentiler, okul arkadaşlarıyla ilişkiler, öğretmenleriyle ilişkiler, okulun sağladığı sosyo-kültürel etkinliklere katılımı” gibi sorular yer almaktadır.

Araştırmada Verilerin Toplanması

Araştırmanın Etiği: Araştırmada kullanılacak materyalin hazırlanmasının ardından Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurul’undan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izninin ardından Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın saha çalışması sırasında veriler toplanmadan önce ergenlerden ve anne-babalardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır ve çalışmaya gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Ayrıca, nitel araştırmada anne-baba ve ergenlerin gerçek isimleri saklı tutulmuş ve rumuz kullanılarak araştırmada yer almıştır.

Araştırmanın verileri Ekim 2017- Aralık 2017 ayları arasında toplanmıştır. Çalışmanın yapılacağı okullar önceden telefonla aranarak bilgilendirilmiş ve eğitim- öğretim faaliyetlerini aksatmadan veri toplama araçlarının uygulanması sağlanmıştır. Çalışmanın nitel veri toplama aracını araştırmacı yüz yüze görüşme tekniğiyle bizzat kendisi uygulamıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması: Araştırmanın nicel verileri SPSS 20 programına aktarılmış ve araştırmanın amaçları doğrultusunda istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Frekans sonuçları tablolar halinde belirtilmiş ve açıklamaları yapılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise öncelikle yapılan 10 görüşme yazıya aktarılmıştır. Katılımcıların görüşmelerdeki ifadeleri ve araştırmacının gözlemleri nitel verileri oluşturmuş ve bu veriler kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak içerik analizine tabi tutulmuştur.

Bulgular ve Tartışma

Çalışmanın bu kısmında araştırmadan elde edilen nitel veriler nicel verilerle ilişkilendirilmiş ve benzer çalışmalarla tartışılmıştır.

Nitel bulgularda “okul yaşamı” teması altında “anne babanın okulla işbirliği”, “okulla ilgili yaşanan sorunlar”, “okul rehberlik servisinden yararlanma” ve “okuldan beklentiler” kategorileri oluşturulmuş ve bu kategorilere ait alt kategoriler Tablo 1’de sunulmuştur. Bu verilere ilişkin açıklamalar nicel bulgularla bütünleştirilerek aşağıda sunulmuştur.

Nicel bulgulara bakıldığında; araştırmaya katılan ergenlerin yarısından fazlası (%52,9), aile içi sorunların çözümünde okul ortamında kendilerine profesyoneller aracılığıyla yardımcı olunmasını talep etmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 1. Tema ve kategoriler

| Tema | Kategoriler | Alt Kategoriler |
|--------------------|-------------------------|--|
| OKUL YAŞAMI | Anne-babanın | Veli toplantılarına katılım |
| | Okulla İşbirliği | Anne-babanın okuldan kopuşu Okulda davranış kontrolü |
| | Okulla İlgili | Ders çalışma sorunu |
| | Yaşanan | Okula gitmede isteksizlik |
| | Sorunlar | Özel okul tercihi Öğretmen faktörü Akademik başarı odağında eğitim sistemi |
| | Okul Rehberlik | Okulla ilgili konuları ergenle konuşabilme |
| | Servisinden | Rehberlik servisini yararlı bulmama Rehberlik servisiyle ilgili bilgi sahibi olmama |
| | Yararlanma | Çocuklara uygun olmayan yaklaşım Rehber öğretmen sayı yetersizliği Mesleki sınırlar |
| | Okuldan | Okulda profesyonel destek ihtiyacı |
| | Beklentiler | Akademik başarının yanında ruhsal anlamda sağlıklı çocuklar Bireysel danışmanlık ihtiyacı Ev ziyareti ihtiyacı |

Tablo 2. Ergenlerin aile içi sorunların çözümünde okul temelli profesyonel yardım gereksinimine ilişkin görüşleri.

| Aile içi sorunların çözümünde okulda profesyonel yardım gereksinimi | Sayı | % |
|--|-------------|------------|
| Okulda bana yardımcı olacak meslek elemanlarının bulunmasını isterim | 228 | 52,9 |
| Okulda bana yardımcı olacak meslek elemanlarının bulunmasını istemem | 203 | 47,1 |
| Toplam | 431 | 100 |

Ayrıca hangi konularda profesyonel yardım talep ettikleri sorusuna yanıtlarından bir tanesi *'sorunlarımla ilgili ailemle konuşulmasını isterim'* şeklinde olmuştur (Tablo 3).

Bunun yanı sıra araştırmanın veri toplama aşamasında ergenlerin anketleri i doldururken *'bu konuları esas anne-babamızla da görüşün, onlara da uygulayacak mısınız?'* gibi geri bildirimlerde buldukları, kimi ergenin anketteki bazı kısımların fotoğrafını çekip *'anneme göstereceğim bunu'* ifadesinde bulunduğu görülmüştür.

Tablo 3. Ergenlerin sorunlarına yönelik okul ortamında profesyonel yardım talepleri.

| Ergenlerin sorunlarına okul ortamında profesyonel yardım talebi | Sayı | % |
|--|-------------|------------|
| Dertleşmek isterim, sorunlarıma çözüm bulsunlar | 61 | 32,11 |
| Bana yol gösterebilirler, fikir verirler | 41 | 21,58 |
| Anlayışlı, ilgili ve hoşgörülü bir uzmanın yanımda olmasını isterim | 40 | 21,05 |
| Sorunlarımla ilgili ailemle konuşmasını isterim | 30 | 15,79 |
| Adaletli olsunlar, ayırım yapmasınlar | 18 | 9,47 |
| Toplam | 190 | 100 |

Bu veriler ergenlerin aileleriyle, anne-babalarıyla yaşadıkları sorunlara çözüm arayışında olduğunu ve okul ortamında sağlanacak olan danışmanlık hizmetini de bu çözüm noktalarından bir tanesi olarak algıladıkları görülmektedir. Ergenlerin bu görüşünü anne-babaların ifadeleri de desteklemektedir. “Okuldan beklentiler” kategorisi altında araştırmaya katılan anne-babalar okullar aracılığıyla kendilerine ve ailelerine bireysel ve aile düzeyinde danışmanlık verilmesini sıkça vurgulamışlardır.

“Eşime nasıl davranmalıyım ya da çocuklarıma nasıl davranmalıyım ki ilişkilerimiz daha verimli olsun” bu konularda yönlendirilmek isterdim. Keşke okullarda böyle profesyoneller olsa” (Kadriye)

“Kızım ile ilişkim konusunda, aile ilişkilerinde ne yapmam gerekir onu konuşmak isterdim. Konuşmak bile insanı rahatlatıyor. Şurada sizinle konuşurken bile kaç nokta yakalıyor insan” (Hale)

“Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler akademik başarıyla ilgili çalışıyor, aileyle görüşüyor belki ama bununla iş bitmiyor. Çocukların ruhlarına da inmek gerekiyor, tek akademik başarı değil. Burada devreye sosyal hizmet girebilir. İnşallah bunlar hayata geçerse”. (Deren)

Literatür incelendiğinde okullarda danışmanlığın farklı boyutlarına değinildiği görülmektedir. Bunlardan bir tanesi okul sosyal hizmetinin de odağını oluşturan aileyle çalışma boyutudur. Konuyla ilgili Wideman, pozitif aile etkisinin okul başarısı üzerindeki etkisine vurgu yaparak okullarda aile odaklı çalışmalar yapılmasını önermiştir (Wideman ve Wideman, 1995). Long (Long, 1988) ve Lewis (Lewis, 1996)’ te okullarda çocuk ve gençlere yardımcı olmak isteyen profesyonellerin aile odaklı çalışmalar yapmalarını savunmuşlardır.

Bu noktada bireyi yaşadığı çevre ve aile içerisinde değerlendiren ve müdahale planlarını bu çerçevede sunan sosyal hizmet mesleğinin okul ortamlarında aile odaklı çalışmalar yapmasının önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmaya katılan anne-babalar ifadelerinde bu ihtiyaca dikkat çekmişlerdir.

“Bence psikolojik danışman ve rehber öğretmenler kadar sosyal hizmet uzmanlarının da okullarda çalışması şart. Çok gerekli bu. İnşallah zaman içerisinde bu gerçekleşir. Şu eksik bu eksik diye eleştiren bir kadın olmak istemiyorum ama MEB’de eksiklikler var. MEB çok önemli, adı üstünde eğitim” (Deren)

Okullarda sunulacak danışmanlık hizmetlerinin sadece öğrenci odaklı değil öğrencinin çevresini saran sistemleri (aile, arkadaş ve toplum) de kapsaması gerektiğini savunan araştırmacılar söz konusudur (Johnston ve Zemitzsch, 1988). Wetchler, öğrenci ve aile sorunlarının, aile ve okul sistemlerinin etkileşimli olarak müdahale sürecinde yer almasıyla çözülebileceğini savunmaktadır (Wetchler, 1986). Hinkle’de okullarda ailelere yönelik danışmanlık ihtiyacına dikkat çekerek bu konuda başarılı müdahaleler yapabilmek için öğrenciyi ve aileyi içinde bulunduğu sosyal çevre içinde değerlendirmenin önemini belirtmiştir (Hinkle, 1992). Okullarda bu amaç etrafında çalışacak olan profesyoneller olarak sosyal hizmet uzmanları önerilmektedir. Constable, okul sosyal hizmet uzmanlarının birincil amacının bu doğrultuda mesleki çalışmalar yapmak olduğunu vurgulamıştır (Constable, 2008). Çünkü okul sosyal hizmet uzmanları uygulamalarında ekolojik ve sistem yaklaşımını kullanarak çocuğu, genci içinde bulunduğu aile, okul, mahalle, arkadaş ortamlarında incelemektedir. Bu mesleki bilgi ve beceriler, okul sosyal hizmet uzmanlarını okuldaki diğer profesyonellerden ayırmaktadır. Nitekim araştırmaya katılan anne-babalar şuan mevcut durumda sadece psikolojik danışman ve rehberlerin yer aldığı okul ortamında bu meslek alanının sınırlılıklarına dikkat çekerek ailelerle çalışacak profesyonellere olan ihtiyacı ortaya koymuşlardır. “Okul rehberlik servisinden yararlanma” kategorisindeki kodlardan biri olan “mesleki sınırlar” başlığı altında aşağıdaki ifadeler kullanılmıştır:

Rehberlikten akademik başarı, şu yazılıdan kaç aldı, biraz daha etüt yapabilir miyiz gibi bildirimler alıyoruz sadece. (Deren)

Ben okulda başka profesyonellerinde olmasını isterim. Rehberlik hocasının aileyle ilgili konularda fayda vereceğini tahmin etmiyorum. Rehberlik her okulda var ama onların mesleki sınırları belli. Uzmanların ailelerle bir araya gelmesi çok önemli. (Kenan)

Katılımcılar, psikolojik danışman ve rehberlerin sadece akademik başarı üzerinde yoğunlaşan mesleki sınırları olduğunu belirterek, aileyle ilgili çalışmalarda yeterli faydayı göreceklerini düşünmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların bu söylemleri literatür tarafından desteklenmektedir. Alan yazında ve uygulamalarda psikolojik danışman ve rehberlerin çocukların akademik başarılarını yükseltme, kariyer planlamalarına yardımcı olma, bireysel çalışma planı oluşturma, program geliştirme, sağlıklı kişisel, sosyal gelişim göstermelerini sağlama gibi rol ve sorumluluklarına değinilmektedir (Tracy vd., 2006)

Araştırmaya katılan ergenlerin rehberlik servisini yararlı bulmama nedenlerinin büyükten küçüğe 'bizimle ilgilenmiyorlar (%31,6)', 'sorunlara çözüm bulmuyorlar (30,3)', 'hiç gitmedim (18,4)' şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu sonuç, ergenlerin bu servisle ilgili beklentilerinin karşılanmamasıyla ilişkilendirilebilir. Çünkü ergenler kendilerine sorulan "okul ortamında sorunlarınızı çözmede size nasıl yardımcı olunmasını istersiniz?" sorusuna 'dertleşmek isterim, sorunlarıma çözüm bulsunlar', 'bana yol gösterebilirler, fikir verirler', 'sorunlarımla ilgili aileyle konuşulmasını isterim' şeklinde yanıtlar vermişlerdir. (Burada öğrenciler tarafından 'çözüm' olarak kastedilenin, profesyonel müdahalede; ergenin ve ailenin sorunlarıyla baş etmede kullanabileceği potansiyellerini açığa çıkarmak ve kendi çözümlerini bulmalarına yardımcı olmak şeklinde gerçekleştiğini belirtmekte fayda vardır). Dolayısıyla psikolojik danışman ve rehberlerin mesleki sınırları ve iş yükleri düşünüldüğünde öğrencilerin ruhsal dünyalarında yaşadıkları sorunları dile getirebilecekleri başka profesyonellere ihtiyaç görülmektedir. Anne-babalar da bu ihtiyaca dikkat çekmiş ve okul ortamının çocuklarına akademik başarının yanında sağlıklı ruhsal yaşam kazandırmasını arzuladıklarını dile getirmişlerdir.

"Psikolojik danışman ve rehberler akademik başarıyla ilgili çalışıyor, aileyle görüşüyor belki ama bununla iş bitmiyor. Çocukların ruhlarına da inmek gerekiyor, tek akademik başarı değil. Burada devreye sosyal hizmet girebilir. İnşallah bunlar hayata geçerse". (Deren)

Bu noktada ergenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik neler yaptıkları sorusuna bakıldığında; bu soruya verdikleri ilk iki cevabın ‘hiçbir şey yapmıyorum’ ve ‘kendi kendime çözüm üretmeye çalışıyorum’ şeklinde olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Tablo 4. Ergenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara çözüm önerileri.

| Okulda karşılaştığı sorunlara çözümleri | Sayı | % |
|--|------------|------------|
| Hiç bir şey yapmıyorum | 48 | 20,78 |
| Kendi kendime çözüm üretmeye çalışırım | 44 | 19,05 |
| Öğretmenlerimden yardım isterim | 43 | 18,61 |
| Empati kurarım, karşımdakiyle konuşurum | 37 | 16,02 |
| Aileme ve çevremdeki insanlara danışırım | 27 | 11,69 |
| Daha çok ders çalışırım | 13 | 5,63 |
| Kavga ederim | 11 | 4,76 |
| Okulu bırakırım | 8 | 3,46 |
| Toplam | 231 | 100 |

Yukarıda da belirtildiği gibi ergenler bir yandan sorunlarına çözüm arayışında, birilerinin onları dinlemesini beklerken; diğer yandan bu beklentilerini karşılayacak bir sistemin olmayışı nedeniyle sorunları karşısında ya hiçbir şey yapamadıklarını ya da sorunlarla tek başına mücadele ettiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla ergenlerin rehberlik servisine başvurma oranının da %33,2 şeklinde küçük bir oran olduğu görülmektedir (Tablo 5).

Tablo 5. Ergenlerin rehberlik servisine yönelik algıları.

| Rehberlik servisine başvurma | Sayı | % |
|---|------------|------------|
| Başvurmuyorum | 288 | 66,8 |
| Başvuruyorum | 143 | 33,2 |
| Rehberlik servisini yararlı bulma durumu | | |
| Olsa da olur olmasa da olur | 174 | 40,4 |
| Yararlı | 173 | 40,1 |
| Hiçbir yararı yok | 84 | 19,5 |
| Toplam | 431 | 100 |

Ergenlerin rehberlik servisine başvurmayı yüksek oranda tercih etmemeleriyle ilgili bulgular, anne-babaların “okul rehberlik servisinden yararlanma” kategorisi altında toplanan ifadeleriyle birlikte ele alınabilir. Anne-babalar da çocuklarıyla yaşadıkları sıkıntılarda okullarda danışabileceği bir birime ihtiyaç duyduklarını; ama rehberlik servisinin

bu konuda yarar sağlamayacağını ya da bu servisle ilgili bir fikir sahibi olmadıkları için buraya başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

“Rehberlik servisinden yardım almadım ama çok düşündüm gitmeyi. Ama gitmedim niye? Kızımın yine böyle kaotik olduğumuz sabahlardan biriydi. Rehberliğe mi gitsem diye düşündüm. Onunla da konuşurlar, benimle de konuşurlar diye düşündüm ama gidememiştım. Hiçbir fikrim yok işte gitmediğim için”. (Hale)

Nitel bulgulardaki “anne babanın okulla işbirliği” kategorisindeki söylemlerden de anlaşılabilirliği gibi, anne-babaların okulda başvurabileceği, yararlanabileceği bir danışmanlık biriminin olmayışı okul-aile işbirliğinin sadece veli toplantılarıyla sınırlı kalmasına neden olabilmektedir.

“Biz toplantıdan toplantıya okula gidiyoruz. Öğretmenler gelin diyor aslında ama lisede artık çocuklar büyüdü, okula gitmek ayıp kaçacakmış gibi geliyor. Benim açımdan değil de çocuk açısından böyle hissedilecekmiş gibi geliyor. Bunu düşündüğüm için toplantıdan toplantıya gidiyorum”. (Selma)

Durumun böyle oluşu ve anne-babaların, çocuklarının yaşı ilerledikçe kendilerinin okulla bağının kopması; ergenlik dönemiyle birlikte artan ergenin kişisel ve gelişimsel sorunları ile anne-baba-ergen ilişkileri sorunlarının okul ve aile işbirliği çerçevesinde çözümüne olanak tanımamaktadır. Bu konuda Walker, ergen ve aileleriyle çalışmak üzere okul sosyal hizmet uzmanlarını önererek, sosyal hizmet uzmanlarının aile ve toplum odaklı çalışmalarının önemine dikkat çekmiştir (Walker, 2003).

Okul sosyal hizmetinin soruna yönelik müdahale odaklı çalışmaları, rehabilite edici-iyileştirici görevlerini oluşturmaktadır. Ancak okuldaki rolleri sadece bu hizmetle sınırlı kalmamaktadır. Güçlendirme yaklaşımını kullanarak ergenin ve ailenin sahip olduğu potansiyel güçleriyle ilgili farkındalık sağlayabilir. Ayrıca çocuklara ve ailelere koruyucu-önleyici, eğitici-destekleyici hizmetler de sunmaktadır. Anne-babalar “okuldan beklentiler” kategorisi altındaki anlatılarında bu ihtiyaçtan bahsetmekte ve ergenlik öncesinde kendilerine sunulacak danışmanlık hizmetlerinin olması durumunda ergenlik döneminin anne-baba-ergen ilişkileri açısından daha sağlıklı atlatılacağını belirtmektedirler.

“Domino taşlarına benzetiyorum ben durumu. Ufak bir dokunuşla her şeyi değiştirebiliyorsunuz. İşte küçük yaşlardan itibaren okullarda sosyal hizmet

uzmanlarının olması ailelerin daha bilinçli olmasını sağlayacak. Çünkü ergenlik öncesinde bunlar bilinirse çok rahat ergenlik yaşayacak çocuklarımız.” (Deren)

Ayrıca araştırmaya katılan bir baba, aynı kategori altında kendi okul deneyimlerini paylaşırken bir öğretmenin evlerine olan ziyaretini anlatırken adeta sosyal hizmetin mesleğe özgü önemli yöntemlerinden biri olan “ev ziyaretleri” kavramından bahsetmiştir. *“Benim eskiden Almanca öğretmenim vardı. Onu hiç unutmam mesela. Taaa evimize kadar gelmişti. Almanca öğretmeni... düşün yani bir tane ders öğretmeni. Şimdi var mı öyle bir şey? Demek ki hoca, çocuklarla bağlantı, ilişki ne kadar kurmak istiyor. Bir şeyler yapmak istiyor diye düşünmüştüm. Öğrenciye bir şey kazandıracak. Yoksa taaa evime kadar niye gelsin. Bana değer verdiğini hissetmişim. Ben bu olayı hiç unutmam.” (Ayhan).* Bir öğretmenin evine kadar gelmiş olmasının kendinde yarattığı değerlilik hissinden bahsetmesi, günümüz koşullarında da ergenlerin ilgi, sevgi, değerlilik ihtiyacını karşılama ve ergenleri ailesi, çevresi içinde değerlendirme yapma açısından ev ziyaretlerinin önemini ortaya koymaktadır.

Dawson ve McHugh, zorlaşan öğretmen- ebeveyn iletişimini kolaylaştırmak ve çocukların davranışlarını değiştirmek için aile sistemi yaklaşımının bir parçası olarak “ev ziyaretleri” nin yapılabileceği konusunda örnekler vermektedir (Dawson ve McHugh, 1987). Campbell ve Mitchell, aileyi güçlendirmek ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmek için *ev ziyaretleri* yaparak güçlendirme yaklaşımını kullanmanın önemine dikkat çekmiştir (Campbell ve Mitchell, 2007).

Son olarak şunu belirtmekte fayda vardır. Bu çalışmada rehberlik servisi, ergenlerin ya da ailelerinin bu birime başvurup başvurmama durumuna göre değerlendirilmiştir; bunun dışında kuşkusuz okul ortamında rehberlik hizmetlerinin geniş kapsamda yürütüldüğü ilgili yönetmelikte belirtilmektedir. 2017’de MEB tarafından yayınlanan yönetmelikte; rehberlik hizmetlerinin alanlarına göre (eğitsel, mesleki, kişisel), birey sayısına göre (bireysel, grup), öğretim kademelerine göre rehberlik hizmetleri ile bireyi tanıma, psikolojik ölçme araçlarının uygulanması, yönlendirme ve yerleştirme, psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri, danışmanlık tedbiri uygulanması ve aile rehberliği şeklinde sıralanan faaliyetleri bulunmaktadır (MEB, 2017).

Bu yönetmelikte birçok faaliyetten sorumlu meslek elemanının rehberlik öğretmeni olduğu belirtilmektedir. Bunun dışında idarecilerin,

sınıf öğretmenlerinin, özel eğitimcilerin görev tanımları yapılmış; sosyal çalışmacı (sosyal hizmet uzmanı), psikolog, vb. profesyonellere ise gerektiğinde başvurulacağı belirtilmiştir. Okulda yürütülen faaliyetlerin birçoğunun rehberlik öğretmeni aracılığıyla yapılıyor olması bu profesyonellere fazla ve mesleki sınırlarının dışında da sorumluluk verilmesi riskini doğurabilir. Hele de ülkemizde mevcut durumda 'sadece psikolojik danışman ve rehberlerin olduğu rehberlik sistemimizin gerek sayı gerek nitelik bakımından talepleri karşılamadığı (Pişkin, 2006) bir psikolojik danışmana düşen öğrenci sayısının fazla olduğu (Korkut, 2007) belirtiliyorken bu duruma dikkat çekmek önem arz etmektedir.

Bu noktada okul ortamında yapılması gereken faaliyetler incelendiğinde bu hizmetlerde yer alacak profesyonellerin çeşitliliğinin artırılmasına dikkat çekmek gerekmektedir. Özellikle 'çalışma boyunca vurgulanan sosyal hizmetin aile odaklı çalışmalar yapması, ergenin ve ailesinin refahını engelleyebilecek risk faktörlerini değerlendirme (yaşanılan ortamın, evin, mahallenin, okul, arkadaş çevresinin incelenmesi, madde kullanım riski, şiddet eğilimi, vb.), toplumdaki kuruluşlarla işbirliği halinde çalışma, sosyal hizmetin birincil alanlarıyla ilgili faaliyetleri yürütme (koruma altındaki çocuğun okul uyumu ya da danışmanlık, koruma tedbiri, vb. uygulamaların yürütülmesi), istismar ve ihmal gibi çocuğun gelişimi için risk oluşturan durumların tespiti ve bununla ilgili işlemlerin yürütülmesi' gibi alanlarda bir ekip çalışmasına ve rehberlik öğretmenin yanı sıra okul sosyal hizmet uzmanlarının da görevlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Vakitlerinin büyük kısmını okullarda geçiren ergenlere önemli ve hassas bir geçiş aşaması olan bu dönemde danışmanlık yapmak önem arz etmektedir. Nitekim hem ergenler hem de anne-babalar bu çalışmada bu isteklerini dile getirmişlerdir. Ergenlerin ve anne-babaların yaşadıkları sorunlara çözüm arayışında olduğu ve bu çözümlerden bir tanesinin de okullar aracılığıyla kendilerine danışmanlık sunulması ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda okullardaki danışmanlık sisteminin güçlendirilmesi gerekmektedir.

Ülkemizde mevcut okul sisteminde rehberlik anlamında sadece psikolojik danışman ve rehberler bulunmaktadır. Bunun yanında çalışmanın bir çıktısı olarak dünyada benzer uygulamaları görülen, okullarda ergen ve ailelere disiplinler arası işbirliğiyle yaklaşacak bir psikososyal ekip önerilmektedir. Bu anlamda okullarda böyle bir ekibin varlığı ergen ve aile sorunlarını anlamada ve müdahalede geniş bir çerçeveye çizecek ve önemli bir toplumsal kurum olan ailelerin güçlenmesini sağlayacaktır. Bu müdahaleler kapsamında “ev ziyaretlerinin” yapılması önerilmektedir. Böylece, aileleri yaşadıkları ortamda gözlemlenebilir fırsatı elde edilebilir ve daha doğru tespitlerle etkili müdahale planları hazırlanabilir.

Araştırmanın bir başka sonucu olan anne-babaların okul ortamının çocuklarına hem akademik başarı getirmesi, hem de onlara sağlıklı bir ruhsal yaşam kazandırması istekleri okul sosyal hizmetiyle gerçekleşebilir. Ergenin ilgi alanları ve anne-babanın ondan beklentileriyle ilgili aile görüşmeleri yapılabilir, akademik başarının dışında ergenin fiziksel, duygusal, sosyal ve ahlaki gelişiminin önemine ilişkin anne-babalarda farkındalık oluşturulabilir. Ayrıca ergenin sorumluluk ve beceri kazanmasında bilişsel-davranışçı terapi teknikleri kullanılabilir.

Tüm bu uygulamalarda önemli olan nokta; çocuk, ergen ve ailelerin refahı için aile-okul-toplum işbirliğiyle bir hizmet ağının oluşturulmasıdır. Bu bakımdan ülkemizde de kültürel ve eğitim sistemimize uygun bir şekilde okul sisteminin içinde ya da diğer bakanlıklar (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, vb.) aracılığıyla okul sosyal hizmet uzmanlarının bu alanda faaliyet göstermesi önem arz eden bir durumdur.

Ayrıca okullarda görev alacak sosyal hizmet uzmanlarının lisans eğitimlerinin üzerine psikoterapi, oyun terapisi, çocuk, ergen, aile ve çift danışmanlığına ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmesi önerilmektedir. Bu amaçla hizmet içi eğitim ve sertifika programlarına katılmaları yürüteceği faaliyetlerin niteliği açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, bugüne kadar ergen ve ailelerine yönelik nitel odaklı çalışmaların az sayıda olması göz önünde bulundurulduğunda; konuyla ilgili araştırmalara metodolojik eğilim açısından bu çalışma örnek teşkil edebilir. Diğer taraftan bu çalışma

sadece anne-baba ve ergen örneklemiyle sınırlı kalmıştır. Gelecekteki çalışmalarda; bu örnekleme birlikte okul sistemi içinde yer alan öğretmen ve idarecilerin görüşlerinin de alındığı daha kapsamlı araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Determining the Need for School Social Work Practices from the Perspective of Parents and Adolescents

*

Esra Kılıç Ceyhan – Cengiz Özbesler
Ankara Yıldırım Beyazıt University

As an important transition in the life of the individual and also called the crisis period, adolescence is seen as a stage in which both the adolescent and other family members must adapt. Counseling services to be offered to adolescents and their families in problems specific to this period are important. When we look at the practices and the literature, it is emphasized that these services are provided with school-oriented studies and the school social workers among the professionals who provide this service are considered important. In this study, it is aimed to determine the opinions of high-school adolescents and their parents about school social work practices in the current system and to reveal the need for the social work practices.

Mixed method is adopted in the study; quantitative data were collected from the adolescents and qualitative data were obtained from the parents. The quantitative sample of the study consists of 450 adolescents who continue their high school education, and the qualitative study group consists of 10 parents, 6 mothers and 4 fathers. Convergent parallel pattern was preferred in the study. Quantitative and qualitative stages were carried out and analyzed independently, simultaneously, and separately. The data obtained from these two methods were combined in the interpretation part at the end of the study. While obtaining data from adolescents with quantitative research methods; qualitative data were obtained from the parents with a semi-structured interview form, and the correlation of the data obtained from both types of research enabled the similarities and differences to be revealed. At the same time, it has become possible to present rich and detailed information by measuring the problem of the research from different angles. The descriptive research model was used in the quantitative part of the study. In the qualitative

phase of the study, it was aimed to gather in-depth information about the views of parents on school social work within the framework of the phenomenological approach. The quantitative data of the research were transferred to the SPSS 20 program and statistical analyzes were carried out in line with the purposes of the research. Frequency results are given and explained in tables. In the analysis of the qualitative data of the research; firstly 10 interviews were transcribed. The information provided by the interviewees and the researcher's observations were used as qualitative data sources. Content analysis was carried out using existing resources. When the data were analyzed, it was determined that adolescents and parents were in search of solutions to the problems they experienced, and one of these solutions was the need to offer them counseling through schools.

In the current school system in our country, there are only psychological counselors and guides in terms of guidance. In addition, as an outcome of the study it is recommended that a psychosocial team should be established, which has similar practices in the world, and which will approach adolescents and families in schools with interdisciplinary cooperation. It is recommended that academic counseling, career planning, psychological counselors and guidance, applying psychometric tests, etc. fall within the professional boundaries of psychologists; but the 'school-family-society' focused studies should be carried by social workers. The role of school social workers in this context includes preventive-protective, rehabilitative-remedial and educational interventions. Adolescents and their families directly fall into the field of social work application. In this sense, the existence of such a team in schools will provide a wider framework for understanding and responding to adolescent and family problems, and will strengthen families, which is an important social institution.

When the activities to be done in the school environment are examined, it is necessary to draw attention to increasing the diversity of professionals who will take part in these services. In particular, it was emphasized throughout the study that the social work should carry out family-oriented studies, evaluate the risk factors that may prevent the welfare of the adolescent and his family (examination of the living environment, home, neighborhood, school, friend circle, risk of substance use, violence

tendency, etc.), working in cooperation with institutions in the society, and there is a need for a team work, in addition to counselor, there must be social workers in areas such as carrying out activities related to the primary areas of social work (school adaptation of the child under protection or carrying out applications such as counseling, protection measures, etc.), detecting situations that pose a risk for the development of the child, such as abuse and neglect, and carrying out related procedures.

While school social work activities progress in line with teamwork in countries such as the USA and Sweden; these activities are offered in Hong Kong through non-governmental organizations and in Germany through cooperation between youth welfare institutions and the school system. The important point in all these applications is the establishment of a service network for the welfare of children, adolescents and families with the cooperation of family-school-society. In this respect, it is important for school social workers to operate in this field either within the school system or through other ministries (Ministry of Family, Labor and Social Services, etc.) in accordance with our cultural and educational system in our country.

In addition, it is recommended that social workers who will work in schools should develop their knowledge and skills on psychotherapy, play therapy, child, adolescent, family, and couple counseling after their undergraduate education. For this purpose, their participation in in-service training and certificate programs is important in terms of the quality of the activities they will carry out.

Another important result of the research is that considering the limited number of qualitative studies on adolescents and their families; this study can serve as an example for research on the subject to increase methodological flexibility. On the other hand, this study was limited to only the sample of parents and adolescents. In future studies, it is thought that conducting more comprehensive studies, including the opinions of teachers and administrators in the school system, will contribute to the literature.

Kaynakça / References

- Agresta, J. (2004). Professional role perceptions of school social workers, psychologists and counselors. *Child and Schools*, 26(3), 151-163.
- Allen-Meares, P. and Montgomery, K. L. (2014). Global trends and school-based social work. *Child Sch*, 36(2), 105-112.
- Bronfenbrenner, U. and Morris, P. (1998). The ecology of developmental process. İçinde *In Handbook of Child Psychology, Theoretical Models of Human Development* (p.993–1028). New York: Wiley.
- Büyüköztürk, Ş (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Campbell, L. and Mitchell. (2007). Victorian Family- Support Services in Retrospect: Three Decades of Investment. *Challenge and Achievement.Australian Social Work*, 60(3).
- Constable, R. (2008). The role of the social worker, school school work practice, policy and research. In *History and General Perspectives on Social Work*. (p.3–29). Lyceum boks inc.
- Cook, T., Herman, M., Phillips, M. and Settersten, R. (2002). Some ways in which neighborhoods, nuclear families, friendship groups, and schools jointly affect changes in early adolescent development. *Child Development*, 73, 1283–1309.
- Creswell, W. J. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (P. D. M. Sözbilir, Ed.). Ankara: Pegem Yay.
- Dawson, N. and McHugh, B. (1987). Learning to talk to parents. *British Journal of Special Education*, 14(3), 119–121.
- Gerrard, B. (2008). School- Based family counseling: Overview, trends, And recommendations for future research. *International Journal for School-Based Family Counseling*, 1(1),1-30.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Ankara: Anı Yay.
- Hinkle, S. C. (1992). Family Counselling in the Schools: *ERIC, Clearing House on Counseling and Personnel Services*, 27(4), 252-257.
- Huxtable, M. (2013). *A Global picture of school social work in 2013*. WA: International Network for School Social Work.
- Johnston, J., ve Zemitzsch, A. (1988). Family power: An intervention beyond the classroom. *Behavioral Disorders*, 14(1), 69–79.

- Kemper, E., S., S. and Teddlie, C. (2003). Mixed methods sampling strategies in social science research. İçinde C. A. Tashakk & Teddlie (Ed.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (p.273–296). Sage Publication.
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 187–197.
- Lewis, W. (1996). A proposal for initiating family counseling interventions by school counselors. *School Counselor*, 44(2), 93–99.
- Long, L. (1988). Providing assistance to latchkey families. *Pointer*, 33(1), 37–40.
- Matejevic, M., Jovanovic, D. and Lazarevic, V. (2014). Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 128, 281–287. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.157>
- MEB. (2017). *Miilli Eğitim Bakanlığı Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği*.
- Pişkin, M. (2006). *Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin dünü, bugünü ve yarını. Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir bilanço denemesi*. Ankara: Nobel Yay.
- Rowling, L. (2009). Strengthening "school" in school mental health promotion. *Health Education*, 109(4), 357–368.
- Smetana, J. and Gaines, C. (1999). Adolescentparent conflict in middle-class African American families. *Child Development*, 70, 1447–1463.
- Tracy, E., Castro-Guillen, E. and Schraff, S. (2006). *Roles of school and community providers in the delivery of school based mental health services*. Effective Practice Integration Council, Center for School Based Mental Health Programs, Miami University of Ohio.
- Walker, S. (2003). Social work and child mental health: psychosocial principles in community practice. *British Journal of Social Work*, 33(5), 673–687. <https://doi.org/10.1093/bjsw/33.5.673>
- Wetchler, J. (1986). Family therapy of school-focused problems: A macrosystemic perspective. *Contemporary Family Therapy*, 8(3), 224–240.
- Widerman, J. and Widerman, E. (1995). Family systems-oriented school counseling. *School Counselor*, 43(1), 66–73.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kılıç Ceyhan, E. ve Özbesler, C. (2021). Anne baba ve ergenlerin gözüyle okul sosyal hizmet uygulamalarına duyulan ihtiyacın belirlenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4428-4452. DOI: 10.26466/opus.839688.

Ebeveynleşme ile Depresyon, Kaygı, Stres Arasındaki İlişkide Benliğin Ayrışmasının Aracı Rolü

DOI: 10.26466/opus.883816

*

Ali Karataş* – Bülent Gündüz **

* Rehber Öğretmen, MEB, Hatay/Türkiye

E-Posta: alikaratas396@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8155-638X](https://orcid.org/0000-0002-8155-638X)

** Prof. Dr, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Mersin/Türkiye

E-Posta: bgunduz27@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8451-816X](https://orcid.org/0000-0002-8451-816X)

Öz

Bu araştırmanın amacı, ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stress arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının aracı rolünün incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 768'I kadın, 429'u erkek olmak üzere toplam 1197 genç yetişkin bireyden veri toplanmıştır. Araştırmanın verileri ebeveynleşme envanteri, depresyon, anksiyete, stress ölçeği ve benlik ayrışması ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Aracılık rolü analizleri regresyon analizi vasıtasıyla yapılmıştır. Bununla birlikte aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlılığını belirlemek amacıyla Sobel Z testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre benlik ayrışmasının ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki ilişkide aracı rolü bulunmazken; ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı ve stres arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Diğer bir bulgu ise, benlik ayrışmasının kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon ve stres arasındaki ilişkide tam aracı rolü olduğunu göstermektedir. Kardeş odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki ilişkide ise benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü olduğu gözlenmiştir. Son olarak ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ebeveynleşme, depresyon, kaygı, stres, benlik ayrışması.

The Investigation of the Mediating Role of Differentiation of Self in Relationship between Parentification and Depression, Anxiety and Stress

*

Abstract

The aim of this study is to examine the mediating role of self-differentiation in the relationship between parentification and depression, anxiety, and stress. For this purpose, data were collected from a total of 1197 young adults, 768 of whom were women and 429 men. The data of the study were collected using the parentification inventory, depression, anxiety, stress scale, and the differentiation of self scale. Relationships between the data obtained from the research were analyzed by using Pearson Product Moment Correlation. Mediation analyzes were carried out by regression analysis. The Sobel Z test was used to determine the statistical significance of the mediation effect. According to the findings of the study, there is no mediating role of self-differentiation in the relationship between parent-focused parentification and depression; a partial mediating role was determined in the relationship between parent-focused parentification and anxiety and stress. Another finding shows that self-differentiation has complete mediating role in the relationship between sibling focused parentification and depression and stress. In the relationship between sibling focused parentification and anxiety, it was observed that self differentiation has a partial mediating role. Finally, it was found that self-differentiation had partial mediating role in the relationship between perceived benefit of parentalification and depression, anxiety, and stress.

Key Words : Parentification, depression, anxiety, stress, differentiation of self.

Giriş

Sistem teorisine göre aile, yalnızca bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu bir yapı değil parçaların bir araya gelmesinden daha anlamlı bir bütündür. Bu teoriye göre ailenin bütün parçaları birbiri ile etkileşim halinde olmakla birlikte, aileyi oluşturan bireylerin birbirleri ile ilişkileri de kendilerine özgü bir örüntü sergiler (Özabacı ve Erkan, 2017). Bireyler arasındaki bu özgün örüntüler, aile üyeleri arasındaki etkileşim ve iletişim kalıpları ile aile yapısı ve organizasyonu hakkında ipuçları taşır (Becvar ve Becvar, 2009). Alt sistemler kısaca bütünü oluşturan daha küçük parçalardır. Ailede her birey farklı güç, hiyerarşi ve beceri edindiği alt sistemleri oluşturur. Başlıca alt sistemler eş, ebeveyn ve kardeş alt sistemleridir ve bu alt sistemler en iyi şekilde kurallar ve sınırlarla tanımlanırlar (Minuchin ve Fishman, 1999). Sınırlar, bir alt sisteme kimin nasıl katılacağını belirleyen kurallardır. Diğer bir ifadeyle, aile içerisinde alt sistemlerin ve bireylerin birbirleri ile nasıl ve ne kadar etkileşime gireceğini düzenleyen görünmez çizgilerdir. (Minuchin, 1974).

Aileler kültürel yapıları ve etnik geçmişleri nedeniyle farklılık göstermeler de Parke ve Buriel (1998), sağlıklı bir aile için tutarlı, işbirliğine dayalı bir ebeveyn alt sisteminin kritik olduğunu belirtir. Bu ebeveyn alt sistemi, çocuğun beslenmesi, yönlendirilmesi ve kontrolü için sorumluluk alarak çocuk üzerinde otorite durumunda olmalıdır (Madden-Derdich, Ulloa-Estrada, Updegraff ve Leonard, 2002). Ebeveyn alt sisteminin merkezde, sınırlarının belirgin ve esnek olması ailenin sağlıklı işlev göstermesi için gereklidir (Grief, 1996). Ailelerde, ebeveynleri çocuklarının üzerinde bir otorite konumuna yerleştiren güç hiyerarşisi bozulduğunda, çocuğun eş ve ebeveyn işlevlerini üstlenmesine yol açan sorunların doğduğu gözlenmiştir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki sınır ihlal edildiğinde, çocuğun aile sistemi içindeki rolü belirsizleşir, çocuğun gelişimsel durumuyla tutarsız olan görev ve sorumlulukları üstlendiği bir durum olan ebeveyn çocuk (Madden-Derdich vd., 2002; Minuchin, 1974) ya da ebeveynleşme görülebilir (Boszormenyi-Nagy ve Spark, 1973).

Ebeveynleşme çocuğun ebeveynleri ya da aile üyelerinden birinin bakım rolünü üstlendiği nesiller arası rol dönüşümü olarak da tanımlanmaktadır (Khafi, Yates ve Luthar, 2014). Araştırmalar bakım veren kişi rolünde olmanın genellikle artan depresyon, stres ve anksiyete

ile ilişkili olduğunu göstermiştir (Majestic ve Eddington, 2019). Yapılan çalışmalarda ebeveynleşmenin depresyon, kaygı, stres, düşmanlık, somatizasyon, psikotizm gibi psikolojik belirtilerle pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler gösterdiği saptanmıştır (Derikozis ve Wingsiong, 2017; Köyden ve Uluç, 2018; Arellano, Mier-Chairez, Tomek ve Hooper, 2018).

Aile alt sistemleri arasında belirgin sınırların eksik olması; bireylerin benlik ayrımlaşmasının yeterince gerçekleşmemesi olarak ifade edilebilir. Bu durum aile sistemi içerisinde dengenin sürdürülmesi için kişisel tercihlerin bir kenara bırakılması ve psikolojik sıkıntılarla yakından ilişkili bulunmuştur (Brown, 1999). Benliğin ayrımlaşması, bireylerin duygu ve düşüncelerini birbirinden ayırması; bunun yanı sıra, bireyin kendini köken ailesinden duygusal ve bilişsel olarak ayrımlaştırması olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak ailede sağlıklı işleyiş özellikle de sağlıklı ilişkiyi kendine ayrımlaşma derecesi ile ilişkilidir (Bowen, 1978). Yapılan çalışmalar benlik ayrımlaşması düşük olan bireylerin daha yüksek düzeyde depresyon (Hooper ve DePuy, 2010; Lee ve Kim, 2019; Rodriguez-Gonzalez vd., 2018), kaygı ve stress (Hanımoğlu ve Akbaş, 2018; Polat ve İlhan, 2018) yaşadıklarını göstermektedir.

Ebeveynleşme ve depresyon, kaygı, stres ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde benliğin ayrımlaşmasının ebeveynleşen çocukların yaşadıkları bu duygusal güçlükleri nasıl etkilediğinin henüz ele alınmadığı görülmektedir. Araştırma aile içerisinde meydana gelen rol değişimlerinde kendini köken aileden sağlıklı bir şekilde ayrımlaştırabilmek yani bireysellik ve birliktelik arasında bir denge kurmanın bireylerin yaşadıkları psikolojik sıkıntılar üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu incelemesi açısından literature yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde de bireylerin yetişkin yaşamına hazırlanması amacıyla çeşitli rol ve görevleri deneyimlemesi çocuğun gelişimi açısından önemlidir. Ancak bu durum her zaman beklenildiği gibi gerçekleşmemekte; çocukların yetiştikleri ailede daha fazla sorumluluk almasını ve rollerini değiştirmesini gerektiren durumlar artmaktadır. Örneğin, ailede sosyo ekonomik durumunun düşük olması, boşanma, kronik rahatsızlıklar, ebeveynlerden birinin şehir dışında çalışması gibi nedenlerden dolayı aile üyelerine ait rol ve sorumlulukların uygun olmayan bir şekilde çocuğa yüklenmesi onun gelişimi üzerinde önemli sonuçlara yol

açabilmektedir. Böylece çocuğun aşırı düzeyde yetişkin rol ve sorumluluklarını üstlenmesi kendi gelişim görevlerini yerine getirememesine ve çeşitli psikolojik sıkıntılar yaşamasına neden olabilir (Akün, 2017; Hooper, 2017; Zencir, 2018). Ebeveynleşme ve aile sistemindeki sorunlar özellikle de aile de sınırların ihlali ile ilişkili görülmektedir. Bu noktadan hareketle ebeveynleşmiş bireyin aile üyeleri ile bireysellik ve beraberlik arasında bir denge kurabilmesini ifade eden benliğin ayrışmasının ebeveynleşme ile psikolojik sıkıntılar arasındaki ilişkide rolünün incelenmesi önemlidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres puanları arasındaki ilişkide benliğin ayrışmasının aracı rolü var mıdır?
2. Kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı ve stres puanları arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının aracılık rolü var mıdır?
3. Ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres puanları arasındaki ilişkide benliğin ayrışmasının aracı rolü var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada ebeveynleşme ve depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkide benliğin ayrışmasının aracı rolü olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama yöntemi iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğini saptamaya çalışan, değişkenler birlikte değişiyorsa bu değişimin nasıl olduğunu göstermektedir (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde çeşitli üniversitelerdeki 1253 öğrencinin gönüllü katılımı ile oluşturulmuştur. Çalışma grubuna, katılımcılara kolay ve ucuz bir şekilde ulaşmak anlamına gelen uygun örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır (Bayram, 2015). Araştırmaya katılan 56 kişi formu eksik, özensiz doldurma

gibi farklı sebeplerle çalışma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak araştırma 429'u (%35,8) erkek ve 768'i (%64,2) kadın toplam 1197 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında “Ebeveynleşme Envanteri”, “Benliğin Ayrışması Ölçeği”, “Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği” olmak üzere 3 farklı ölçek kullanılmıştır.

Ebeveynleşme Envanteri: Hooper (2009) tarafından geliştirilen ve Türk kültürüne uyarlaması Köyden (2015) tarafından yapılan “Ebeveynleşme Envanteri(EE)” toplam 20 maddeden oluşan 5’li likert tipi derecelendirmenin kullanıldığı bir ölçektir. Ölçek ebeveyn odaklı ebeveynleşme, kardeş odaklı ebeveynleşme ve ebeveynleşmeden algılanan yarar alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçek her bir alt boyut için toplam puan alınarak ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Ebeveynleşme envanteri için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .82 bulunmuş olup bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır.

Depresyon-Anksiyete-Stres Ölçeği: Lovibond ve Lovibond (1995) tarafından tek bir ölçek aracılığıyla bireylerin depresyon, kaygı ve stres düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması Akın ve Çetin (2007) tarafından yapılan ölçek 42 madde ve 4’lü Likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan 14 madde depresyon, 14 madde kaygı, 14 madde stresi ölçmektedir. Ölçekte yer alan her alt boyut ayrı ayrı toplam puan olarak değerlendirilmektedir. Her alt boyuttan alınan puanların yüksekliği depresyon, kaygı ve stresin arttığını göstermektedir. Depresyon, kaygı, stres ölçeği için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .81, .90, .92 bulunmuş olup bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .76, .93, .91 olarak hesaplanmıştır.

Benliğin Ayrışması Ölçeği: Benliğin ayrışması ölçeği; Skowron ve Friedlander (1998) tarafından benliğin ayrışma düzeylerini belirlemek için geliştirilmiş daha sonra Skowron ve Schmitt (2003) tarafından revize edilmiştir. Türk kültürüne uyarlaması Işık ve Bulduk, (2015) tarafından

yapılan ölçek toplam 20 maddeden oluşan 6'lı likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Duygusal Tepkisellik, Ben Pozisyonu Alma, Duygusal Kopma ve Başkalarına Bağımlılık olmak üzere 4 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireyin daha iyi benlik ayrışmasına sahip olduğuna işaret etmektedir. Benliğin ayrışması için ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .81 bulunmuş olup bu çalışmada Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında ilk olarak değişkenler arasındaki ilişkileri belirleyebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı ilişkiler bulunmuş daha sonra ise aracılık rolünün incelenmesi amacıyla Baron ve Kenny'nin (1986) varsayımları kullanılmıştır. Bu doğrultuda değişkenlerin aracılık rolünü belirleyebilmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya katılanların ebeveynleşme, benlik ayrışması, depresyon, kaygı ve stres puanları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmış ve sonuçlar Tablo 1. 'de verilmiştir.

Tablo 1 İncelendiğinde depresyon ile kardeş odaklı ebeveynleşme ($r=.107$; $p < .01$) arasında pozitif yönde; ebeveynleşmeden algılanan yararlar arasında negatif yönde ($r=-.248$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Ayrıca ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki ilişki anlamlı bulunmamıştır ($r=.049$; $p < .01$). Kaygı ile ebeveyn odaklı ebeveynleşme ($r=.119$; $p < .01$) ve kardeş odaklı ebeveynleşme ($r=.188$; $p < .01$) arasında pozitif yönde; ebeveynleşmeden algılanan yararlar arasında negatif yönde ($r=-.168$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Stres ile ebeveyn odaklı ebeveynleşme ($r=.100$; $p < .01$) ve kardeş odaklı ebeveynleşme ($r=.136$; $p < .01$) arasında pozitif yönde; ebeveynleşmeden algılanan yararlar arasında negatif yönde ($r=-.155$; $p < .01$) anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

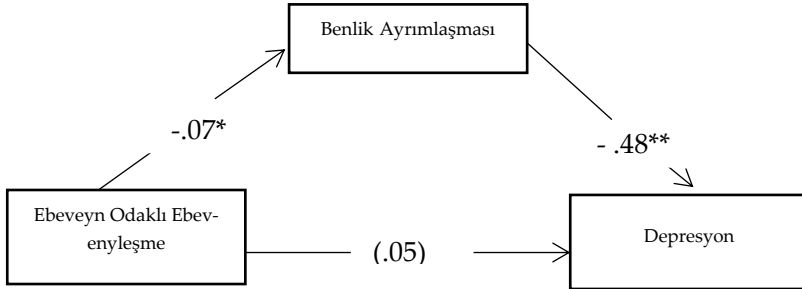
Tablo 1. Betimsel istatistikler ve değişkenler arası korelasyonlar

| Değişkenler | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--------------|--------|---------|---------|---------|--------|--------|-------|
| 1. EOB | 1 | | | | | | |
| 2. KOB | .524** | 1 | | | | | |
| 3. EAY | .205** | -.023 | 1 | | | | |
| 4. BA | -.072* | -.175** | .171** | 1 | | | |
| 5. Depresyon | .049 | .107** | -.248** | -.483** | 1 | | |
| 6. Kaygı | .119** | .188** | -.168** | -.520** | .800** | 1 | |
| 7. Stres | .100** | .136** | -.155** | -.517** | .801** | .854** | 1 |
| Ss | 7,55 | 3,84 | 4,60 | 12,66 | 11,01 | 10,17 | 10,52 |
| Ort | 24,18 | 10,29 | 21,66 | 78,39 | 14,45 | 15,19 | 18,79 |

*EOB=Ebeveyn Odaklı Ebeveynleşme, KOB=Kardeş Odaklı Ebeveynleşme, EAY=Ebeveynleşmeden Algılanan Yarar, BA=Benlik Ayrışması

Diğer taraftan; benlik ayrışması ile depresyon ($r=-.483$; $p<.01$), kaygı ($r=-.520$; $p<.01$), stres ($r=.517$; $p<.01$), ebeveyn odaklı ebeveynleşme ($r=-.072$; $p<.05$) ve kardeş odaklı ebeveynleşme ($r=-.175$; $p<.01$) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benlik ayrışması ile ebeveynleşmeden algılanan yarar ($r=.247$; $p<.01$) arasında ise pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-1’de yer almaktadır.



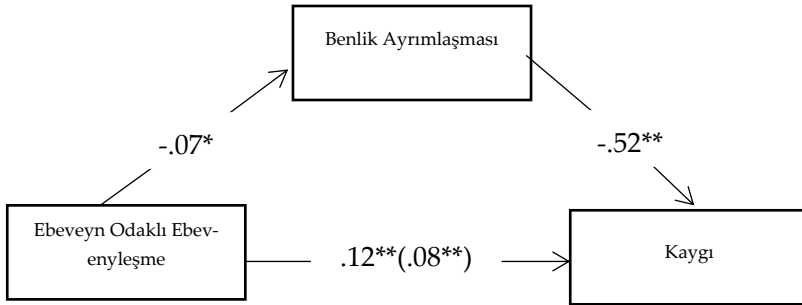
N= 1197, ** $p<.01$ * $p<.05$

Şekil 1. Benlik Ayrışmasının Ebeveyn Odaklı Ebeveynleşme ile Depresyon Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 1’de görüldüğü gibi, ebeveyn odaklı ebeveynleşme puanları ile benlik ayrışması ($\beta= -.07$, $p<.05$) ve benlik ayrışması ile depresyon ($\beta= -.48$, $p<.01$) arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Diğer

tarafından, ebeveyn odaklı ebeveynleşme ve depresyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($\beta=.05$, $p>.05$). Bu kapsamda ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki yol katsayısı istatistiksel olarak anlamsız olduğu için aracılık analizi yapılamamıştır.

Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-2’de yer almaktadır.

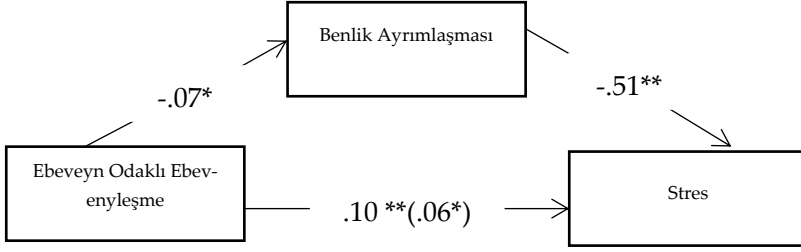


N= 1197, ** $p<.01$ * $p<.05$

Şekil 2. Benlik Ayrışmasının Ebeveyn Odaklı Ebeveynleşme ile Kaygı Arasındaki Aracı Rolüne Ait Beta Katsayıları

Şekil 2’de görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta=.12$, $p<.01$). İkinci aşamada ebeveyn odaklı ebeveynleşme ve benlik ayrışması ($\beta= -.07$, $p<.05$), benlik ayrışmasından kaygıya giden yolun anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta= -.52$, $p<.01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki yol katsayısında 4 puanlık anlamlı düşüş görülmektedir ($\beta=.08$, $p <.01$). Bu kapsamda ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel $Z=2.48$; $P<.05$).

Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile stres, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-3’de yer almaktadır.

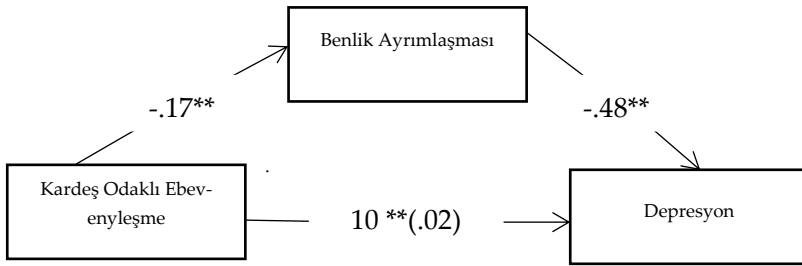


N= 1197, **p<.01 *p<.05

Şekil 3. Benlik Ayrışmasının Ebeveyn Odaklı Ebeveynleşme ile Stres Arasındaki Aracı Rolüne Ait Beta Katsayıları

Şekil 3’de görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile stres arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta= .10$, $p<.01$). İkinci aşamada ebeveyn odaklı ebeveynleşme ve benlik ayrışması ($\beta= -.07$, $p<.05$), benlik ayrışmasından strese giden yolun anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta=-.51$, $p<.01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile stres arasındaki yol katsayısında 4 puanlık anlamlı düşüş görülmektedir ($\beta=.06$, $p<.05$). Bu kapsamda ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel Z=2.48; $P<.05$).

Kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-4’de yer almaktadır.

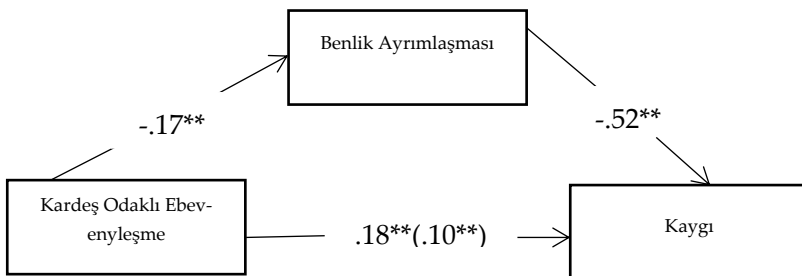


N= 1197, **p<.01 *p<.05

Şekil 4. Benlik Ayrışmasının Kardeş Odaklı Ebeveynleşme ile Depresyon Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 4’de görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta= 10, p<.01$). İkinci aşamada kardeş odaklı ebeveynleşmeden benlik ayrışmasına ($\beta= -.17, p<.05$) ve benlik ayrışmasından depresyona giden yolların anlamlı olduğu gözlenmiştir ($\beta=-.48, p<.01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki ilişkinin anlamsızlaştığı sonucu elde edilmiştir ($\beta=.02, p>.05$). Bu kapsamda kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Kardeş odaklı ebeveynleşme ile kaygı, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-5’de yer almaktadır.

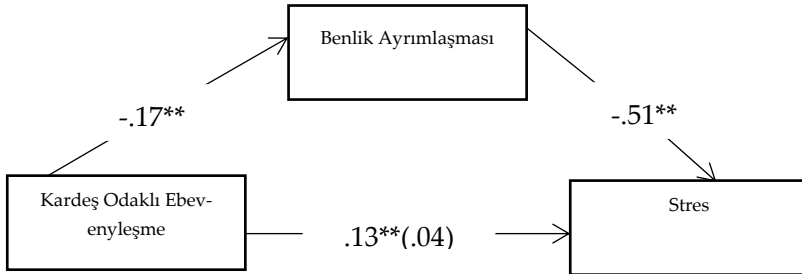


N= 1197, **p<.01 *p<.05

Şekil 5. Benlik Ayrışmasının Kardeş Odaklı Ebeveynleşme ile Kaygı Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 5’de görüldüğü gibi, benlik ayırılmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, kardeş odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta=.18$, $p<.01$). İkinci aşamada kardeş odaklı ebeveynleşme ve benlik ayırılması ($\beta= -.17$, $p<.01$), benlik ayırılmasından kaygıya giden yolun anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta= -.52$, $p<.01$). Son olarak, benlik ayırılmasının aracılık rolü test edilmiş ve kardeş odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki yol katsayısında 8 puanlık anlamlı düşüş görülmektedir ($\beta=.10$, $p <.01$). Bu kapsamda kardeş odaklı ebeveynleşme ile kaygı arasındaki ilişkide benlik ayırılmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel $Z=5.88$; $P<.01$).

Kardeş odaklı ebeveynleşme ile stres, benlik ayırılması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-6’da yer almaktadır.



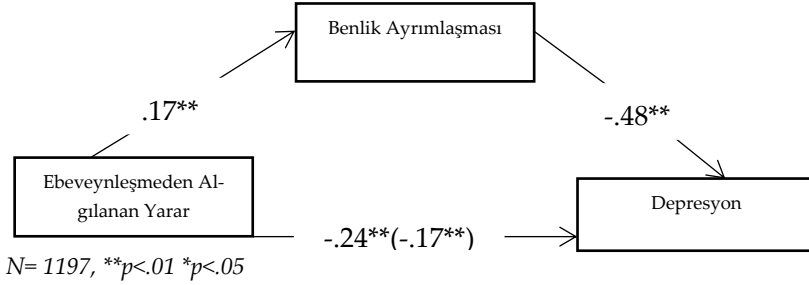
$N= 1197$, ** $p<.01$ * $p<.05$

Şekil 6. Benlik Ayırılmasının Kardeş Odaklı Ebeveynleşme ile Stres Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 6’da görüldüğü gibi, benlik ayırılmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, kardeş odaklı ebeveynleşme ile stres arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta= .13$, $p<.01$). İkinci aşamada kardeş odaklı ebeveynleşmeden benlik ayırılmasına ($\beta= -.17$, $p<.01$) ve benlik ayırılmasından strese giden yolların anlamlı olduğu gözlenmiştir ($\beta=-.51$, $p<.01$). Son olarak, benlik ayırılmasının aracılık rolü test edilmiş ve kardeş odaklı ebeveynleşme ile stres arasındaki ilişkinin anlamsızlaştığı sonucu elde edilmiştir ($\beta=.04$, $p>.05$). Bu kapsamda

kardeş odaklı ebeveynleşme ile stres arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının tam aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir.

Ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-7’de yer almaktadır.

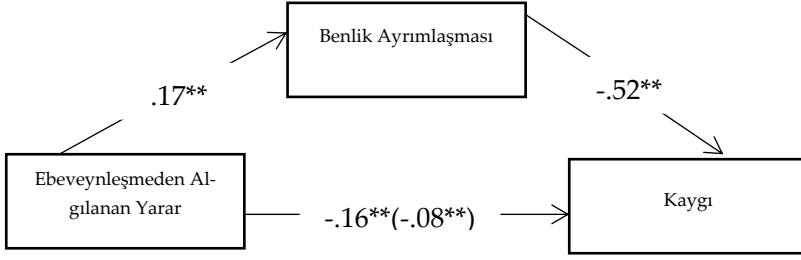


Şekil 7. Benlik Ayrışmasının Ebeveynleşmeden Algılanan Yarar ile Depresyon Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 7’de görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.24$, $p < .01$). İkinci aşamada ebeveynleşmeden algılanan yarardan benlik ayrışmasına ($\beta = .17$, $p < .01$) ve benlik ayrışmasından depresyona giden yolların anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.48$, $p < .01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon arasındaki yol katsayısında 7 puanlık anlamlı düşüş görülmüştür ($\beta = -.17$, $p < .01$). Bu kapsamda ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel $Z = -5.74$; $P < .01$).

Ebeveynleşmeden algılanan yarar ile kaygı, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-8’de yer almaktadır.

Şekil 8’de görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, ebeveynleşmeden algılanan yarar ile kaygı arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.16$, $p < .01$).

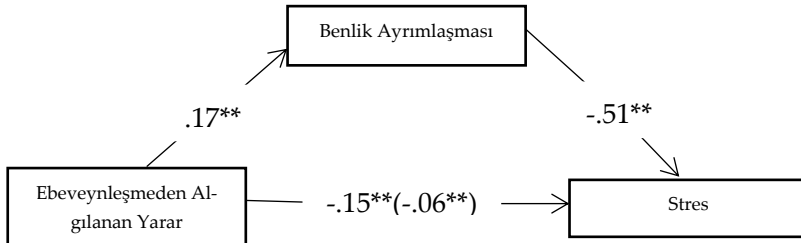


N= 1197, **p<.01 *p<.05

Şekil 8. Benlik Ayrışmasının Ebeveynleşmeden Algılanan Yarar ile Kaygı Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

İkinci aşamada ebeveynleşmeden algılanan yarıardan benlik ayrışmasına ($\beta = .17$, $p < .01$) ve benlik ayrışmasından kaygıya giden yolların anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.52$, $p < .01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve ebeveynleşmeden algılanan yarar ile kaygı arasındaki yol katsayısında 8 puanlık anlamlı düşüş görülmüştür ($\beta = -.08$, $p < .01$). Bu kapsamda ebeveynleşmeden algılanan yarar ile kaygı arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel $Z = -5.78$; $P < .01$).

Ebeveynleşmeden algılanan yarar ile stres, benlik ayrışması arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler Şekil-9'de yer almaktadır.



N= 1197, **p<.01 *p<.05

Şekil 9. Benlik Ayrışmasının Ebeveynleşmeden Algılanan Yarar ile Stres Arasındaki Aracı Rollerine Ait Beta Katsayıları

Şekil 9'da görüldüğü gibi, benlik ayrışmasının aracılık rolünün incelenmesi için ilk olarak, ebeveynleşmeden algılanan yarar ile stres

arasındaki doğrudan ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir ($\beta = -.15$, $p < .01$). İkinci aşamada ebeveynleşmeden algılanan yarardan benlik ayrışmasına ($\beta = .17$, $p < .01$) ve benlik ayrışmasından strese giden yolların anlamlı olduğu görülmektedir ($\beta = -.51$, $p < .01$). Son olarak, benlik ayrışmasının aracılık rolü test edilmiş ve ebeveynleşmeden algılanan yarar ile stres arasındaki yol katsayısında 9 puanlık anlamlı düşüş görülmüştür ($\beta = -.06$, $p < .01$). Bu kapsamda ebeveynleşmeden algılanan yarar ile stres arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Kısmi aracılık etkisinin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla Sobel testi yapılmıştır. Sobel testi sonucunda yol analizindeki değişimin anlamlı olduğu görülmüştür (Sobel $Z = -5.78$; $P < .01$).

Tartışma ve Sonuç

Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasındaki benlik ayrışmasının aracılık rolüne ilişkin bulguların tartışılması: Araştırmadan elde edilen korelasyon bulgularına göre ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı ve stres arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda farklı bulgulara rastlanmaktadır. Yapılan çalışmalarda özel gereksinimli kardeşi olan bireyler ve kadınların ebeveynlerine yönelik ebeveynleşmeleri ile depresyon, kaygı ve stres arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Tomeny, Barry, Fair ve Riley, 2017; Köyden ve Uluç, 2018). Bununla birlikte sağlıklı kardeşe sahip bireyler ve erkeklerin ise depresyon düzeyleri ile ebeveynlere yönelik ebeveynleşme arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır (Arıkan Çolak, 2019; Yıldırım, 2016). Kadınların ebeveynlerine ve diğer aile üyelerine sağladıkları desteklerden dolayı daha fazla etkilenmeleri ile ailede kronik rahatsızlıkların olmasının depresyon riskini arttırdığı alan yazında rastlanan bulgulardan yola çıkarak söylenebilir (Akün, 2017; Gilford ve Reynolds, 2011).

Elde edilen diğer bulguya göre, benlik ayrışması ile ebeveyn odaklı ebeveynleşme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan alan yazında ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile benlik ayrışması arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örneklerde ebeveynleşme düzeyi ile benlik ayrışması arasındaki iliş-

kiyi inceleyen çalışmalarda ebeveynleşme ile benlik ayrımlaşması arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Lee ve Kim, 2019; Janowski, Hooper, Sandage ve Hannah, 2013). Buradan hareketle benliğin ayrımlaşması düzeyi arttıkça bireylerin ebeveynleri ile kurdukları ebeveyne yönelik ebeveynleşme gibi işlevsel olmayan ilişki örüntülerinin azalacağı söylenebilir.

Bir diğer bulguya göre, benlik ayrımlaşması ile depresyon, kaygı ve stres arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Sohrabi, Asadi, Habibollahzade ve PanaAli (2013), benlik ayrımlaşması ile depresyon ve kaygı arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca farklı yaş gruplarıyla yapılan çalışmalar benlik ayrımlaşması ile sürekli kaygı (Işık ve Bulduk, 2014; Rodríguez-González ve Józefczyk, 2018) evli bireylerle yapılan bir başka çalışma da ise depresyon, kaygı ve stres ile arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Polat ve İlhan, 2018). Son olarak bireylerin benlik ayrımlaşması azaldıkça algılanan stres düzeyinin arttığı saptanmıştır (Murray, Harry Daniels ve Murray, 2006). Araştırmanın bu sonucundan yola çıkarak benlik ayrımlaşması düzeyi arttıkça bireylerin aile içerisinde yaşanan duygusal krizlerden daha az etkilenebilecekleri ve bu gibi durumlarda daha düşük düzeylerde depresyon, kaygı ve stres yaşayabilecekleri söylenebilir.

Son olarak, ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki olmaması sebebiyle benlik ayrımlaşmasının aracı rolü aranmamıştır. Ebeveyn odaklı ebeveynleşme ile kaygı ve stres arasında ise benlik ayrımlaşmasının kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Ebeveynleşmiş çocuğun yerine getirdiği (ebeveynler arasında arabuluculuk yapma, ebeveynlerine duygusal destek sağlama, ailede önemli kararların alınmasında rol oynama gibi ilişki örüntüleri) yetişkinler için bile çoğu zaman kaygı ve stres uyandırmaktadır. Dolayısıyla bu rol ve sorumlulukların çocuklar tarafından yerine getirildiğinde kaygı ve stres uyandırmasının beklenen bir sonuç olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasında benlik ayrımlaşmasının aracı rolünü inceleyen çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte, var olan araştırmalarda benlik ayrımlaşmasının aracılık rolüne ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Lee ve Kim (2019) ebeveynleşme yaşantıları ile depresyon ve kaygı arasında benlik ayrımlaşmasının çok kültürlü ailelerden gelen çocuklarda tam aracılık etkisi, tek kültürlü aileden gelen çocuklarda

ise kısmi aracılık etkisi olduğunu belirtirken; Jankovski, Hooper, Sandage ve Hannah (2013) ebeveynleşme ile depresyon arasında benlik ayrımlaşmasının aracılık etkisini anlamlı olmadığını rapor etmişlerdir. Rodriguez-Gonzalez vd., (2018), stres ile fiziksel ve psikolojik sağlık ilişkisinde; Sandage ve Jankowski (2010), affetme eğilimi ile ruhsal dengesizlik, akıl sağlığı belirtileri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerde benlik ayrımlaşmasının aracılık rolü olduğunu rapor etmişlerdir. Anne-babaya yönelik ebeveynleşen bireyler ebeveynleriyle koalisyonlar kurmakta, ebeveynlerinin sırlarını paylaşmakta, çatışmalarda hakem rolü üstlenmekte ya da ebeveynlerinin eşleriyle paylaşmak istedikleri sıkıntılarını paylaşmaktadırlar (Perrin, Ehrenberg ve Hunter, 2013). Benlik ayrımlaşmasının kısmi aracı rol oynaması ebeveynleşen bireylerin ruh sağlığı üzerinde güçlendirici etkisi olduğunu destekler niteliktedir ancak bu ilişkide farklı mekanizmalarında rol oynadığı göz önünde bulundurulmalıdır.

Kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasındaki ilişkide benlik ayrımlaşmasının aracılık rolüne ilişkin bulguların tartışılması: Araştırmadan elde edilen korelasyon bulgularına göre kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı ve stres arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar incelendiğinde farklı bulgulara rastlanmaktadır. Köyden ve Uluç (2018) kadınların kardeş odaklı ebeveynleşme düzeyleri ile kaygı ve depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulurken; erkeklerin kardeş odaklı ebeveynleşme düzeyleri ile yalnızca kaygı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulmuştur. Yıldırım (2016) tarafından yapılan bir başka araştırmada ise ne erkeklerin ne de kadınların kardeş odaklı ebeveynleşme düzeyi ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Arıkan Çolak (2019), ebeveyn odaklı ebeveynleşme de olduğu gibi sağlıklı kardeşe sahip bireylerin kardeşe yönelik ebeveynleşme düzeyleri ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını; özel gereksinimli kardeşe sahip bireylerde ise kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon ve kaygı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğunu ifade etmiştir. Fair, Tomeny ve Barry (2014), kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasında anlamlı ilişki olmadığını bildirmişlerdir. Dolayısıyla, kar-

deşe yönelik ebeveynleşme ile depresyon, kaygı ve stres arasındaki ilişkiler çeşitli araştırmalarda farklılık gösterdiği görülmektedir. Fair, Tomeny, Riley ve Barry (2014), yaptıkları bir başka çalışma da kardeş odaklı ebeveynleşmenin kardeşler arasındaki ilişkiyi geliştirebileceğini ifade etmişlerdir. Bireylerin kardeşlerinin öz bakımlarını yapmalarına yardımcı olmaları, kardeşlerinin ödevlerine yardım etmeleri, duygusal anlamda kardeşlerine destek sağlamaları kaliteli kardeş ilişkilerinin geliştirilmesinde önemli bir işlev göstermektedir. Dolayısıyla kardeş odaklı ebeveynleşen bireylerin yaşayacakları depresyon, kaygı ve stres düzeyinin kardeşleri ile kurdukları ilişkinin kalitesine bağlı olarak farklılık göstereceği söylenebilir.

Elde edilen diğer bulguya göre, benlik ayrımlaşması ile kardeş odaklı ebeveynleşme arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ulaşılan alan yazında kardeş odaklı ebeveynleşme ile benlik ayrımlaşması arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örneklemelerde ebeveynleşme düzeyi ile benlik ayrımlaşması arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda ebeveynleşme ile benlik ayrımlaşması arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Lee ve Kim, 2019; Jankowski vd., 2013). Ebeveyn odaklı ebeveynleşmede olduğu gibi ebeveynleşen çocuklar ebeveynleriyle iç içe girebilecekleri gibi eşleri ya da kardeşleri ile de birleşebilirler. Dolayısıyla, bireysellik ve birliktelik arasında denge olan, benliğin ayrımlaşması geliştikçe kardeşleri ile kurulan ilişkilerde(kardeşe yönelik) ebeveynleşme gibi işlevsel olmayan ilişki örüntülerinin de azalacağı söylenebilir.

Son olarak, kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon ve stres arasında benlik ayrımlaşmasının tam aracı rolü üstlendiği; kaygı arasında ise kısmi aracılık rolü üstlendiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde kardeş odaklı ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasında benlik ayrımlaşmasının aracı rolünü inceleyen çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte, var olan araştırmalarda benlik ayrımlaşmasının aracılık rolüne ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Lee ve Kim (2019), ebeveynleşme yaşantıları ile depresyon ve kaygı arasında benlik ayrımlaşmasının çok kültürlü ailelerden gelen çocuklarda tam aracılık etkisi, tek kültürlü aileden gelen çocuklarda ise kısmi aracılık etkisi olduğunu belirtirken; Jankovski, Hooper, Sandage ve Hannah (2013), ebeveynleşme ile depresyon arasında benlik ayrımlaşmasının aracılık etkisini anlamlı olmadığını rapor etmişlerdir.

Rodriguez-Gonzalez vd., (2018), stres ile fiziksel ve psikolojik sağlık ilişkisinde; Sandage ve Jankowski (2010) affetme eğilimi ile ruhsal dengesizlik, akıl sağlığı belirtileri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerde benlik ayrışmasının aracılık rolü olduğunu rapor etmişlerdir. Benlik ayrışmasının artması kardeşler arasında daha sağlıklı ilişki örüntüleri kuru olarak depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin azaltılmasına yol açabilir. Alan yazında rastlanan çalışmalar ve bu çalışmadan elde edilen bulgular benlik ayrışmasının ruh sağlığı üzerinde güçlendirici etkisi olduğunu destekler niteliktedir.

Ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı, stres arasındaki ilişkide benlik ayrışmasının aracılık rolüne ilişkin bulguların tartışılması: Araştırmadan elde edilen ilk bulgulara göre ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Farklı örneklerde yapılan çalışmalarda ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon (Arıkan Çolak, 2019; Köyden ve Uluç, 2018; Yıldırım, 2016), kaygı (Arıkan Çolak, 2019; Köyden ve Uluç, 2018; Tomeny vd., 2017), stres (Fair vd., 2014; Tomeny vd., 2017) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla, elde edilen bulgulardan yola çıkarak ebeveynleşen bireylerin ebeveynleşme yaşantılarından algıladıkları yarar arttıkça, aile içerisinde üstlendikleri roller için takdir ve onay gördükçe depresyon, kaygı ve stres düzeylerinin azalacağı söylenebilir.

Çalışmada elde edilen diğer bulguya göre, benlik ayrışması ile ebeveynleşmeden algılanan yarar arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Ulaşılan alan yazında ebeveynleşmeden algılanan yarar ile benlik ayrışması arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak farklı örneklerde ebeveynleşme düzeyi ile benlik ayrışması arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da ebeveynleşme ile benlik ayrışması arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Lee ve Kim, 2019; Jankowski vd., 2013). Buradan hareketle benliğin ayrışması düzeyi arttıkça bireylerin ebeveynleri ile kurdukları ebeveyn yönelik ebeveynleşme gibi işlevsel olmayan ilişki örüntülerinin azalacağı ifade edilebilir. Hem ebeveyn odaklı ebeveynleşme hem kardeş odaklı ebeveynleşme yaşayan bireylerin aile içerisindeki sorunlara daha fazla çe-

kildikleri; yaş ve gelişim dönemlerine uygun olmayan rol ve sorumlulukları içeren sağlıklı ilişki örüntüleri oluşturdukları söylenebilir. Dolayısıyla, benliğin ayrılaşması düzeyi arttıkça bireylerin kardeşlerine ve ebeveynlerine yönelik kurdukları ebeveynleşme gibi işlevsel olmayan ilişki örüntülerinin azalacağı yönünde bir yorum yapılabilir. Böylece ebeveynleşen bireyin hem ailesinin tekrar sağlıklı bir takım olarak işlediğini hissedeceği hem de aile içerisindeki rolünden daha hoşnut olacağı ifade edilebilir. Buradan yola çıkarak elde edilen bulguların benlik ayrılaşmasının artmasının ebeveynleşmeden algılanan yararı arttıracığını doğrular niteliktedir.

Son olarak, ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres arasında benlik ayrılaşmasının kısmi aracı rol üstlendiği belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı, stres arasında benlik ayrılaşmasının aracı rolünü inceleyen çok fazla çalışma bulunmamakla birlikte, var olan araştırmalarda benlik ayrılaşmasının aracılık rolüne ilişkin farklı bulgular yer almaktadır. Lee ve Kim (2019), ebeveynleşme yaşantıları ile depresyon ve kaygı arasında benlik ayrılaşmasının çok kültürlü ailelerden gelen çocuklarda tam aracılık etkisi, tek kültürlü aileden gelen çocuklarda ise kısmi aracılık etkisi olduğunu belirtirken; Jankovski vd., (2013), ebeveynleşme ile depresyon arasında benlik ayrılaşmasının aracılık etkisini anlamlı olmadığını rapor etmişlerdir. Rodriguez-Gonzalez vd., (2018), stres ile fiziksel ve psikolojik sağlık ilişkisinde; Sandage ve Jankowski (2010), affetme eğilimi ile ruhsal dengesizlik, akıl sağlığı belirtileri ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerde benlik ayrılaşmasının aracılık rolü olduğunu rapor etmişlerdir. Benlik ayrılaşmasının da ebeveynleşmeden algılanan yarar kadar depresyon, kaygı, stres ile ilişkili olmasına karşın tam aracılık etkisinin olmaması, ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres arasında başka mekanizmaların rol oynadığını düşündürmektedir. Benlik ayrılaşması yüksek olan bireyler sağlıklı duygusal mesafe kurabilmektedirler. Böylelikle ebeveynleşme durumunda aile içerisinde duygusal durumlara zorlanımlı bir şekilde tepki vermek yerine olaylara nesnel tepkiler verebilmektedirler. Ebeveynlerine ve kardeşlerine sağladıkları bakım davranışlarını da zorunlu ve yoğun bir şekilde olmaktan ziyade ebeveyn rollerini denedikleri daha ılımlı tepkiler olarak sergileyebilirler.

Buradan hareketle benlik ayrışmasını gerçekleştiren bireylerin ebeveynleşme yaşantılarından daha fazla yarar algıladıkları söylenebilir. Benlik ayrışmasının ebeveynleşmeden algılanan yarar ile depresyon, kaygı ve stres arasında kısmi etkisinin olması bu konudaki kuramları destekler niteliktedir.

Sonuç olarak bireylerin çocukluk döneminde ebeveynleşme, kardeşe yönelik ebeveynleşme ve ebeveynleşme yaşantılarından algıladıkları yarar yaşadıkları depresyon, kaygı ve stres düzeyini etkilemektedir. Bununla birlikte ebeveynleşen çocukların benlik ayrışma düzeylerinin artması daha düşük depresyon, kaygı ve stres yaşamalarında etkili olduğu ifade edilebilir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında ortaöğretim kurumlarında özellikle risk gruplarındaki (boşanmış, tek ebeveynli, yoksul aile çocukları, kronik rahatsızlığı olan öğrenciler vb.) belirlenerek bu çocukların üstlendikleri rol ve aile içerisindeki sınırlar birlikte gözden geçirilmelidir. Korumacı/önleyici PDR hizmetleri kapsamında bu çocuklarla bireysel ve grupla danışma hizmeti sunulabilir. Aile danışmanlığı alanında çalışan uzmanlar genogram gibi aile içerisinde var olan ilişkileri kuşaklar boyunca inceleyen tekniklerle aile üyelerinin rol ve sorumluluklara yönelik farkındalıkları artırılabilir. Bunun yanı sıra ebeveynler ile çocukların arasında bozulan aile içi rollerin yeniden kurulabilmesi amacıyla bireysel görüşmeler yoluyla bireylerin sağlıklı sınırlar oluşturmalarına destek olunabilir. Ayrıca ebeveynleşme kavramıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar olumsuz sonuçlara odaklanılmıştır. Ebeveynleşmenin olumlu sonuçları ile ilgili yapılacak çalışmalar ebeveynleşme olgusu hakkında daha sağlıklı değerlendirmeler yapılmasına katkı sağlayacaktır. Son olarak yapılan çalışma üniversite öğrencileri ile sınırlı olup farklı yaş grupları ile gerçekleştirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Investigation of the Mediating Role of
Differentiation of Self in Relationship between
Parentification and Depression, Anxiety and Stress**

*

Ali Karataş – Bülent Gündüz
MONE-Mersin University

According to the System Theory, the family is not only a structure formed by the coming together of individuals, but a more meaningful whole than the coming together of the parts. According to this theory, although all parts of the family interact with each other, the relations of the individuals forming the family with each other also exhibit a unique pattern (Özabacı and Erkan, 2017). These unique patterns among individuals carry clues about the interaction and communication patterns among family members, as well as family structure and organization (Becvar and Becvar, 2009). In short, subsystems are smaller parts that make up the whole. Each individual in the family creates subsystems in which they acquire different power, hierarchy and skill. The major subsystems are spouse, parent, and sibling subsystems, and these subsystems are best defined by rules and boundaries (Minuchin and Fishman, 1999). Boundaries are rules that determine who participates in a subsystem and how. In other words, they are invisible lines that regulate how and how much subsystems and individuals interact with each other within the family. (Minuchin, 1974).

Although families differ due to their cultural and ethnic backgrounds, Parke and Buriel (1998) state that a coherent, cooperative parent subsystem is critical for a healthy family. This parent subsystem should be in a position of authority over the child, taking responsibility for nurturing, guiding and controlling the child (Madden-Derdich, UlloaEstrada, Updegraff and Leonard, 2002). It is necessary for the parent subsystem to be central, with clear boundaries and flexible for a healthy functioning of the family (Grief, 1996). It has been observed that when the power hierarchy that places parents in a position of authority over their children is broken in families, problems arise that lead the child to assume the functions of spouse and parent subsystems. When the border between parent and

child is broken, the child's role in the family system becomes unclear, parental-child (Madden-Derdich et al., 2002; Minuchin, 1974) or parentification (Boszormenyi-Nagy et al. Spark, 1973), a situation in which the child takes on duties and responsibilities that are inconsistent with the child's developmental status. Studies have found that parentification has positive and significant relationships with psychological symptoms such as depression, anxiety, stress, hostility, somatization, and psychotism (Derikosis and Wing-siong, 2017; Köyden and Uluç, 2018; Arellano, Mier-Chairez, Tomek and Hooper, 2018).

Lack of clear boundaries between family subsystems can be expressed as the insufficient realization of self-differentiation of individuals. This situation has been found to be closely related to psychological distress and putting aside personal preferences in order to maintain the balance within the family system (Brown, 1999). Differentiation of self is ability to separate the feelings and thoughts of individuals from each other and also it can be defined as the individual's emotional and cognitive differentiation of himself/herself from his/her family of origin. In general, healthy functioning in the family, especially healthy relational functioning, is associated with the degree of self-differentiation (Bowen, 1978). Studies have shown that individuals with low self-differentiation experience higher levels of depression (Hooper and DePuy, 2010; Lee & Kim, 2019; Rodriguez-Gonzalez et al., 2018), anxiety and stress (Hanumoğlu and Akbaş, 2018; Polat and İlhan, 2018). Problems in the parentification and family system, especially in the family, seem to be related to the violation of boundaries. From this point of view, in this study, it is aimed to examine the role of differentiation of the self, which expresses the ability of the parented individual to establish a balance between individuality and togetherness with family members, in the relationship between parentification and psychological distress.

The data of the research were collected from 1253 students attending various universities in the 2019-2020 academic year. The study group was formed with the participation of 1197 university students, 429 (35.8%) male and 768 (64.2%) female, between the ages of 18 and 28. The data on the parentification levels of university students were collected with the "Parentification Inventory" adapted by Köyden (2015), and the data on depression, anxiety and stress levels were collected with the "Depression

Anxiety Stress Scale” adapted by Akın and Çetin (2007), with the mediating role of the self differentiation to be examined. The data on the self-differentiation were collected with the “Differentiation of Self Scale” adapted by Işık and Bulduk (2015).

Findings from the research show that as parent-focused parentification increases, anxiety and stress increase; self-differentiation decrease. Based on another finding obtained from the study, as the level of parentification towards siblings increases, the level of depression, anxiety and stress increases and the level of self-differentiation decreased. Finally, as the perceived benefit from parentification experiences increased, depression, anxiety and stress levels decreased and the level of self-differentiation increased. When the findings regarding the mediating role were examined, the mediating role of self-differentiation was not examined since the relationship between parent-focused parentification and depression was insignificant. It was determined that self-differentiation played a partial mediating role in the relationship between parent-focused parentification and anxiety and stress. Self-differentiation between sibling-focused parentification and anxiety has partial mediator role and self-differentiation plays fully mediating role in between depression and stress. Finally, it was revealed that self-differentiation plays a partial mediating role between perceived benefit from parentification and depression, anxiety, and stress. As a result, individuals' parentification towards parents, parentification towards siblings and perceived benefits from parentification during childhood affect the level of depression, anxiety and stress they experience. On the other hand, it can be stated that the increase in the level of self-differentiation of the parentified children is effective in experiencing lower depression, anxiety and stress.

Kaynakça/References

- Akın, A. ve Çetin, B. (2007). The depression anxiety and stress scale: The study of validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(1), 260-268.
- Akün, E. (2017). Çocuklukta ebeveynleşme yaşantılarının özellikleri ve birey üzerindeki etkileri. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(10), 219-246.

- Aranello, B., Mier-Chairez, J., Tomek, S. and Hooper, L. M. (2018) Parentification and language brokering: An exploratory study of the similarities and differences in their relations to continuous and dichotomous mental health outcomes. *Journal of Mental Health Counseling*, 40(4), 353-373.
- Arıkan Çolak, D. (2019). *Özel gereksinimli ve sağlıklı kardeşe sahip bireylerde ebeveynleşme olgusu ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, N. (2015). *Sosyal bilimlerde SPSS ile veri analizi* (5. Baskı). Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Becvar, D. S. and Becvar, R. J. (2009). *Family therapy: A systemic integration*. Boston: Allyn ve Bacon/Pearson.
- Boszormenyi-Nagy, I. and Spark, G. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. Hagerstown: Harper & Row.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Brown, J. (1999). Bowen family system theory and practice: Illustration and critique. *Australian ve New Zealand Journal of Family Therapy*, 20(2), 94-103.
- Derikosiz, E. and Wingsion, A. (2017). *Childhood parentification and adulthood depression and anxiety* [Öz]. Akademik Canadian Psychological Association Conferencede sunulan bildiri. Toronto. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/317784943_Childhood_Parentification_and_Adulthood_Depression_and_Anxiety adresinden erişildi.
- Fair, C. E., Tomeny, T. S. and Barry, T. D. (2014). *Adult outcomes in typically-developing siblings of individuals with ASD with respect to childhood parentification*. International Meeting for Autism Research sunulan bildiri. Mississippi. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/275029272_Adult_Outcomes_in_TypicallyDeveloping_Siblings_of_Individuals_with_ASD_with_Respect_to_Childhood_Parentification adresinden erişildi.
- Fair, C. E., Tomeny, T. S., Riley, R. and Barry, T. (2014, Kasım). *Developmental disabilities: Parentification, support, and siblings*. National Association for the Dually Diagnosed sunulan bildiri. Mississippi. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/-269094649_Developmental_Disabilities_Parentification_Support_and_Siblings adresinden erişildi.

- Gilford, T. T. ve Reynolds, A. (2010). My mother's keeper: The effects of parentification on black female college students. *Journal of Black Psychology*, 20(10), 1-23.
- Greif, G. L. (1996). Treating the changing single parent family: A return to boundaries. *Children Today*, 24, 19-22.
- Hanımoğlu, E. ve Akbaş, T. (2018). Üniversite öğrencilerinde aile fonksiyonları, benliğin ayrımlaşması, algılanan stres, kaygı ve depresyon arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(2), 55-69.
- Hooper, L. M. (2009). Parentification inventory (Available from L. M. Hooper, Department of Educational Studies in Psychology, Research Methodology, and Counseling, The University of Alabama, Tuscaloosa, AL 35487).
- Hooper, L. M. (2017). Parentification and diverse family systems. J. Carlson ve S. B. Dermer. (Ed.). *The SAGE Encyclopedia of Marriage, Family, and Couples counseling* içinde (p.1228-1231). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Hooper, L. M. and DePuy, V. (2010). Mediating and moderating effects of differentiation of self on depression symptomatology in a rural community sample. *The Family Journal*, 18(4), 358-368.
- Işık, E. ve Bulduk, S. (2015). Psychometric properties of the differentiation of self inventory - revised turkish adults. *Journal of Marital and Family Therapy*, 41(1), 102-112.
- Jankowski, P. J., Hooper, L. M., Sandage, S. J. and Hannah, N. J. (2013). Parentification and mental health symptoms: Mediator effects of perceived unfairness and differentiation of self. *Journal of Family Therapy*, 35(1), 43- 65.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Khafi, T. Y., Yates, T. M. and Luthar, S. S. (2002). Ethnic differences in the developmental significance of parentification. *Family Process*, 53(2), 267-287.
- Köyden, D. (2015). *Ebeveynleşme olgusunun depresyon, kaygı, öfke ve obsesif inanış biçimleriyle ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Köyden, D. ve Uluç, S. (2018). Ebeveynleşme ile psikolojik belirtiler arasındaki ilişkide cinsiyetin ve ebeveynleşmeden algılanan yararın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 33(81), 28-38.

- Lee, J. S. and Kim, J. M. (2019). Comparison of the effects of children's parentification on their internalized problems between multicultural and monocultural families: The mediating effects of internalized shame and self-differentiation. *Korean Journal of Child Studies*, 40(2), 39-56.
- Lovibond, P. F. and Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the depression anxiety stress scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-342.
- Madden-Derdich, D. A., Estrada, A. U., Ubdegraff, K. A. and Leonard, S. A. (2002). The boundary violations scale: An empirical measure of intergenerational boundary violations in families. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28(2), 241-254.
- Majestic, C. and Eddington, K. M. (2019). The impact of goal adjustment and caregiver burden on psychological distress among caregivers of cancer patients. *Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 28(6), 1293-1300.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Harvard University Press.
- Minuchin, S. and Fishman, H. C. (1999). *Family therapy techniques*. Cambridge: Harvard University Press.
- Murray, T. L., Harry Daniels, M. and Murray, C. E. (2006). Differentiation of self, perceived stress, and symptom severity among patients with fibromyalgia syndrome. *Families, Systems, & Health*, 24(2), 147-159.
- Özabacı, N. ve Erkan, Z. (2017). *Aile danışmanlığı kuram ve uygulamalara genel bir bakış*. Ankara: Öğretimi, Pegem Akademi.
- Parke, R. D. and Buriel, R. (1998). Socialization in the family: Ethnic and ecological perspectives. W. Damon ve N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* içinde (p.463-552). New York. Wiley.
- Perrin, M. B., Ehrenberg, M. F. and Hunter, M. A. (2013). Boundary diffusion, individuation, and adjustment: Comparison of young adults raised in divorced versus intact families. *Family Relations*, 62(5), 768-782.
- Polat, K. M. ve İlhan, T. (2018). Evli bireylerde çift uyumu ve bazı psikolojik belirtilerin benliğin farklılaşması açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 87-115.

- Rodríguez-González, M. and Jozefczyk, A. (2018 Ekim). Differentiation and psychological health: an exploratory study among spanish and polish women. 9th Conference of the ESFRAt sunulan bildiri. Porto. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/326960929_Differentiation_and_Psychological_Health_an_exploratory_study_among_Spanish_and_Polish_women. adresinden erişildi.
- Rodríguez-González, M. and Jozefczyk, A. (2018 Ekim). Differentiation and psychological health: an exploratory study among spanish and polish women. 9th Conference of the ESFRAt sunulan bildiri. Porto. 15 Temmuz 2020 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/326960929_Differentiation_and_Psychological_Health_an_exploratory_study_among_Spanish_and_Polish_women. adresinden erişildi.
- Sandage, S. J. and Jankowski, P. J. (2010). Forgiveness, spiritual instability, mental health symptoms, and well-being: Mediator effects of differentiation of self. *Psychology of Religion and Spirituality*, 2(3), 168–180.
- Skowron, E. A. and Schmitt, T. A. (2003). Assessing interpersonal fusion: Reliability and validity of a new DSI Fusion With Others subscale. *Journal of Marital and Family Therapy*, 29, 209–222.
- Skowron, E., A. and Friedlander, M., L. (1998). The differentiation of self inventory: Development and initial validation. *Journal of Counselling Psychology*, 45(3), 235-246.
- Sohrabi, R., Asadi, M., Habibollahzade, H. and Pana-Ali, A. (2013). Relationship between selfdifferentiation in bowen’s family therapy and psychological health. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 84, 1773-1775.
- Tomeny, T., Barry, T. D., Fair, E. C. and Riley, R. (2017). Parentification of adult siblings of individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 26(4), 1056-1067.
- Yıldırım, F. (2016). *Aile öngörülmezliği ve ebeveynleşmenin üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri, öfke tarzları ve obsesif inanışları üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zencir, T. (2018). *Çocuklukta ebeveynleştirilme, evlilik doyumu ve depresyon*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Citation Information

Karataş, A. ve Gündüz, B. (2021). Ebeveynleşme ile depresyon, kaygı, stres arasındaki ilişkide benliğin ayrışmasının aracı rolü. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 4453-4481. DOI: 10.26466/opus.883816.

2023 Eğitim Vizyonunun Akademik Çalışmalara Yansımaları: Bibliyometrik Bir Analiz

DOI: 10.26466/opus.918815

*

Çiğdem Ayanoğlu * - Tanju Demir ** - Duygu Gür Erdoğan ***

* Dr. Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: cigdemayanoglu@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2117-0872](https://orcid.org/0000-0002-2117-0872)

** Yl. Öğr., Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye

E-Posta: demir.tanju@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3658-9286](https://orcid.org/0000-0003-3658-9286)

*** Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya/Türkiye

E-Posta: dgur@sakarya.edu.tr

ORCID: [0000-0002-2802-0201](https://orcid.org/0000-0002-2802-0201)

Öz

Türkiye’de eğitim sistemi için benimsenen temel vizyonun, bu vizyonun felsefi temellerinin ve 2023 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanan hedeflerin yer aldığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi yayımlandığı tarihten itibaren bilimsel araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmada, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinde desenlenmiş olup doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Araştırmaya DergiPark ve ResearchGate veri tabanından 02.01.2021 tarihinde erişilen 36 makale dahil edilmiştir. Erişilen makalelerin yayın yılı, yayın dili, yayımlanan dergi, yazar sayısı, anahtar kelime ağı, atf sayısı, en çok birlikte atf yapılan yazar ve yayın araştırma yöntemi, örnekleme, veri toplama teknikleri ve konu yönelimi parametreleri açısından bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, analiz edilen makalelerin farklı birçok dergide yayımlanarak alanyazına katkı sağladığı, çoğunlukla iki ve daha fazla yazarlı olduğu, daha çok kavramsal araştırma yaklaşımı benimsenerek, doküman incelemesi ve görüşme tekniği kullanılarak nitel yöntem ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Makalelerde Vizyon Belgesinin, “genel değerlendirme ve uygulanabilirliği”, “mesleki eğitim”, “eğitim yönetimi/yöneticiliği” ve “tasarım ve beceri atölyeleri” daha çok olmak üzere farklı konu alanları açısından ele alındığı ancak belgede yer alan birçok alanın henüz akademik çalışmalara konu olmadığı belirlenmiştir. Çalışma, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili yapılan çalışmaların yönünü ve eğilimlerini göstermesi açısından araştırmacılara yol gösterebilir ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda yararlanılacak bir kaynak olabilir.

Anahtar Kelimeler: Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 Eğitim Vizyonu, Bibliyometrik analiz.

Reflections of the 2023 Educational Vision on Academic Studies: A Bibliometric Analysis

*

Abstract

The primary vision adopted for the educational system in Turkey, the philosophical basis of the realization of the vision until 2023 and where the planned target 2023 Education Vision Document has been the subject of scientific research from the date of publication. In this research, it is aimed to examine the academic studies published on the 2023 Education Vision Document. The research is designed in a descriptive research model and is a qualitative research conducted with document analysis method. 36 articles accessed from DergiPark and ResearchGate database on 02.01.2021 were included in the study. The bibliometric analysis of the accessed articles was performed in terms of publication year, publication language, published journal, number of authors, keyword network, number of citations, most co-cited author and publication, research method, sample, data collection techniques and subject orientation parameters. As a result of the research, it was determined that the analyzed articles contributed to the literature by being published in many different journals, they mostly had two or more authors, and they were carried out with a qualitative method, using a more conceptual research approach, document analysis and interview technique. In the articles, the Vision Document is discussed in terms of different subject areas, such as "general evaluation and applicability", "vocational education", "education management " and "design and skill workshops", but it has been determined that many areas in the document are not yet subject to academic studies. The study can guide researchers in terms of showing the direction and tendencies of the studies regarding the 2023 Education Vision Document and can be a resource to be used in future studies.

Keywords: *Outbreak, Individual Preparation, Health Belief Model, Teachers, School Administrators*

Giriş

Değişen dünyada bireylerin, toplumların ve örgütlerin değişimden kaçınması mümkün görünmemektedir. Değişim kaçınılmaz bir şekilde gelişimi, gelişim ise başarıyı bahaneye tercih ederek daima ileri bakmayı ve görmeyi gerekli kılmaktadır. Görmek anlamına gelen Latince “vide” kelimesi İngilizce “vision”, Türkçe “vizyon” kelimesinin karşılığıdır (Alkoç, 2010). Türk Dil Kurumu sözlüğünde “görünüm”, “ülkü”, “sağgörü” ve “ileri görüş” anlamlarıyla karşımıza çıkan vizyon kelimesi geleceğin bir görünümüdür. Ancak bu görünüm, gelecekte arzu edilen bir durumun ifadesidir (Dinçer, 1998). T. C. Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, eğitim sisteminin geleceğe dair arzu edilen bir görünümünü sunmaktadır. Belge, “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” vurgusuyla 2018 yılında uygulamaya konulmuştur.

Türkiye’de eğitim sistemi için benimsenen temel vizyonun, bu vizyonun felsefi temellerinin ve Millî Eğitim Bakanlığının 2023 yılına kadar gerçekleştirmeyi planladığı hedeflerin yer aldığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesi 23 Ekim 2018 tarihinde yayımlanmıştır. Belgenin eğitimde var olan paradigmatik dönüşüm ihtiyacı sebebiyle gündeme geldiği ve temel amacının çağdaş beceri ve yeterliklere sahip, insanlığın yararına çalışan, bilime ve kültüre değer veren, ahlaklı bireyler yetiştirmek olduğu belirtilmiştir. Orta vadede kalite konusunda bir atılım ve eğitimde sürdürülebilir bir yol haritası sunma ana hedefiyle hazırlanan belgede yer alan hedeflerin 2018-2019 eğitim öğretim yılında tasarım ve öncü pilotlamalarının uygulanması; 2019-2020 eğitim öğretim yılında ülke genelinde pilotlama ve uygulamaların gerçekleştirilmesi; 2020-2021 eğitim öğretim yılında ise tüm hedeflerin hayata geçirilmesiyle üç yılda tamamlanması planlanmıştır (T. C. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

2023 Eğitim Vizyon Belgesi eğitim felsefesi, temel politika, içerik ve uygulama, okul gelişim modeli bölümleri ile başlamakta; ardından veriye dayalı bir yönetim sisteminin oluşturulması, ölçme değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okulların finansmanı, teftiş sistemi gibi eğitimin yönetimi ile ilgili bölümler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm bölümleri bulunmaktadır. Son bölümde ise okul öncesi, temel eğitim, ortaöğretim, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri,

İmam Hatip Okulları ve Liseleri, özel eğitim ve hayat boyu öğrenmeye yönelik hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2018). Taş (2018)'a göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, gerçekleştirilmesi planlanan değişim ile ilgili alanların planlanması, değişime dair bir yol haritası çizilmesi ve çağın ihtiyaç duyduğu ideal insan ve ideal toplum tasvirinin belirlenmiş olması sebebiyle eğitim sistemine yol gösteren bir belgedir.

Küreselleşme ile sınırların yok olması, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler toplumların yaşamlarını etkilemekte; sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda çok çeşitli değişimler yaşanmaktadır. Bu gelişmelere bağlı olarak eğitim sistemlerinde yeni yapılanmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Çağlayan ve Kıratlı, 2017). Türkiye'de son yıllarda eğitim sisteminde uzun zamandır veriye dayalı, katılımcı ve uzun vadeli politikalara ihtiyaç duyulmakta (Eğitim Reformu Girişimi, 2018), toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine cevap verilememekte (Türk Eğitim-Sen, 2018), sistemsizlik veya düzensizlik tartışmaları üzerinden eleştiriler yöneltilmekte (Baltacı ve Coşkun, 2019) ve özellikle son yıllarda eğitimin sınıf geçmeye, sınavları kazanmaya ve iş bulmaya odaklandığı görülmektedir (MEB, 2018). Ayrıca eğitimde uygulanan tutarsız politikalar sebebiyle ülkelerin eğitim performanslarını değerlendiren PISA ve TIMSS gibi sınavlarda Türkiye'nin aşağı yöndeki ivmesi eğitimde güçlü bir dönüşümü zorunlu kılmaktadır (Baltacı ve Coşkun, 2019). Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyonu, eğitim sisteminde yıllardır beklenen sorunların çözümü için umut verici bir adım olarak görülmektedir (Emin, 2018; Ertürk, 2020; Minaz ve Dikmen, 2019; Dayıoğlu Öcal ve İşcan, 2020; Sözer, 2019; Taş, 2018). Eğitim sistemi içerisinde yer alan tüm paydaşları bir şekilde heyecanlandıran belge (Sözer, 2019), aynı zamanda Türk Eğitim Sistemi politikasının şekillenmesinde önemli bir rol oynayacaktır (Dayıoğlu Öcal ve İşcan, 2020). Vizyon belgesi eğitim sistemindeki sorunlara çözüm getireceği umudu (Emin, 2018; Ertürk, 2020; Minaz ve Dikmen, 2019; Öcal ve İşcan, 2020; Sözer, 2019; Taş, 2018), yenilik ve gelişmelere açık bir sisteme vurgu yapması (MEB, 2018), Milli Eğitim Bakanlığının daha önceki politika belgelerinden farklı olarak alınan kararların bilimsel analizlere dayandırılarak uygulamaya konulmasını hedeflemesi (Yatmaz, 2019), toplumun ve eğitim paydaşlarının yakın ilgi göstermesi, bununla birlikte umulanı karşılamadığına ilişkin eleştirileri beraberinde getirmesi, ilk defa bir eğitim politika belgesinin toplum huzurunda bu denli gündeme gelmiş olması (Hamarat ve Alkan, 2018) sebepleriyle birçok araştırmacının ilgisini çekmiştir. Bu

nedenle yayımlandığı 23 Ekim 2018 tarihinden itibaren 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin çeşitli yönleri ile incelendiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Yapılan bu akademik çalışmalar 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin farklı açılardan incelenmesine olanak sağlamıştır. Nitekim belgenin çeşitli paydaşlarca eleştirilmesi, değişime açık kalarak tartışılması, etkili iletişim çalışmalarının yürütülmesi belgenin paydaşlarca sahiplenilmesi ve benimsenmesi açısından önemlidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2018). Ayrıca yapılan akademik çalışmalar, belgenin uygulanmasında gerçekleşmesi muhtemel sorunların belirlenmesi ve bu yönde yapılan öneriler ile yapılabilecek iyileştirme çalışmaları açısından da önemlidir (Sözer, 2019). Çalışmalarda, uygulama sürecinde atılacak somut adımların Eğitim Vizyon Belgesindeki hedeflere ulaşmada belirleyici bir faktör olacağı belirtilmiş ve bu konuda somut ve gerçekçi birçok politika önerileri sunulmuştur (Arkan ve Öztürk, 2018; Can, 2019; Hamarat ve Arkan, 2018; Doğan, 2019; Doğan vd., 2019; Tarhan, 2019).

2023 Eğitim Vizyonu için öngörülen uygulama süresi 3 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. Oysa özünde “vizyon” uzun vadeli bir gelecek planlamasıdır. İlk bakışta böyle bir çelişki görünse de aslında 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, amacını sürdürülebilir bir yol haritası olarak ifade ederek uzun bir süreyi etkisi altına alacak köklü bir değişime vurgu yapmaktadır. Bu nedenle vizyon belgesinin uzun vadeli bir gelecek hedefi için bir başlangıç olduğu ve geliştirilmeye, revizyona açık olduğu düşünülebilir. Bu noktada yapılan akademik çalışmaların bu gelişim ve revizyona katkısının oldukça fazla olabileceği söylenebilir. Taş (2018)’a göre eğitim ile ilgili sorunların güncel polemiklerden ve ideolojik tartışmalardan uzak tutulması, akademik bir bakış açısıyla tartışılarak çözümlenmesi etkili bir sistemin oluşmasını sağlayacaktır.

2018 yılından itibaren günümüze değin 2023 Eğitim Vizyon Belgesine yönelik yapılan bilimsel yayınların artması araştırmalarda incelenen noktaların ve ortaya çıkan sonuçların özetlenmesi bütünsel bir bakış açısı oluşturulmasına olanak sağlaması açısından önemlidir. Bu amaçla bu çalışmada 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili bugüne kadar yapılan ve araştırma kapsamında erişilen 36 yayının çeşitli parametreler açısından bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu çalışma ile Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili üretilen bilimsel bilginin miktarı ve kapsamı hakkında bilgi edinilmesi, konunun hangi noktalara odaklanıldığı ve

hangi noktalarının daha az ele alındığının belirlenmesiyle veriye dayalı objektif bir genel değerlendirme yapılması sağlanmıştır. Ayrıca 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili araştırmaların gelişiminin de gözlenmesi mümkün olmuştur. Bu değerlendirmelerin uygulamalar, iyileştirmeler veya yeni düzenlemeler ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığına veri sunacağı, günümüze dek yapılan araştırmaların profilinin ortaya çıkarılması ile henüz yeterince üzerinde durulmamış noktalar ile ilgili alana yön veren çalışmaların yapılması yönünde eğitim bilimcilere yol göstereceği, alana ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu doğrultuda 2023 Eğitim Vizyon Belgesini konu alan çalışmaların, bilimsel yayınların bütünsel olarak değerlendirilmesinde güçlü ve derin bir analiz yöntemi olan bibliyometrik analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Bibliyometrik analiz, bilimsel araştırmaların istatistiksel olarak analiz edilmesidir. Bilimsel araştırmaların yazar ismi, anahtar kelime, kullanılan yöntem, atf gibi birçok özellik açısından analiz edilmesine olanak sağlayan bibliyometrik analiz ile elde edilen veriler (Al ve Coştur, 2007) alanın yapısı ve dinamikleri hakkında bilgi verir. Özellikle sosyal bilimler alanında, bilimsel sonuçların bütünsel olarak değerlendirilmesinde güçlü ve derin bir analiz yöntemi olan bibliyometrik analiz (Liu vd., 2014'ten akt. Tekin, 2019) alandaki eğilimlerin tespit edilmesini sağlar (Köseoğlu, 2016). Geçmiş araştırma eğilimlerinin ortaya konulması ile gelecek eğilimler tahmin edilir ve belirlenir (Zhao vd., 2018). Ayrıca bibliyometrik araştırmalar sağladığı bilgi birikimi ile sistematik çalışmayı kolaylaştırır (Sünnetçioğlu vd., 2017).

Araştırmada 2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili bugüne kadar yapılan ve erişilen 36 makalenin çeşitli parametreler açısından bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yayın türü olarak makalenin seçilmesinin sebebi makalenin akademik üretim açısından değerli olması ve araştırmacıların akademik etkinliğini ve bilimsel üretkenliğini ortaya koymasında güçlü bir yazın olmasıdır (Bozdoğan, 2020; Chao vd., 2007; Karagöz ve Koç Ardıç, 2019; Karagöz ve Şeref, 2019a; Koley ve Sen, 2016). Çalışmanın amacı doğrultusunda 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ile ilgili yayınların; (a) yıllara göre, (b) yayın diline göre, (c) yayımlandığı dergilere göre, (ç) yazar sayılarına göre, (d) anahtar kelimelerine göre, (e) atf sayısına göre, (f) en çok birlikte atf yapılan kaynak ve kaynak sayısına göre, (g) araştırma yöntemlerine göre, (h) örneklem grubuna göre, (i) veri toplama

ma tekniklerine göre, (i) konu yönelimine göre dağılımı nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma betimsel araştırma modelinde desenlenmiş olup doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Hedeflenen olgu ya da olaylar ile ilgili yazılı bilgi içeren kaynakların derinlemesine incelenerek analiz edilmesine olanak sağlayan doküman incelemesi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018), çeşitli araştırmacılar tarafından toplanan veriler arasındaki ilişkilerin çözümlenmesiyle ilk anda anlaşılmayan karmaşık sorunlara çözüm bulunmasını sağlar (Karasar, 2017). Eğitim bilimleri konularının içinde bulunduğu mevcut yer ve zamanda ele alınmasını gerektirmesi, genelleme ve tekrar edilmesinin güçlüğü nedenleriyle doküman incelemesi yöntemi eğitim araştırmalarında başvurulan bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemle önceden fark edilemeyen noktaların ortaya çıkarılarak sorunların çözümlenmesi, daha sağlıklı değerlendirmeler yapılarak geleceğe yönelik sağlam planlar yapılması, anlamlı ve gerçekçi veriler elde edilmesi mümkündür (Özkan, 2019). Bu nedenle çalışmada 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili 23 Ekim 2018 tarihinden itibaren yayımlanan akademik çalışmalar bibliyometrik göstergeler açısından incelenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler, TÜBİTAK ULAKBİM çatısı altında Türkiye'de yayımlanan akademik hakemli dergileri elektronik ortamda sunan ve editörlük hizmeti veren DergiPark ve ResearchGate veri tabanlarından 02.01.2021 tarihinde erişilen makalelerden elde edilmiştir. Veri tabanlarından "2023 Eğitim Vizyonu" "Eğitim 2023 Vizyonu" "2023 Eğitim Vizyon" "2023 Education Vision" kelime grupları ile başlık, anahtar kelimeler ve öz alanlarında arama gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda erişilen 43 yayından 5'inin konferans bildirisi olduğu, 2'sinin ise öz kısmında "2023 Eğitim Vizyon Belgesi" ve "Eğitim 2023 Vizyonu" kelime grupları yer almasına rağmen 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili bir çalışma olmadığı tespit edilmiş ve araştırmaya dâhil edilmemiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile

ilgili erişilen diğer 36 yayın (makale) araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamına alınan yayınlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Kapsamında İncelenen Yayınlar

| Makale Adı | Yıl |
|---|------|
| Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi (Köç ve Ünal, 2018) | 2018 |
| 2023 Eğitim Vizyonunda erken çocukluk eğitimi (Arkan ve Öztürk, 2018) | 2018 |
| 2023 Eğitim Vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler (Özer, 2018) | 2018 |
| Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 Eğitim Vizyonu (Arkan ve Kaya, 2018) | 2018 |
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesi’nde gelecek becerileri (Hamarat ve Arkan, 2018) | 2018 |
| Yönetim bilimi perspektifinden MEB Vizyon Belgesi (Arkan ve Karaboğa, 2018) | 2018 |
| MEB 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme (Tarhan, 2019) | 2019 |
| İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilikleri-Kütahya ili örneği (Şad ve Sarı, 2019) | 2019 |
| 2018 ortaöğretim matematik programının revize Bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi (Çil vd., 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri (Doğan, 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri (Duran ve Kurt, 2019) | 2019 |
| Okul müdürlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi (Akyıldız vd., 2019a) | 2019 |
| Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları (Cırt ve Günday, 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, tekillik ve transhümanizm (Köksal, 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Akyıldız vd., 2019b) | 2019 |
| 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye’nin eğitim politikaları (Hamarat, 2019). | 2019 |
| The role of community-based early childhood programmes in children learning: The concept of funds of knowledge (Gelir, 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesine ilişkin öğretmen algısı (Baltacı ve Coşkun, 2019) | 2019 |
| 2023 Eğitim Vizyonu: sorunlara çare mi? (Ertürk, 2020) | 2020 |
| Nurettin topçu ile Türk Eğitim Sistemini yeniden düşünmek (Örsemir ve İhtiyaroğlu, 2020) | 2020 |
| Türkiye’de mesleki eğitimde paradigma değişimi (Özer, 2020a) | 2020 |
| Okul müdürlerinin gözünden “Okul 2023” projesinin incelenmesi (Canbulat vd., 2020a) | 2020 |
| Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri (Neyişci vd., 2020) | 2020 |
| İlkokul öğretmenlerinin tasarım beceri atölyelerinin etkililiğine ve uygulanabilirliğine yönelik görüşleri (Gündüz, 2020) | 2020 |
| Milli eğitim bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ve Dewey’in Türkiye maarifi hakkında raporu: belge analizi (Dayıoğlu Öcal ve İşcan, 2020) | 2020 |
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi (Kudak ve Akın, 2020) | 2020 |
| 2023 Eğitim Vizyonu hakkında eğitim yöneticilerinin görüşleri (Solak ve Karataş, 2020) | 2020 |

| | |
|--|------|
| 2023 vizyon Belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi (Kıral ve Çilek, 2020) | 2020 |
| Tasarım ve beceri atölyelerine yönelik uygulamalar-Almanya örneği (Öztürk, 2020) | 2020 |
| Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: eğitim programlarının güncellenmesi (Canbal vd., 2020). | 2020 |
| Okul 2023 projesinin öğretmenlerin gözünden incelenmesi: Bir durum çalışması (Canbulat vd., 2020b) | 2020 |
| The future of education in Turkey's 2023 Educational Vision Document: Views of academicians in the faculty of education (Semerci vd., 2020) | 2020 |
| Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi Ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları (Bayburtlu, 2020) | 2020 |
| Evaluation of digital content-supported transformation from teachers' perspectives within the scope of 2023 EducationVision (Akbaş ve Çavuş, 2020) | 2020 |
| The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19 (Özer, 2020b) | 2020 |
| Türkiye'de okullar arası başarı farklarını azaltmaya yönelik yeni bir adım: "Mesleki ve Teknik Eğitimde 1.000 okul" projesi (Özer, 2021) | 2021 |

Verilerin Analizi

Çalışma için erişilen yayınlar bibliyometrik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz yazılı belgelerin çeşitli parametreler açısından analiz edilerek, bilimsel iletişime ilişkin çeşitli sonuçların elde edilmesine imkân sağlayan (Garfield, 1972'den akt. Al ve Coştur, 2007) sosyal bilimler alanındaki çalışmalarda sıklıkla kullanılan bir analiz yöntemidir. Bibliyometrik analiz ile elde edilen atıf ve literatür dağılımları çeşitli görselleştirme yöntemleri ile bilgilerin doğrudan sunulmasını sağlar (Tang vd., 2018). Bu bağlamda çalışmada incelenen yayınların (a) yayın yılı (b) yayın dili, (c) yayımlanan dergi, (ç) yazar sayısı, (d) anahtar kelime ağı, (e) atıf sayısı, (f) en çok birlikte atıf yapılan yazar ve yayın, (g) araştırma yöntemi, (h) örnekleme, (ı) veri toplama teknikleri (i) konu yönelimi parametreleri açısından bibliyometrik analizi gerçekleştirilmiştir. Bibliyometrik veriler VOSviewer programı kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin düzenlenmesinde ise Microsoft Office 365 ve VOSviewer programları kullanılmış, veriler tablo ve yoğunluk haritaları şeklinde sunulmuştur. VOSviewer programı bibliyometrik analiz çalışmalarında elde edilen verinin analizini, görselleştirilmesini ve metinler içerisindeki kavramlar ile kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında kullanılan bir programdır (Artsın, 2020).

Bulgular

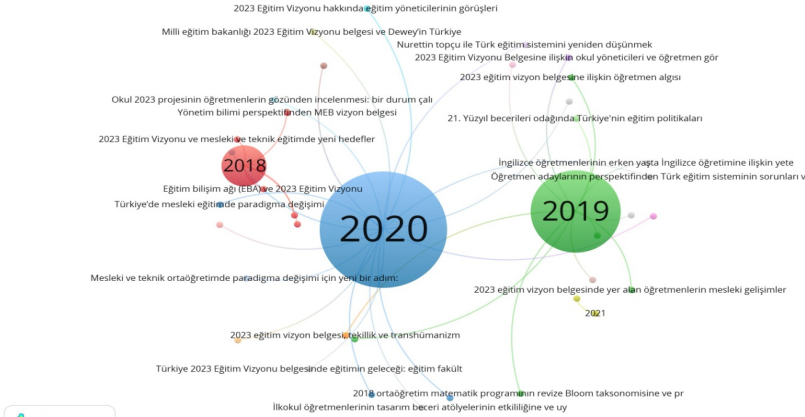
Bu bölümde araştırma verilerinin istatistiki değerlendirmeleri sonucu elde edilen bulgular tablo, ağ haritası veya yoğunlaştırılmış ağ haritaları halinde sunulmuştur.

Makalelerin Yayımlandığı Yıllara İlişkin Bulgular

Tablo 2’de araştırma kapsamında incelenen makalelerin yayımlandığı yıllara göre dağılımı görülmektedir. Buna göre 2020 yılında 17 (%44), 2019 yılında 12 (%33), 2018 yılında 6 (%17) ve 2021 yılının ocak ayında 1 (%3) makale yayımlanmıştır. Şekil 1’de makalelerin yayın yıllarına göre yoğunlaştırılmış ağ haritası yer almaktadır.

Tablo 2. Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımı (2018-2021)

| Yayın Yılı | f (36) | % |
|------------|--------|----|
| 2018 | 6 | 17 |
| 2019 | 12 | 33 |
| 2020 | 17 | 44 |
| 2021 | 1 | 3 |



Şekil 1. Makalelerin Yayımlandığı Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Ağ Haritası

Makalelerin Yayın Diline İlişkin Bulgular

Tablo 3'te araştırma kapsamındaki makalelerden 32'sinin Türkçe ve 4'ünün ise İngilizce yayımlandığı görülmektedir. Buna göre makalelerin büyük bir çoğunluğu Türkçe yayımlanmıştır.

Tablo 3. Makalelerin Yayın Diline Göre Dağılımı

| Yayın Dili | f (36) | % |
|------------|--------|----|
| Türkçe | 32 | 89 |
| İngilizce | 4 | 11 |

Makalelerin Yayımlandıkları Dergilere İlişkin Bulgular

Tablo 4'te araştırma kapsamındaki makalelerin en çok yayımlandığı 4 (dört) dergi görülmektedir. İncelenen 36 çalışma, 27 farklı dergide yayımlanmıştır. En çok makale yayımlanan Seta Perspektif Dergisi, Milli Eğitim Dergisi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ve Eurasian Journal of Educational Research dergisi dışındaki diğer 23 derginin her birinde 1'er dergi yayımlanmıştır.

Tablo 4. Makalelerin Yayımlandıkları Dergilere Göre Dağılımı

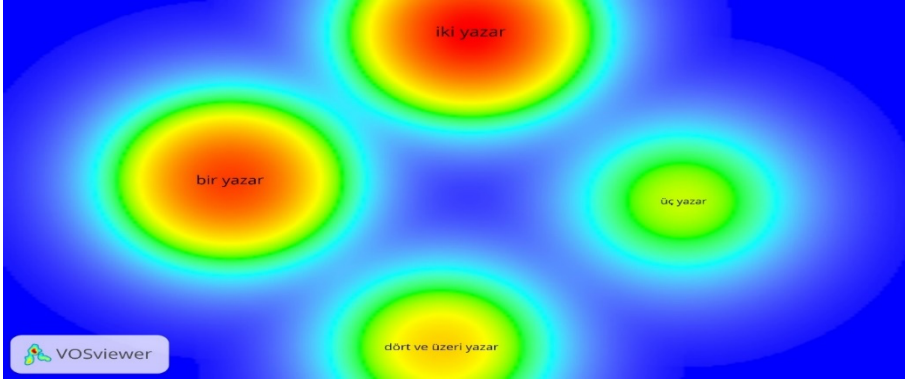
| Yayımlandığı Dergi | f (36) | % |
|---|--------|----|
| Seta Perspektif Dergisi | 5 | 14 |
| Milli Eğitim Dergisi | 4 | 11 |
| Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi | 2 | 6 |
| Eurasian Journal of Educational Research | 2 | 6 |

Makalelerin Yazar Sayısına İlişkin Bulgular

Tablo 5'te araştırma kapsamında incelenen yayınların yazar sayısına göre dağılımı görülmektedir. Buna göre makalelerden 16'si (%44) iki yazarlı, 12'si (%33) bir yazarlı, 5'i (%14) dört ve üzeri yazarlı ve 3'ü (%8) ise üç yazarlıdır. Makalelerin en çok iki yazarlı olduğu görülmektedir. Şekil 2'de makalelerin yazar sayısına göre yoğunlaştırılmış ağ haritası yer almaktadır.

Tablo 5. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

| Yazar Sayısı | f (36) | % |
|-----------------------|--------|----|
| Bir yazarlı | 12 | 33 |
| İki yazarlı | 16 | 44 |
| Üç yazarlı | 3 | 8 |
| Dört ve Üzeri yazarlı | 5 | 14 |

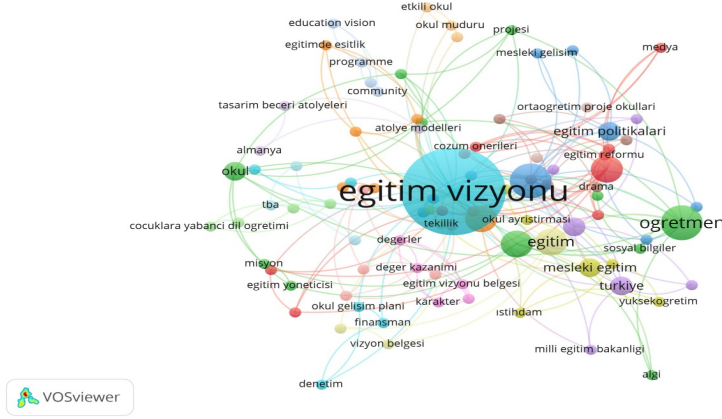
**Şekil 2. Yayınların Yazar Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Yoğunlaştırılmış Ağ Haritası**

Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde toplam 93 anahtar kelime kullanılmış; Tablo 6’da bunlardan 11’inin (%12) “Eğitim Vizyonu”, 4’ünün (%4) “öğretmen”, 4’ünün (%4) “Eğitim Vizyon Belgesi” ve “eğitim”, “vizyon”, “Mesleki ve Teknik Eğitim” ile “Türk Eğitim Sistemi” kelimelerinin ise 3’er (%3) kez kullanıldığı görülmektedir. Şekil 3’te makalelerde kullanılan anahtar kelimelerin dağılımına ilişkin ağ haritası yer almaktadır.

Tablo 6. Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımı

| Anahtar Kelime | f (93) | % |
|--------------------------|--------|----|
| Eğitim Vizyonu | 11 | 12 |
| Öğretmen | 4 | 4 |
| Eğitim Vizyon Belgesi | 4 | 4 |
| Eğitim | 3 | 3 |
| Vizyon | 3 | 3 |
| Mesleki ve Teknik Eğitim | 3 | 3 |
| Türk Eğitim Sistemi | 3 | 3 |



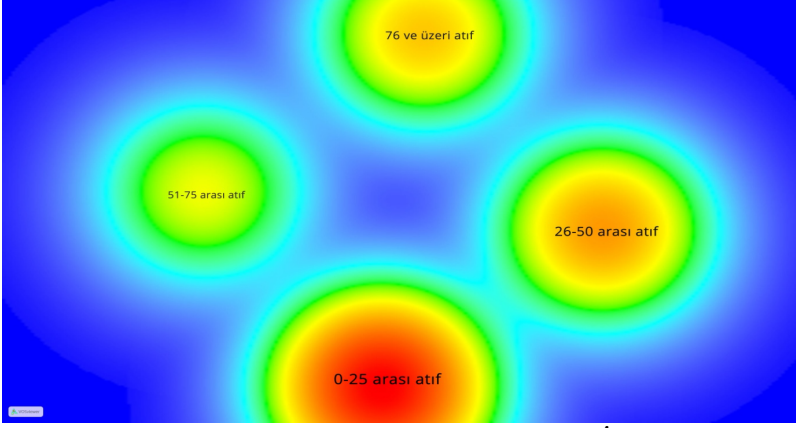
Şekil 3. Makalelerde Kullanılan Anahtar Kelimelerin Dağılımına İlişkin Ağ Haritası

Makalelerin Atıf Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen yayınlarda toplam 1188, yayın başına ortalama yaklaşık 33 atıf yapıldığı tespit edilmiştir. Bu atıflardan 703'ü yerli, 470'i yabancı ve 15'i ise yerli ve yabancı yazar iş birliği ile yapılan yayınlardır. Yayınlara atıf sayısına göre dağılımlarının yer aldığı Tablo 7'de, makalelerden 18'inde (%50) 0-25, 8'inde (%22) 26-50, 6'sında (%17) 76 ve üzeri, 4'ünde (%11) ise 51-75 aralığında atıf bulunduğu görülmektedir. Şekil 4'te makalelerde yapılan atıf sayısının dağılımına ilişkin yoğunlaştırılmış ağ haritası yer almaktadır.

Tablo 7. Makalelerin Atıf Sayısına Göre Dağılımı

| Atıf Sayısı | f (36) | % |
|-------------|--------|----|
| 0-25 | 18 | 50 |
| 26-50 | 8 | 22 |
| 51-75 | 4 | 11 |
| 76 ve üzeri | 6 | 17 |



Şekil 4. Makalelerin Atıf Sayısına Göre Dağılımına İlişkin Yoğunlaştırılmış Ağ Haritası

Makalelerde En Çok Atıf Yapılan Yazar/Yazarlara İlişkin Bulgular

Tablo 8’de makalelerde sıklıkla atıf yapılan yazar/kurumların Mahmut Özer, MEB, Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, Hayri Eren Suna ve OECD olduğu görülmektedir. Şekil 5’te makalelerde sıklıkla atıf yapılan yazarların dağılımına ilişkin ağ haritası görülmektedir. Buna göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili yapılan çalışmalarda en çok atıf yapılan araştırmacılar Mahmut Özer, MEB, Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, Hayri Eren Suna ve OECD’dir.

Tablo 8. Makalelerde En Çok Atıf Yapılan Yazar Dağılımı

| Atıf Yapılan Yazar | f (1188) | % |
|--------------------|----------|----|
| Mahmut Özer | 64 | 34 |
| MEB | 49 | 26 |
| Ali Yıldırım | 21 | 1 |
| Hasan Şimşek | 19 | 2 |
| Hayri Eren Suna | 17 | 1 |
| OECD | 15 | 1 |

Tablo 9. Makalelerde En Çok Atıf Yapılan Yayın Dağılımı

| Atıf Yapılan Yayın | f | % |
|---|----|------|
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesi | 23 | 1,94 |
| Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri | 17 | 1,43 |
| Qualitative Data Analysis (Miles vd., 2014) | 9 | 0,76 |
| The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education (Özer, 2018) | 4 | 0,34 |
| Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023 (Özer, 2019). | 4 | 0,34 |
| Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring (Özer, 2019) | 4 | 0,34 |
| Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023 (Özer ve Suna, 2019) | 4 | 0,34 |
| Social and juristic challenges of artificial intelligence (Perc vd., 2019) | 4 | 0,34 |
| Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar (Özer vd., 2011). | 4 | 0,34 |
| Dreams and realities of school tracking and vocational education (Özer ve Perc, 2020) | 4 | 0,34 |
| Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey (Özer, 2020c) | 4 | 0,34 |
| Vocational education and training as "A friend in need" during coronavirus pandemic in Turkey (Özer, 2020d) | 4 | 0,34 |

Makalelerin Araştırma Yöntemine/Yaklaşımına/Örnekleme/Veri Toplama Yöntemine İlişkin Bulgular

Tablo 10'da çalışma kapsamında incelenen makalelerin araştırma yöntemlerine ilişkin bilgiler görülmektedir. Makalelerden 33'ünün (%91) nitel, 2'sinin (%6) nicel ve 1'inin (%3) ise karma yöntemle yapılmış olduğu görülmektedir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı makalelerin 21'inin doküman incelemesi yöntemi, 9'unun durum çalışması ve 3'ünün ise olgubilim yöntemi ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir.

Tablo 10. Makalelerin Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

| Araştırma Yöntemi | | f(36) | % |
|-------------------|--------------------|-------|----|
| Nitел | Doküman İncelemesi | 21 | |
| | Durum Çalışması | 9 | 33 |
| | Olgubilim | 3 | |
| Nicel | Betimsel | 1 | 2 |
| | İlişkisel | 1 | |
| Karma | Açıklayıcı Yöntem | 1 | 1 |

Tablo 11’de çalışma kapsamında incelenen makalelerde benimsenen araştırma yaklaşımına ve örneklem sayısına ilişkin bilgiler görülmektedir. İncelenen 36 makaleden 21’inde (%58) kuramsal araştırma yaklaşımı, 15’inde (%42) ise görgül araştırma yaklaşımı kullanılması çalışmalarda dikkat çeken bir diğer noktadır. Görgül araştırma yaklaşımı ile yapılan bu 15 makalede örneklem grubu olarak yönetici, öğretmen, öğrenci ve öğretim üyelerinin seçildiği, örneklem sayılarının çoğunlukla 1-30 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 11. Makalelerin Araştırma Yaklaşımı ve Örneklemine Göre Dağılımı

| Araştırma Yöntemi | | | | f (36) | % |
|-------------------|-----------------|--------|----|--------|----|
| Kuramsal Yaklaşım | Örneklem Sayısı | f (15) | % | 21 | 58 |
| | 1-30 | 10 | 67 | | |
| Görgül Yaklaşım | 31-60 | 1 | 7 | 15 | 42 |
| | 61-90 | 1 | 7 | | |
| | 91-80 | 3 | 20 | | |

Tablo 12’de nitel araştırma yönteminin kullanıldığı 33 makaleden 21’inde (%58) doküman inceleme, 12’sinde (%33) ise görüşme tekniği kullanılarak verilerin toplandığı görülmektedir. Nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen 3 (%8) çalışmada ise Likert ölçek ile veriler toplanmıştır.

Tablo 12. Makalelerin Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı

| Örneklem Sayısı | f (36) | % |
|------------------|--------|----|
| Doküman İnceleme | 21 | 58 |
| Görüşme | 12 | 33 |
| Likert Ölçek | 3 | 8 |

Makalelerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Makalelerde 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin hangi açılardan ele alınarak incelendiğine dair konu dağılımları Tablo 13’te görülmektedir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin birçok konu alanı açısından, özellikle 6 (%17) makalede “2023 Eğitim Vizyon Belgesinin genel değerlendirmesi ve uygulanabilirliği”, 5 (%14) makalede “mesleki eğitim”, 3 (%8) makalede “eğitim yönetimi/yöneticiliği” ve 3 (%8) makalede “tasarım ve beceri atölyeleri” konuları açısından ele alındığı görülmektedir.

Tablo 13. Makalelerin Konu Alanlarına Göre Dağılımı

| Konu Alanı | f(36) | % |
|---|-------|------|
| 2023 Eğitim Vizyon Belgesi | 23 | 1,94 |
| Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri | 17 | 1,43 |
| Qualitative Data Analysis (Miles vd., 2014) | 9 | 0,76 |
| The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education (Özer, 2018) | 4 | 0,34 |
| Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023 (Özer, 2019). | 4 | 0,34 |
| Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring (Özer, 2019) | 4 | 0,34 |
| Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023 (Özer ve Suna, 2019) | 4 | 0,34 |
| Social and juristic challenges of artificial intelligence (Perc vd., 2019) | 4 | 0,34 |
| Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar (Özer vd., 2011). | 4 | 0,34 |
| Dreams and realities of school tracking and vocational education (Özer ve Perc, 2020) | 4 | 0,34 |
| Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey (Özer, 2020c) | 4 | 0,34 |
| Vocational education and training as "A friend in need" during coronavirus pandemic in Turkey (Özer, 2020d) | 4 | 0,34 |

Tartışma ve Sonuç

2018 yılında yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili Ocak 2021 tarihine kadar yayımlanan 36 makalenin çeşitli parametreler açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları alanyazınla tartışılarak aşağıda sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığınca 23 Ekim 2018 tarihinde kamuoyuna sunulan ve uygulamaya konulan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin hemen aynı yıl içinde bilimsel çalışmalara konu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen 36 makaleden 6'sının 2018 yılında yayımlandığı, 2019 ve 2020 yıllarında da araştırmaların yoğunlukla devam ettiği belirlenmiştir. Vizyon Belgesi, eğitim sistemi içerisindeki tüm paydaşları bir şekilde heyecanlandırmış (Sözer, 2019) ve birçok araştırmacıya göre eğitim sisteminde yıllardır beklenen sorunların çözümü için umut verici bir adım olmuştur (Emin, 2018; Ertürk, 2020; Minaz ve Dikmen, 2019; Dayıoğlu Öcal ve İşcan, 2020; Sözer,

2019; Taş, 2018). Nitekim Türkiye’de son yıllarda eğitim sisteminin toplumun beklentilerine ve çağın gereklerine cevap veremediği (Türk Eğitim-Sen, 2018), eğitimin sınıf geçmeye, sınavları kazanmaya ve iş bulmaya odaklandığı (MEB, 2018) ve sistemsizlik, düzensizlik tartışmalarına yönelik eleştirilerin (Baltacı ve Coşkun, 2019) varlığı dikkat çekmektedir.

Araştırmaya dahil edilen 36 makaleden büyük çoğunluğunun yayın dilinin Türkçe olduğu ve makalelerin 27 farklı dergide yayımlandığı tespit edilmiştir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili makalelerin farklı birçok dergide yayımlanarak alanyazına katkı sağladığı söylenebilir. Bilimsel dergiler bilimin gelişmesi ve ayrıca bilimsel alanda yapılan gelişmelerin yakından takip edilmesi açısından önemlidir (Gökçen ve Arslan, 2019). Yurtsever (2018)’e göre yapılan çalışmaların yayımlandıkları dergiler ve yayın sayısı o konuda yapılan çalışmaların kronolojik gelişiminin anlaşılmasında önemli bir veridir.

Araştırmaya dahil edilen 36 makalenin bir yazarlıdan ziyade iki, üç, dört ve üzeri yazarlı olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebi araştırmacıların birbirilerinin bilgi birikimlerinden yararlanmak istemeleri olabilir. Bu sonuç alanyazında yapılan bibliyometrik çalışmalarda incelenen makalelerin büyük çoğunluğunun çok yazarlılık durumu sergilediği sonucu ile örtüşmektedir (Boyras ve Sandıkçı, 2018; Bozdemir ve Çivi, 2019; Sökmen ve Özkanlı, 2018; Temizkan vd., 2015). Yeksan ve Akbaba (2019)’ya göre makalelerin birden çok yazarlı olmasının sebeplerinin araştırmacıların birbirilerinin bilgi ve tecrübelerinden yararlanma çabaları ve nitelikli bir makale için uzun bir zamana ihtiyaç duyulması dolayısıyla zamanı daha verimli kullanmak üzere iş birliği yapmaya ihtiyaç duymalarıdır. Böylece iki veya daha fazla bilim insanı karşılıklı olarak görev paylaşımı yaparak bilimsel yayını tamamlar (Sayğan Tunçay ve Sürgevil Dalkılıç, 2017). Diğer taraftan alanyazında yapılan bibliyometrik çalışmalarda incelenen makalelerin çoğunluğunun tek yazarlı olduğu sonuçları mevcut araştırmaların sonuçları ile farklılaşmaktadır (Becerikli, 2013; Çiçek ve Kozak, 2012; Güner Yıldız vd, 2016; Karagöz ve Şeref, 2019a; Kozak, 1994; Şeref ve Karagöz, 2019; Yalçın, 2010; Wang ve Ho, 2017; Zan, 2013).

Araştırma kapsamındaki makalelerde yer alan anahtar kelimeler incelendiğinde; makalelerde toplam 93 anahtar kelime kullanıldığı belirlenmiştir. Ayrıca bu anahtar kelimelerden sadece 31’inin tekrarlandığı; tekrarlanan anahtar kelimelerin “Eğitim Vizyonu”, “öğretmen”, “Eğitim Vizyon Belge-

si”, “eğitim”, “vizyon”, “Mesleki ve Teknik Eğitim” ve “Türk Eğitim Sistemi” olduğu tespit edilmiştir. Bu veriden hareketle çalışmalarda 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin farklı açılardan ele alındığı söylenebilir. Alkan ve diğerlerine (2020) göre anahtar kelimeler yayınların içeriğinin özetlenmesini sağlamakla birlikte konu ile ilgili sıkça değinilen konu ve kavramlara ortaya koymaktadır. Ayrıca anahtar kelimeler ilgili yayınların arama motorları ve yayın dizinlerinde daha kolay bulunmasını ve dolayısıyla daha görünür olmasını sağlar (Springer, 2017).

Araştırmaya dahil edilen makalelerde yerli ve yabancı ortalama makale başına yaklaşık 33 atıf yapıldığı; üzerinde yapılan çalışma olması sebebiyle en çok “2023 Eğitim Vizyon Belgesi”ne atıf yapıldığı tespit edilmiştir. Lv ve diğerlerine (2011) göre atıf sayısı bir yayının etkisinin ve görünürlüğünün bir ölçüsüdür. Bunun yanında Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek’in “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri” adlı kitabına; Matthew B. Miles ve A. Michael Huberman’ın “Qualitative Data Analysis” isimli kitabına atıf yapılmıştır. Bu yayınları “The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education”, “Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey’s Education Vision 2023”, “Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023”, “Social and juristic challenges of artificial intelligence”, “Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000’li yıllar”, “Dreams and realities of school tracking and vocational education”, “Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey”ve “Vocational education and training as ‘A friend in need’ during coronavirus pandemic in Turkey” başlıklı makaleler izlemektedir. En çok atıf yapılan yazar/kurumların ise Mahmut Özer, MEB, Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, Hayri Eren Suna ve OECD olduğu saptanmıştır. Mahmut Özer ağ bilimi, eğitim politikası, mesleki ve teknik eğitim ve yükseköğretim; Hayri Eren Suna ise eğitim politikaları, ölçme ve değerlendirme ve mesleki ve teknik eğitim konuları üzerine çalışmalar yürütmektedir (Özer ve Suna, 2020) Millî Eğitim Bakanlığına yapılan atıfların 38’i 2023 Eğitim Vizyon Belgesine yapılan atıflardır. Ayrıca makalelerde Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütünün (OECD) gerçekleştirdiği küresel eğitim araştırmalarına da atıflar bulunmaktadır. Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek’in yazdığı “Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri” adlı kitap alanyazında yapılan nitel araştırmalarda

sıklıkla başvurulan bir kaynaktır. İncelenen makalelerin büyük bir çoğunluğunun nitel çalışmalar olması, Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek'in en çok atıf yapılan yazarlar arasında yer almasının sebebidir. Tüm bu verilerden hareketle atıf yapılan bu çalışmaların ve yazarlarının 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili alanyazına yön veren yayınlar ve araştırmacılar oldukları, bundan sonra bu konuda çalışma gerçekleştirecek araştırmacıların söz konusu araştırmacılara ve kaynaklara başvurulabileceği söylenebilir. Karagöz ve Şeref (2019a)'e göre literatüre yön veren kaynaklar bilimsel köprü işlevi görür ve bu kaynakların taranması ile üretilen yeni akademik yayınlar nitelikli birer yayın olur.

Araştırma kapsamındaki makalelerin çok büyük çoğunluğunun nitel yöntem ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Nitel araştırmalar araştırılan konuya ilişkin katılımcılardan alınan görüşlerin derinlemesine bilgi edinecek anlaşılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Alanyazında yapılan bibliyometrik çalışmalarda incelenen makalelerin çoğunlukla nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirildiğinin tespit edildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Bitirim Okmeydan, 2020; Cengiz, 2019; Tayfun vd., 2018). Öte yandan daha çok nicel araştırma yöntemlerinin tercih edildiği makalelerin olduğu ve bu çalışmanın sonucu ile örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur (Erdoğan vd., 2015; Göktaş vd., 2019; Gül ve Sözbilir, 2015; Kanlı vd., 2014; Polat Üzümcü, 2019; Tayfun vd., 2018; Varışoğlu vd., 2013; Yılmaz, 2017).

Araştırma kapsamındaki makalelerde görgül araştırma yaklaşımından çok kavramsal araştırma yaklaşımı benimsendiği saptanmıştır. Alanyazında bu sonuçla örtüşen bibliyometrik çalışmalara rastlanmaktadır (Akgün ve Karataş, 2017; Kartal, 2018; Kozak, 1994; Kozak, 1995); bu sonuç ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Ayaz ve Türkmen, 2017; Aydın, 2017; Çarıkçı ve Yaman, 2019; Kaygalak Çalebi ve Kırklar ve Cac, 2019; Sünnetçioğlu vd., 2017; Tayfun vd., 2018; Yılmaz, 2017; Zencir ve Kozak, 2012). Görgül araştırmalar, verilerin anket, gözlem ve görüşme yöntemleri ile elde edildiği araştırmalardır. Kavramsal çalışmaların varlığı, ilgili bilim dalının ya da disiplinin nitelik kazanması açısından önemlidir (Adom vd., 2018). Diğer taraftan Koppl (2007)'a göre de görgül araştırmalar bilimsel bilginin ilerlemesine önemli bir katkı sağlar. Bu anlamda 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili yapılan kavramsal çalışmaların yanında görgül araştırmalar ile gözlemlenebilir bir şekilde var olan durumun ortaya konularak bilimsel olarak değerlendirilmesi önemlidir. 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin eğitim paydaş-

ları tarafından farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesi, yeterliklerinin uygulayıcıların gözünden belirlenmesi hem elde edilen görgül verilerin ve sonuçların kavramsal bilgiler ile ilişkilendirilmesi ve açıklanmasına olanak sağlayacak hem de uygulamada karşılaşılabilecek sorunların tespit edilmesi ve giderilmesi mümkün olacaktır.

Araştırma kapsamında incelenen ve görgül araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen makalelerde örneklem grubu olarak yönetici, öğretmen ve öğrencilerin seçilmiş olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sistemine yönelik iyileştirici ve geliştirici hedefleri içeren Vizyon Belgesinin özellikle sistemin başat rol oynayıcısı yönetici ve öğretmenler tarafından nasıl görüldüğünün, ne kadar benimsendiğinin ve görüşlerinin belirlenmesi hedeflerin gerçekleştirilmesi, planlanan çalışmaların uygulanması ve istenilen verimin elde edilebilmesi açısından önemlidir. Öte yandan Vizyon Belgesinde söz konusu hedeflerin tüm paydaşlarla birlikte başarılacağı vurgusu yapılmaktadır (MEB, 2018). Barton ve Walker (2017)'a göre eğitim sistemlerinin başarısı, eğitim politikaları kararlarını alanlar ile bu politikaları uygulayanlar arasındaki uyumu gerektirir. Bu nedenle belgenin çeşitli paydaşlarca eleştirilmesi, tartışılması, konu ile ilgili etkili iletişim çalışmalarının yürütülmesi belgenin paydaşlarca sahiplenilmesi ve benimsenmesi açısından önemlidir (Eğitim Reformu Girişimi, 2018).

Araştırma kapsamında incelenen ve görgül araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilen makalelerin çoğunlukla 1-30 aralığındaki örneklem büyüklüğü ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Nitel araştırmaların genellikle az sayıda katılımcı ile yapılması (Yıldırım ve Şimşek, 2018) bu araştırmanın sonucunu açıklar niteliktedir. Ayrıca makalelerde veri toplama yöntemi olarak görüşme tekniği kullanıldığı belirlenmiştir. Görüşme tekniği nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir veri toplama tekniğidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Alanyazında yapılan bibliyometrik çalışmalarda incelenen makalelerde veri toplama yöntemi olarak çoğunlukla görüşme tekniğinin kullanıldığı tespit edildiği çalışmalara rastlanmaktadır (Cengiz, 2019; Saban, 2009; Saban vd., 2010). Öte yandan bu çalışmanın sonucu ile örtüşmeyen çalışmalar da mevcuttur (Doğru vd., 2012; Selçuk vd., 2014; Gül ve Sözbilir, 2015; Tayfun vd., 2018; Sünnetçioğlu vd., 2017). Bu çalışmalarda çoğunlukla anket tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırma kapsamındaki makalelerin konu alanlarına göre yönelimleri değerlendirildiğinde; makalelerde 2023 Eğitim Vizyon Belgesinin "2023

Eğitim Vizyon Belgesinin genel değerlendirmesi ve uygulanabilirliği “mesleki eğitim”, “eğitim yönetimi/yöneticiliği” ve “tasarım ve beceri atölyeleri” daha çok olmak üzere farklı konu alanları açısından ele alındığı tespit edilmiştir. Bu durumda belgenin farklı açılardan makalelere konu olduğu ve dolayısıyla farklı açılardan değerlendirildiği söylenebilir. Öte yandan Türk Eğitim Sisteminin her kademesini ilgilendiren önemli kararların alındığı kapsamlı bir planlama ve sürdürülebilir bir yol haritası özelliğinde olan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde eğitim vizyonu felsefesi, temel politika, içerik ve uygulama ve okul gelişimi, veriye dayalı bir yönetim sisteminin oluşturulması, ölçme değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okulların finansmanı, teftiş sistemi gibi eğitimin yönetimi ile ilgili bölümler ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, özel eğitim, özel yetenek, yabancı dil eğitimi, öğrenme süreçlerinde dijital içerik ve beceri destekli dönüşüm, okulöncesi, temel eğitim, ortaöğretim, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, İmam Hatip Okulları, mesleki ve teknik eğitim ve hayat boyu öğrenmeye yönelik hedeflere yer verilmiştir (MEB, 2018). Bu konu alanlarının birçoğunun incelenen makaleler kapsamında henüz akademik çalışmalara konu olmadığı dikkat çekmektedir. Vizyon Belgesi çok yönlü bir bakış açısıyla eğitim sisteminin gelişimini destekleyen yeniliklere açık bir eğitim felsefesine vurgu yapmaktadır (Baltacı ve Coşkun, 2019). Bu yönü ile akademik çalışmalar ile eğitim sistemindeki sorunların vizyon belgesi çerçevesinde ele alınarak değerlendirilmesi ve belgenin uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek zorlukların belirlenmesinin, politika belirleyicilerine rehberlik etmesi açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle belgede yer alan tüm konu başlıklarının akademik olarak ele alınmasını sağlamak üzere daha çok çalışma yapılabilir. Murathan ve diğerlerine (2020) göre bir konuda yapılan akademik çalışmalar, o konu hakkında kapsamlı bir durum tespiti-ne imkân sağlayacaktır. Sözer (2019)’e göre Vizyon Belgesi ile ilgili yapılan akademik çalışmalar, belgenin uygulanmasında gerçekleşmesi muhtemel sorunların belirlenmesi ve bu yönde yapılan öneriler ile yapılabilecek iyileştirme çalışmaları açısından önemlidir.

Öneriler

Çalışmanın en önemli sınırlılığı analize dâhil edilen makalelerin DergiPark ve ResearchGate veri tabanlarından alınmasıdır. Gelecek çalışmalarda farklı

veri tabanlarından elde edilen makalelerin, bildirilerin analiz edileceği çalışmalar yapılabilir. Araştırmaya dahil edilen makalelere 02.01.2021 tarihinde ulaşılmıştır. Bu tarihten sonra veri tabanına eklenen makaleler ile analiz sonuçları değişebilir. Bu nedenle farklı zamanlarda çalışma tekrarlanabilir. Yeni yapılacak çalışmalarda farklı bir parametre olarak atıf analizi gerçekleştirilebilir.

Araştırma kapsamındaki makalelerin büyük çoğunluğunun doküman incelemesi ve görüşme tekniği kullanılarak nitel yöntem ile gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Öte yandan nicel veriler ile mevcut problemlerin tanımlanması daha genel bir bakış açısıyla tanımlanması mümkündür (Karasar, 2017) Bu nedenle daha fazla nicel çalışmalar yapılarak 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili mevcut problemlerin saptanması ve büyük örneklem grupları ile genellemeler yapılması sağlanabilir. Gaur ve diğerlerine (2014) göre bir araştırmada doğru sonuçlara ulaşmak için tek bir yöntemin kullanılması yeterli değildir. Bu nedenle nitel ve nicel yöntemin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile yapılan çalışmalar ile daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

Araştırmada analiz edilen makaleler kapsamında Vizyon Belgesinde yer alan konu alanlarının birçoğunun henüz ele alınmaması doldurulması gereken bir boşluk ve tamamlanması gereken bir eksiklik olarak değerlendirilmelidir. Vizyon Belgesinde yer alan okul gelişim modeli, veriye dayalı yönetim sistemi, ölçme değerlendirme, insan kaynaklarının geliştirilmesi, okulların finansmanı, teftiş sistemi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri, özel eğitim, özel yetenek, temel eğitim, ortaöğretim, Fen ve Sosyal Bilimler Liseleri, İmam Hatip Okulları ve hayat boyu öğrenmeye yönelik konularda çalışmalar yapılmalıdır. Çalışma, 2023 Eğitim Vizyon Belgesi ile ilgili yapılan çalışmaların yönünü ve eğilimlerini göstermesi açısından araştırmacılara yol gösterebilir ve bundan sonra yapılacak çalışmalarda yararlanılacak bir kaynak olabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Reflections of the 2023 Educational Vision on
Academic Studies: A Bibliometric Analysis**

*

Çiğdem Ayanoğlu - Tanju Demir - Duygu Gür Erdoğan
Hacettepe University - Sakarya University

The 2023 Education Vision Document, which includes the basic vision adopted for the education system in Turkey, the philosophical foundations of this vision and the targets that the Ministry of National Education plans to achieve until 2023, was published on October 23, 2028. It has been stated that the document came to the fore due to the need for paradigmatic transformation in education and its main purpose is to raise moral individuals who have contemporary skills and competencies, who work for the benefit of humanity, who value science and culture. The objectives in the document, which was prepared with the main objective of providing a breakthrough in quality and a sustainable roadmap in education in the medium term, are design and pioneering piloting in the 2018-2019 academic year; Piloting and implementation across the country in the 2019-2020 academic year; It is planned to be completed with the realization of all objectives in the 2020-2021 academic year (MEB, 2018).

The 2023 Education Vision Document emphasizes a radical change that will affect a long period of time. For this reason, it can be thought that the vision document is a start for a long-term future goal and is open to development and revision. At this point, it can be said that the academic studies on the 2023 Education Vision Document can contribute quite a lot to this development and revision. Summarizing the points examined and the results obtained in the researches is important in terms of allowing a holistic perspective to be formed. For this purpose, bibliometric analysis of 36 publications related to the 2023 Education Vision Document, which has been made and accessed within the scope of the research, has been carried out in terms of various parameters. With this study, it was ensured that an objective general evaluation based on data was made by obtaining information about the amount and scope of scientific information produced about the Education Vision Document, determining which points of the subject were

focused on and which points were less discussed. It is hoped that these evaluations will provide data to the Ministry of National Education regarding applications, improvements or new regulations, will guide the educational scientists in the direction of studies that have not been sufficiently emphasized yet, and will shed light on the field and contribute to the field by revealing the profile of the researches made up to now.

The research is designed in descriptive research model and is a qualitative research based on document analysis method. The data used in the research were obtained from the articles accessed on 02.01.2021 from the DergiPark and ResearchGate databases, which provide editorial services and present academic refereed journals published in Turkey under the umbrella of TÜBİTAK ULAKBİM. Search was carried out in the databases with the word groups "2023 Eğitim Vizyonu", "Eğitim 2023 Vizyonu", "2023 Eğitim Vizyon" "2023 Education Vision", title, keywords and abstract.

It was determined that 6 of the 36 articles included in the research were published in 2018, and the researches continued intensively in 2019 and 2020. The Vision Document has somehow excited all the stakeholders in the education system (Sözer, 2019) and according to many researchers, it has been a promising step in solving the problems that have been expected in the education system for years (Emin, 2018; Ertürk, 2020; Minaz and Dikmen, 2019; Dayıoğlu Öcal and İşcan, 2020; Sözer, 2019; Taş, 2018). When the keywords in the articles within the scope of the research are examined; It was determined that a total of 93 keywords were used in the articles. In addition, only 31 of these keywords were repeated; It has been determined that the repeated keywords are "Education Vision", "teacher", "Education Vision Document", "education", "vision", "Vocational and Technical Education" and "Turkish Education System". Based on this data, it can be said that the 2023 Education Vision Document is handled from different perspectives in the studies. According to Alkan et al. (2020), keywords provide a summary of the content of the publications and reveal frequently mentioned topics and concepts related to the subject. In addition, keywords make related publications easier to find in search engines and publication directories and therefore more visible (Springer, 2017). It was determined that the vast majority of the articles within the scope of the research were carried out with the qualitative method. Qualitative research provides in-depth knowledge and understanding of the views received from the participants

on the subject under investigation (Yıldırım & Şimşek, 2018). In the articles within the scope of the research, it was determined that the conceptual research approach was adopted rather than the empirical research approach. It was determined that administrators, teachers and students were chosen as the sample group in the articles examined within the scope of the research and carried out with the empirical research approach. How the Vision Document, which includes remedial and developmental goals for the education system, is seen especially by the administrators and teachers who play the leading role of the system, how much it is adopted and its views are important in terms of realizing the goals, implementing the planned studies and achieving the desired efficiency.

Kaynakça/References

- Adom, D., Hussein, K. E. and Agyem, J. A. (2018). Theoretical and conceptual framework: Mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research*, 7(1), 438-445.
- Akbaş, E. E. ve Çavuş, H. (2020). Evaluation of digital content-supported transformation from teachers' perspectives within the scope of 2023 Education Vision. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(3), 290-309. <http://doi.org/10.29329/epasr.2020.270.14>
- Akgün, B. ve Karataş, B. (2017). Muhasebe ve denetime bakış dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi (2000-2016). *Muhasebe ve Denetime Bakış Dergisi*, 17(52), 19-34.
- Akyıldız, S., Filiz, T. ve Kayser, V. (2019a). Okul müdürlerinin 2023 eğitim vizyon belgesinde yer alan yöneticilerin mesleki gelişimlerine ilişkin düzenlemelere yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim Özel Sayısı*, 793-826.
- Akyıldız, S., Yurtbakan, E. ve Tok, R. (2019b). 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yer alan öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili politikaların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Temel Eğitim Özel Sayısı*, 827-852.
- Al, U. ve Coştur, R. (2007). Türk Psikoloji Dergisi'nin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(2), 142-163.
- Alkan, G., Yılmaz, B. ve Oğuz, S. (2020). Tersine lojistik alanındaki yayınların bibliyometrik analiz yöntemiyle değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 34(3), 711-729.

- Alkoç, G. P. (2010). *Misyon ve vizyon ifadelerinin işletme stratejisindeki yeri ve işletme performansı üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitü, İşletme Yönetimi ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul Üniversitesi.
- Arkan, A. ve Karaboğa, K. (2018). Yönetim bilimi perspektifinden MEB Vizyon Belgesi. *Seta Perpektif*, 215.
- Arkan, A. ve Kaya, E. (2018). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve 2023 Eğitim Vizyonu. *Seta Perpektif*, 221.
- Arkan, A. ve Öztürk, N. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu'nda erken çocukluk eğitimi. *Seta Perpektif*, 218.
- Artsın, M. (2020). Bir metin madenciliği uygulaması: Vosviewer. *Eskişehir Teknik Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi B- Teorik Bilimler*, 8(2), 344-354.
- Ayaz, N., ve Türkmen, B. M. (2018). Yöresel yiyecekleri konu alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Gastroia: Journal of Gastronomy And Travel Research*, 2(1), 22-38.
- Aydın, B. (2017). Yükseköğretim kurulu tez merkezinde (YÖKTEZ) yiyecek içecek işletmeciliği alanında kayıtlı bulunan tezlerin bibliyometrik analizi. *Disiplinlerarası Akademik Turizm Dergisi*, 2(1), 23-38.
- Baltacı, A. ve Coşkun, M. K. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesine ilişkin öğretmen algısı. *HAYEF: Journal of Education*, 16, 130-155.
- Barton, L. and Walker, S. (2017). *Education and social change*. New York: Routledge.
- Bayburtlu, Y . (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının Türkçe dersi ünitelendirilmiş yıllık planlarına yansımaları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 3835-3852.
- Becerikli, S. Y. (2013). Türkiye'de sağlık iletişimi üzerine yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi: Eleştirel bir bakış. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 12(2), 25-36.
- Bitirim Okmeydan, S. (2020). Kültürlerarası iletişim alanındaki eğilimler: Kültürlerarası İletişim başlıklı lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *TRT Akademi*, 5(10), 578-611.
- Boyraz, M. ve Sandıkçı, M. (2018). Gastronomi bildirilerinin değerlendirilmesi: Turizm kongreleri örneği 2013-2017. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(4), 873-889.

- Bozdemir, E. ve Çivi, F. (2019). Standart maliyet yönteminin görsel haritalama tekniğine göre bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 81, 59-84.
- Bozdoğan, A. E. (2020). Web of science veri tabanına dayalı bibliyometrik analiz: Bilim merkezleri/müzeleri üzerine yapılan eğitim araştırmaları makaleleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 174-194.
- Can, E. (2019, Mayıs 2-4). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi: Öğretmenlik mesleğinde gelişim ihtiyacı. 14. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi, Çeşme, İzmir, Türkiye. 478-482.
- Canbal, M., Kerkez, B., Suna, E., Numanoğlu, K. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi . *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- Canbulat, M., Direkci, B., Simsek, E. E. ve Simsek, B. (2020b). Investigating the school 2023 project through the lens of teachers: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 89, 137-158.
- Canbulat, M., Direkçi, B., Akbulut, S., Çorapçigil, A., Tezci, İ., Şimşek, E., Şimşek, B. ve ASMA, B. (2020a). Okul müdürlerinin gözünden "Okul 2023" projesinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 570-584.
- Cengiz, E. (2019). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılan çalışmaların analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 829-849.
- Chao, C. C., Yang, J. M. and Jen, W. Y. (2007). Determining technology trends and forecasts of RFID by a historical review and bibliometric analysis from 1991 to 2005. *Technovation*, 27(5), 268-279.
- Coşkun İ., Dündar Ş. ve Parlak C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*. 15(2), 375-396.
- Çağlayan E. ve Kıratlı, A. DİLEK (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretim elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- Çarıkcı, O. ve Yaman, B. (2019). Muhasebe-finans öğrencileri üzerine yapılan araştırmaların bibliyometrik analizi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(19), 359-381.

- Çiçek, D. ve Kozak, N. (2012). Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(4), 734-756.
- Çil, O., Kuzu, O. ve Şimşek, A. (2019). 2018 ortaöğretim matematik programının revize bloom taksonomisine ve programın öğelerine göre incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1402-1418.
- Dayioğlu Öcal, S. ve İşcan, S. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Dewey'nin Türkiye Maarifi hakkında raporu: Belge analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(5), 1505-1518.
- DergiPark (2020). *Dergipark hakkında*. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/page/about> Erişim Tarihi: 18.03.2021
- Diñçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. 5. Baskı. İstanbul: Beta Yayınları.
- Doğan, M. C., Karakoç, Ç. ve Uysal, H. (2019, Ekim 23-27). *Türk milli eğitim sisteminde 2023 Vizyonu ve eğitimde sosyal adalet*. 2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi, Muğla, Türkiye.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu Belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 8(2), 571-592.
- Doğru, M., Gençosman, T., Ataalkın, A. ve Şeker, F. (2012). Fen bilimleri eğitiminde çalışılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(1), 49-64.
- Duran, E. ve Kurt, M. (2019). 2023 eğitim vizyonuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(1), 90-106.
- Eğitim Reformu Girişimi (2018). *Vizyon belgesi neler getiriyor ve nasıl güçlendirilebilir?* <https://www.egitimreformugirisimi.org/vizyon-belgesi-neler-getiriyor-ve-nasil-guclendirilebilir> Erişim Tarihi: 18.03.2021
- Emin, M. N. (2018). Eğitimde yeni yol haritası: 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. <https://www.setav.org/egitimde-yeni-yol-haritasi-2023-egitim-vizyon-belgesi/> Erişim Tarihi: 18.03.2021
- Erdoğan, M., Güzle Kayır, Ç., Kaplan, H., Aşık Ünal, Ü.Ö. ve Akbunar, Ş. (2015). 2005 yılı ve sonrasında geliştirilen öğretim programları ile il-

- gili öğretmen görüşleri; 2005-2011 yılları arasında yapılan araştırmaların içerik analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 171-196.
- Ertürk, A. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu: Sorunlara çare mi? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 321-345.
- Gaur, S. S., Herjanto, H. and Makkar, M. (2014). Review of emotions research in marketing, 2002–2013. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(6), 917-923.
- Gelir, İ. (2019). The role of community-based early childhood programmes in children learning: The concept of funds of knowledge. *International Journal of Educational Research Review*, 4(2), 116-120.
- Gökçen, D., ve Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 Dönemi Makalelerinin İçerik Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 177-199.
- Gül, Ş. ve Sözbilir, M. (2015). Biology education research trends in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science ve Technology Education*, 11(1), 93-109.
- Günday, R. ve Cirit, H. (2019). Ortaöğretim özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarının arka planı ve proje okul uygulamaları. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 144-151.
- Gündüz, G. (2020). Opinions of primary school teachers in relation to effectiveness and applicability of design skill workshops. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 533-570.
- Güner Yıldız, N., Melekoğlu M. A. ve Tunç Paftalı, A. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089.
- Hamarat, E. ve Arkan, A. (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde gelecek becerileri. *Seta Perspektif*, 222.
- Hamarat, E. (2019). 21. Yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları. *Seta Perspektif*, 272.
https://www.researchgate.net/publication/332267844_21_Yuzyil_Becerileri_Odaginda_Turkiye%27nin_Egitim_Politikalari Erişim Tarihi: 18.03.2021

- Kanlı, U., Gülçiçek, Ç., Göksu, V., Önder, N., Oktay, Ö., Eraslan, F., Eryılmaz, A. V. ve Güneş, B. (2014). Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongrelerindeki fizik eğitimi çalışmalarının içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 127-153.
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 75-87.
- Karagöz, B. ve Koç Ardic, İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019a). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019b). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 219-246.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel.
- Kartal, M. T. (2018). Türkiye'de faizsiz bankacılık alanında yayınlanmış tezlerin analizi. *Maliye ve Finans Yazıları Dergisi*, 110, 175-198.
- Kaygalak Çelebi S. ve Kırklar Can B. (2019). Turizm rehberliği alanında yapılan makalelerin bibliyometrik analizi. *International Journal of Contemporary Tourism Research*, 3(2), 213-223.
- Kiral, B. ve Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon Belgesi'nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 5-22.
- Koley, S. and Sen, B. K. (2016). Biobibliometric study of professor A. S. Paintal, a celebrated medical physiologist, *Library Herald*, 54(2), 174-190.
- Koppl R. (2007). Entrepreneurial Behavior as a Human Universal. M. Minniti içinde, *Entrepreneurship: The Engine of Growth, People*. Londra: Praeger.
- Kozak, N. (1994). Anatolia Dergisi'nde yayınlanan yazılar üzerine bir inceleme. *Anatolia Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 22-33.
- Köç, A. ve Ünal, O. (2018). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin 2023 Eğitim Vizyonuna yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(2), 65-79.
- Köksal, H. (2019). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, tekillik ve transhümanizm. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 145-157.

- Köseoğlu, M. A. (2016). Mapping the institutional collaboration network of strategic management research: 1980–2014. *Scientometrics*, 109(1), 203–226.
- Kudak, H. ve Akın, E. (2020). 2023 Eğitim Vizyon Belgesiyle oluşturulan drama ve eleştirel düşünce atölyelerinin Türkçe dersi akademik başarısı üzerine etkisi . *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 58-74.
- Lv, P. H., Wang, G. F., Wan, Y., Liu, J., Liu, Q. and Ma, F. C. (2011). Bibliometric trend analysis on global graphene research. *Scientometrics*, 88(2), 399-419.
- MEB, (2018). T. C. Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.03.2021
- Miles, M.B., Huberman, A.M. and Saldana, J. (2014) *Qualitative data analysis: A Methods Sourcebook*. Sage, London.
- Minaz, M. B. ve Dikmen, H. (2019). 2023 Vizyon Belgesi ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 699–722.
- Murathan, G., Bozyılan, E. ve Murathan F. (2020). Fiziksel aktivite konulu Bibliyometrik analizi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 158-167.
- Muslu, Ş. (2014). Örgütlerde misyon ve vizyon kavramlarının önemi. *Emek ve Toplum*, 3(5), 150-171.
- Neyişçi, N., Turabık, T., Gün, F. ve Kısa, N. (2020). Öğretmen adaylarının perspektifinden Türk Eğitim Sisteminin sorunları ve olası çözüm önerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6) , 2257-2270.
- Özer, M. ve Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6(34), 1-7.
- Örsdemir, F. ve İhtiyaroğlu, N. (2020). Nurettin Topçu ile Türk Eğitim Sistemini yeniden düşünmek. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49, 98-141.
- Özer, M . (2020C). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M. ve Eren, H. S. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. (Ed. Muzaffer Şeker, Ali Özer, Cem Korkut) *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* (s.170-192).

- Özer, M. ve Suna, H. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after education vision 2023. *Eğitim ve İnsan Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 10(20), 166-192.
- Özer, M. ve Suna, H. (2020). Covid-19 Salgını ve eğitim. M. Şeker, A. Özer ve C. Korkut (Ed.) *Küresel Salgının Anatomisi*, (s.173-192). Şehir: Yayın evi
- Özer, M. (2018). 2023 Eğitim Vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yüksek Öğretim ve Bilim Dergisi*, 8(3), 425-435.
- Özer, M. (2019a). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11.
- Özer, M. (2019b). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1-19.
- Özer, M. (2020a). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi . *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2) , 357-384.
- Özer, M. (2020b). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 134-140.
- Özer, M. (2020d). Vocational education and training as "a friend in need" during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2021). Türkiye'de okullar arası başarı farklarını azaltmaya yönelik yeni bir adım: "Mesleki ve Teknik Eğitimde 1.000 Okul" projesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 97-108.
- Özer, M., Çavuşoğlu, A., Gür, B. S. (2011). Restorasyon ve toparlanma dönemi: Mesleki ve teknik eğitimde 2000'li yıllar. B. S. Gür (Ed.) *2000'li Yıllar: Türkiye'de Eğitim* (s.163- 192). İstanbul: Meydan.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi.
- Öztürk, Z. (2020). Tasarım ve beceri atölyelerine yönelik uygulamalar - Almanya örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 141-158.
- Perc, M., Özer, M. and Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communications*, 5(10), 1-8.
- Polat Üzümcü, T. (2019). Turizm eğitimi alanına yönelik bibliyometrik bir çalışma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 1433-1449.

- Saban, A. (2009). Çoklu zekâ kuramı ile ilgili Türkçe çalışmaların içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 833-876.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B. N., Saban, A., Alan, S., Doğru, S., Ege, İ., Arslantaş, S., Çınar, D. ve Tunç, P. (2010). Eğitim bilim alanında nitel araştırma metodolojisi ile gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Sayğan Tunçay, S. ve Sürgevil Dalkılıç, O. (2017). Yönetim ve organizasyon bilim alanında ortak yazarlılık. *Journal of Business Research-Türk*, 9(3), 393-423.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve DüNDAR, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Semerci, Ç., Hatipoğlu, C., Güneri, B., Sevimbay, A., Akcaalan, M. ve Cengiz Demir, Y. (2020). The future of education in Turkey's 2023 Educational Vision Document: Views of academicians in the faculty of education. *Eurasian Journal of Educational Research*, 87, 69-100.
- Solak, Y. ve Karataş, S. (2020). 2023 Eğitim Vizyonu hakkında eğitim yöneticileri görüşleri. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-18.
- Sökmen, C. ve Özkanlı, O. (2018) Gastronomi turizmi alanyazının gelişimi: Journal of tourism and gastronomy studies dergisinde yayımlanan makaleler üzerine bir inceleme. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 99-127.
- Sözer, M. A. (2019). 2023 Vizyon Belgesinde temel eğitim. *Seta Perspektif*, 227. <https://setav.org/assets/uploads/2019/01/P227.pdf> Erişim Tarihi: 18.03.2021
- Springer (2021). Title, Abstract and Keywords. <https://www.springer.com/gp/authors-editors/authorandreviewertutorials/howtopeerreview/title-abstract-and-key-words/10286400> Erişim Tarihi: 19.03.2021
- Sünnetçioğlu, A., Yalçınkaya, P., Olcay, M., ve Okan, Ş. (2017). Turizm alanında yazılmış olan gastronomiye ilişkin tezlerin bibliyometrik profili. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 5(Special Issue 2), 345-354.
- Şad, S. ve Sarı, M. (2019). İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri (Kütahya ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 144-163.

- Şeref, İ. ve Karagöz, B. (2019). Scopus veri tabanına dayalı bibliyometrik değerlendirme: Mevlâna Celâleddin Rumî üzerine yapılan araştırmalar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 14, 298-313.
- Tang, M., Liao, H. and Su, S. F. (2018). A bibliometric overview and visualization of the International journal of fuzzy systems between 2007 and 2017. *International Journal of Fuzzy Systems*, 20(5), 1403-1422.
- Tarhan, M. (2019). MEB 2023 Eğitim Vizyonu çerçevesince Türkiye’de girişimcilik eğitiminin geleceğine yönelik bir değerlendirme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 667-682.
- Taş, H. ve Kiroğlu, K. (2017). Assessment of the 2017 primary school social studies curriculum according to teachers’ views. *Elementary Education Online*, 17(2), 697-716
- Taş, H. (2018). 2023 Eğitim vizyonunun teftiş ve kurumsal rehberlik düzenlemesi üzerine bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*, 44, 10-17.
- Tayfun, A., Ülker, M., Gökçe, Y., Tengilimoğlu, Sürücü, Ç. ve Durmaz, M. (2018); Turizm alanında yiyecek ve içecek ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 6(2), 503-527.
- TDK, (2020). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 21.03.2021
- Tekin, B. (2019). Davranışsal kurumsal finans alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizi. *SETSCI Conference Proceedings*, 4(8), 31-35.
- Temizkan, S. P., Çiçek, D. ve Özdemir, C. (2015). Sağlık turizmi konusunda yayınlanan makalelerin bibliyometrik profili. *International Journal of Human Sciences*, 12(2),394-415.
- Türk Eğitim-Sen. (2018). Türk Eğitim Sistemine ilişkin görüş ve öneriler. *Türk Eğitim-Sen Raporu*.
- Varişoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-178.
- Wang, W. M. and Ho, Y. S. (2017). Bibliometric analysis of art exhibit reviews in the Arts ve Humanities Citation Index. *Malaysian Journal of Library ve Information Science*, 22(1), 59-68.
- Yalçın, H. (2010). Millî folklor dergisinin bibliyometrik profili (2007-2009). *Millî Folklor*, 22(85), 205-211.
- Yatmaz, A. (2019). 2023 Eğitim Vizyonu’nda okulların finansmanı. *Seta Perspektif*, 231.

- Yeksan, Ö. ve Akbaba, A. (2019). Sürdürülebilir turizm makalelerinin bibliyometrik analizi. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 220-231.
- Yildirim, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, G. (2017). Restoranlarda bahşiş ile ilgili yayınlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 65-79.
- Yurtsever, E. (2018). Bilimsel yayınlar nasıl değerlendirilmeli? San Francisco bildirisi. <https://sarkac.org/2018/09/bilimsel-yayinlar-nasil-degerlendirilmeli/> Erişim Tarihi: 20.03.2021
- Zan, B. U. (2013). ULAKBİM sosyal ve beşerî bilimler veri tabanında indekslenen Çankırı Karatekin Üniversitesi yayınlarının analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 227-238.
- Zencir, E. ve Kozak, N. (2012). *Sosyal bilimler enstitü dergilerinde yayınlanan turizm makalelerinin bibliyometrik profili (2000-2010)*. VI. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, 12-15 Nisan 2012, 673-682.
- Zhao, L., Deng, J., Sun, P., Liu, J., Ji, Y., Nakada, N., Qiao, Z., Tanaka, H. and Yang, Y., (2018). Nanomaterials for treating emerging contaminants in water by adsorption and photocatalysis: systematic review and bibliometric analysis. *Science of the Total Environment*, 627, 1253-1263.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Ayanoğlu, Ç., Demir, T. ve Gür Erdoğan, D. (2021). 2023 Eğitim Vizyonunun akademik çalışmalara yansımaları: Bibliyometrik bir analiz. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4482-4518. DOI:10.26466/opus.918815.

Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Sanat Alanında Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi¹

DOI: 10.26466/opus.906214

*

Filiz Kansu Çelik* – Osman Çaydere **

* Öğretmen, MEB, İstanbul/Türkiye

E-Posta: kanfiliz@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8999-3947](https://orcid.org/0000-0002-8999-3947)

** Doç.Dr, Gazi Üniversitesi/Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: osmancaydere@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0003-4004-1643](https://orcid.org/0000-0003-4004-1643)

Öz

Bu çalışmanın amacı, üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi için geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini belirlemektir. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, öğrencilerin sözel yaratıcılık ve şekilsel yaratıcılık puanlarının üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışma 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde, Aralık-2019 ile Ocak-2020 ayları arasında, İstanbul’da bulunan bir Bilim ve Sanat merkezi, Özel Yetenekleri Geliştirme Programı 2’ye devam eden, 5 farklı grupta bulunan toplam sayıları 45 olan öğrenci grubu ile yürütülmüştür. Söz konusu araştırma, ‘nicel araştırma deseni’ kapsamında tek gruplu ön test-son test yöntemi ile yürütülmüştür. Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının ne kadar etkili olduğunu ölçme amacıyla Torrance Yaratıcı Düşünce Testi kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünce Testi’nden elde edilen verilerin çözümlenmesi için, ilgili alanda eğitim almış bir uzmandan yardım alınmış ve söz konusu testin sonuçları tablolastırılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sanat eğitimi alanında geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sözel ve şekilsel yaratıcılık puanlarında anlamlı düzeyde farklılığa yol açtığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâ, özel yetenek, görsel sanatlar eğitimi, yaratıcılık, farklılaştırma yaklaşımı.

¹ Bu araştırma, Doç. Dr. Osman Çayderedanışmanlığında Filiz Kansu Çelik tarafında yapılan doktora tezinden üretilmiştir.

The Effect of the Differentiation Approach Developed on the Creativity of Gifted and Talented Students in the Area of Art

*

Abstract

The aim of this study is to determine the effect of developed differentiation approach for visual arts education of gifted and talented students on students' creativity. It was researched whether the developed differentiation approach had an effect on the verbal creativity and modal creativity scores of the students. The research has been carried out in the 2019-2020 academic year, between December, 2019 and January, 2020, in a Science and Art Center in Istanbul, with a student group of 45 in 5 different groups, who are attending Special Abilities Development Program 2. The research as mentioned was conducted with a single group pre-test-post-test method within the scope of "quantitative research design". Torrance Creative Thinking Test was used to measure how effective the differentiation approach was. In order to analyze the data obtained from the Torrance Creative Thinking Test, assistance was received from an expert trained in the art area and the results of the test mentioned were tabulated and interpreted. According to the results of the research, it was determined that the differentiation approach developed in the area of art education caused a significant difference in verbal and modal creativity scores of gifted and talented individuals.

Keywords: *Giftedness, special talent, visual arts education, creativity, differentiation approach.*

Giriş

Bir ülkenin gelişmesi, bireylerinin zekâ ve yetenek farklılıklarının en iyi şekilde değerlendirilerek nitelikli eğitim olanaklarına tam olarak ulaşabilmelerine bağlıdır. Devletlerin gelişebilmesi bağlamında üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin rolü oldukça önemlidir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler; eğitim ihtiyaçlarının karşılanması durumunda ülke gelişiminde önemli roller üstlenebileceklerdir. Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde kullanılan farklılaştırmalar, eğitimde gereken ihtiyaçların karşılanarak söz konusu bireylerin eğitim hedeflerine ulaşmalarında çok büyük rol oynadığı görülmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler, uzman kişiler tarafından tanı almış ve herhangi bir alanda olağan üstü potansiyele sahip kişiler olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu bireyler normal okullarında aldıkları eğitimden başka, farklılaştırılmış bir eğitime ihtiyaç duyarlar ve ancak bu şekilde kendilerine ve çevrelerine faydalı olurlar (Marland, 1972). Renzulli (1977)'ye göre yaşlarına oranla gelişimde ileride olmak, sorunların çözümünde ıraksak düşünebilme yeteneğine sahip olmak ve yüksek görev bilincine sahip olmak üstün zekâlı olmanın en kapsayıcı özelliklerindedir (Renzulli'den aktaran Ataman, 2004).

Üstün zekâ ve özel yetenekle ilgili yapılan çalışmalar 19. yy başlarından itibaren temel olarak 2 ayrı kola ayrılır: müzik, spor, resim, dans alanlarındaki çalışmalar ve genel toplum eğitimi içinde farklılaştırma gerektiren bilişsel, duyuşsal ve yaratıcılığa ilişkin çalışmalar. (Akarsu, 2004).

Literatüre göre sanat alanında yetenekli bireyler için 3 ana kavram kullanılmaktadır. Bunlar plastik sanatlar alanında, müzik alanında ve drama alanında üstün yeteneklilik kavramlarıdır. Plastik sanatlar alanında üstün ve özel yetenekliler, çok erken yaşlarda ortalama üstü çizim becerisi ve üstün görsel hafızaya sahip olmanın yanında, sanatsal becerilerini ilerletme yönünde de yüksek motivasyon içerisindeyler (Levent ve Çelik, 2017). Sanat alanında yeteneğin ortaya çıkması ve gelişmesi konusunda, estetik algının gelişimi çok önemli rol sahibidir. Estetik algı ise, bireyin doğumundan itibaren ortaya çıkmakta ve çevresel faktörlerle gelişme göstermektedir. Yaratıcılık gelişimi de, estetik algı gibi çevresel faktörlere bağlıdır (Tuna, 2017). Çevresel faktörler içerisinde 'eğitim' çok önemli bir rol sahibidir.

Özel yetenekli ve üstün zekâlı bir çocuğun, normal zekâ potansiyeline bağlı bir çocukla aynı seviyede eğitime dâhil edilmesi, sıradan uygulamalarla başbaşa bırakılması, zaman içerisinde bireyin çalışma alışkanlıklarının kötüleşmesine sebep olabilmektedir (Cutts ve Mosaley, 2004). Bu gibi durumların önlenmesi için öğrencinin eğitim programında bazı farklılaştırmalara gidilmesi gerekmektedir. Tomlinson'a göre farklılaştırma 'uygun görevler, esnek gruplama, devam eden değerlendirme ve uyarılma gibi farklılaştırmaların genel prensipleri tarafından rehberlik edilen bir öğrencinin ihtiyaçlarına bir öğretmenin verdiği tepki'dir. Robinson ve Kolloff çeşitli branşlarda farklılaştırmaların, fen, dil sanatları, matematik, sanat ve diğer derslerde üstün yeteneğe sahip öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir (Tomlinson, Robinson ve Kolloff'tan aktaran Robinson, Shore ve Enersen, 2014).

Ülkemizde özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylerin eğitimleri için doğrudan adres gösterilebilecek tek kurum Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Bilim ve Sanat Merkezleri'dir (Bilsem). Bilsemler, özel eğitim daire başkanlığının düzenlemiş olduğu yönerge ile yönetilmektedirler. Söz konusu yönergede, üstün zekâlı ve yetenekli çocukların seçimleri, tespitleri, eğitimleri ve öğretmenlerinin belirlenmesi ile eğitim alacakları kurumların işleyişlerine ilişkin usul ve esaslar belirtilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Bilsemler bünyelerinde uyum, destek eğitimi, özel yetenekleri geliştirilmesi, bireysel yetenekleri fark ettirme ve proje üretimi yönetimi eğitim programlarını barındırırlar (Milli Eğitim Bakanlığı, 2016). Bilsemelere seçilen öğrenciler uyum dönemini atlattıktan sonra, asıl seçilmiş oldukları programlara yönlendirilirler, bu programlardan biri de sanat alanında yetenekli bireylerin dahil edilmiş olduğu Özel Yetenekleri Geliştirme Programıdır. Özel yetenekleri geliştirici program, görsel sanatlar ve müzik alanında sanatsal ve bilimsel temelli, öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenen ve bu doğrultuda çalışmalar üreten bireyler yetiştirmeyi hedefler (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının temelini dayandırıldığı Carol Schlichter'in Yetenekler Sınırsız Modeli, sınıflardaki çoklu yetenek yaklaşımını başarılı şekilde yönetebilmek için, öğretmenlerin gerekli beceri tutum ve bilgileri edinmelerine ve geliştirmelerine yardım eden bir gelişim programı tasarlayıp uygulamalarını sağlamaktır. Söz konusu modelde, öğrencilerin çoklu yetenek alanlarında gelişimlerine önem verilmektedir. Bu yakla-

şında öğrencilerin, üretken düşünme, tahmin etme, iletişim, planlama, karar verme ve akademik olmak üzere 6 farklı alanda sahip oldukları çoklu yetenekleri tanımalarına ve bu yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır(Schlichter, 1986).

Literatür incelendiğinde farklılaştırma yaklaşımlarının üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin (Kök, 2012), (Sayı, 2013), (Atalay, 2014), (Özyaprak, 2012), (Korkut, 2017), (Güney, 2018), (Ülger, 2019), (Umar, 2014), (Karip ve Kuru, 2018), (Altıntaş, 2014)araştırmalarında da artış yönünde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; görsel sanatlar eğitimi için geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almakta olan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, öğrencilerin farklı ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek, üstün yetenekli/zekâlı öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisinin belirlenmesi açısından önemlidir. Ayrıca araştırma, geliştirilmiş farklılaştırma yaklaşımının dünyada uygulanan bir eğitim modeli çerçevesinde işlenen dersler karşısındaki durumunun araştırılarak etkililiğinin ortaya koyulmuş olması açısından da önemlidir.

Bu çerçevede söz konusu araştırmanın problem cümlesi: Görsel sanatlar eğitimi için geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almakta olan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerinde bir etkisi var mıdır? Bu problemden hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney grubundaki üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında sözel yaratıcılık puanları arasında bir fark var mıdır?
2. Deney grubundaki üstün zekâlı öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında şekilsel yaratıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Literatür incelendiğinde farklı sınıflara ait araştırma modelleri görülmektedir. Bilimsel çalışmalar ait oldukları felsefelere göre nitel, nicel ve karma desen olarak ayrılmaktadırlar. Var olan gerçekliği nesnel bir şekilde ortaya koyan pozitivist araştırma desenlerine nicel araştırma

desenleri denir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bu araştırmada görsel sanatlar eğitimi için geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, Bilim ve Sanat Merkezinde eğitim almakta olan üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmıştır. Farklılaştırma yaklaşımının uygulandığı grup, tek grup olarak seçilmiş ve ön test-son test Torrance Yaratıcılık Testi uygulaması yapılmıştır. Bu sebepten, çalışmanın deseni nicel araştırma yöntemlerinden tek gruplu araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada kullanılan tek gruplu araştırma yöntemi, uygulama yapılacak gruptaki birey sayısının çok az ve benzer özellikler göstermelerinden dolayı belirlenmiştir (Tharenou, Donohue ve Cooper, 2007). Söz konusu çalışma kapsamında nicel araştırma modellerine uygun olarak deneme öncesi modellerden ön test-son test modeli uygulanmıştır. Bu model dâhilinde seçilmiş gruba ilk olarak ön test uygulamasından sonra bağımsız bir değişken uygulanır, sonar da son test uygulaması yapılır ve her iki testin sonuçları karşılaştırılarak bağımsız değişkenin etkililiği ölçülür (Karasar, 2009).

Örnekleme: Bu çalışmanın evrenini üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrenciler, örneklemini de, İstanbul'da bulunan bir Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki, 5 ayrı grupta bulunan, toplamda 45 kişilik Özel Yetenekleri Geliştirme Programı-2'ye dâhil öğrenci grubu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 30 kız, 15 erkek öğrenci bulunmakta olup Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubu

| Cinsiyet | Devlet Okulu | Özel Okul | Toplam |
|----------|--------------|-----------|--------|
| Kız | 9 | 21 | 30 |
| Erkek | 4 | 11 | 15 |

Söz konusu çalışmada, araştırmacının farklılaştırma yaklaşımını uyguladığı kurumda öğretmen olarak bulunması ve çalışmış olduğu alanın özel yetenekli ve üstün zekâlı bireyler arasında görsel sanatlar alanında tanınmış bireyler olması gerektiği için amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Kimi araştırmalarda evrenden, özel şartlar ve özellikler taşıyan bir örnekleme kümesi alınması gerekmektedir, buna benzer durumlarda araştırmacılar, kendi bilgi ve tecrübelerinden hareketle çalışmalarını için en uygun örnekleme seçerler. Seçilen örnekleme kümesi amaca en iyi hizmet edebilecek şekilde seçilmiş olur (Özgen ve Gül, 2007).

Veri Toplama Araçları

Söz konusu araştırmanın verileri 'Torrance Yaratıcı Düşünce Testi' ile toplanmıştır.

Torrance Yaratıcı Düşünme Testi: Araştırmada kullanılan test, ilk olarak 1966 yılında ABD'de Ellis Paul Torrance tarafından yayınlanmıştır. Yaratıcılık seviyesini belirleyen bu test yaratıcılığın, şekilsel ve sözel boyutlarını ölçen 10 alt testten oluşur. Söz konusu test A ve B formları olarak iki bölümden oluşmaktadır ve ilk test-son test olarak kullanılabilir. Sözel bölümde, her aktivite bir uyaran resimle başlar ve test katılımcısı resme yazılı olarak yanıt verir. Puanlama bileşenleri ise akıcılık, özgünlük ve esneklik alt bileşenlerini içerir. Şekilsel bölümde ise; resim kurgulama ile ilgili 3 etkinlik bulunmaktadır. Şekilsel bölümün puanlama bileşenleri ise: akıcılık, özgünlük, detaylandırma, başlıkların soyutluğu, erken kapanmaya direnç, hissel dışı vurma, olayları ifade etme, hareket, espri, hayal kurmadaki zenginlik, çizgilerin ya da çemberlerin sentezi, tamamlanmamış şekillerin sentezi, sıra dışı görselleştirme, içsel olarak görselleştirme, sınırları geçme, renkli hayal gücü, fantezi kurma ve başlıkların ifade edilmesindeki güçtür (Kim, 2017).

Testin orijinalinin güvenilirlik çalışmalarında, A ve B formlarındaki testlerin hepsi, 4., 5., ve 6. Sınıflarda okuyan 118 bireye uygulanmış ve devamlılık katsayıları bulunmuştur. Uygulamalardaki en düşük korelasyon sayısı (.50) şekilsel yaratıcılık, en yüksek kat sayı ise (.93) sözel akıcılığa aittir (Torrance'dan aktaran Aslan, 2001). Test, Türkçe diline adaptasyon çalışmalarında dilsel olarak eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak bütün yaş gruplarına uygun hale getirilmiştir. Anaokulu seviyesinden, üniversite seviyesine kadar bireylerden ve farklı meslek gruplarından, toplamda 922 kişiden veri toplanmıştır. Testin Türkçe ve tekrar İngilizce'ye çevrilmesinden sonra güvenilirlik-geçerlik çalışmaları yapılmıştır (Aslan, 2001). Söz konusu çalışmalar aşağıdaki Tablo 2'de özetlenmiştir:

Bu araştırmada ilk hafta, öğrencilere yaratıcı düşünce testinin A formları, eğitimden sonraki hafta da B testleri uygulanmıştır. Sözel bölüm için etkinlik başına 5 dakika, şekilsel bölüm için de 10'ar dakika süre verilmiştir. Sözel bölüm için toplamda 45 dakika, şekilsel bölüm için ise toplamda 30 dakika süre ayrılmıştır.

Tablo 2. Torrance yaratıcılık testi ilköğretim kademesi için iç tutarlılık sonuçları

| Öğr. Say. (N=144) | Söz. AK. | Söz. Esn. | Söz. Orij. | Şek. Top. |
|-------------------|----------|-----------|------------|-----------|
| Cronbach Alfa | 0,86 | 0,74 | 0,73 | 0,64 |
| Spearman Brown | 0,89 | 0,68 | 0,57 | 0,74 |
| Guttman | 0,89 | 0,62 | 0,56 | 0,51 |

Eğitim Materyali (Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Sanat Eğitime Yönelik Bir Farklılaştırma Yaklaşımı): Bu çalışma Aralık 2019 ile Ocak 2020 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı için, Bilsen Etkinlik Kitabı'ndan "Göç" konusu ele alınmıştır. Göç konusu için geliştirilen modül üzerinden birtakım zenginleştirmeler ve farklılaştırmalar yapılmıştır. Farklılaştırmalar yapılırken Carol Schlichter'in yetenekler sınırsız modelinden faydalanılmış ve hedef davranışlar ile eğitim sisteminin temel hatlarını oluşturan hedef, içerik, süreç ve değerlendirme alanlarında düzenlemeler yapılmıştır. Bu alanlar: "Hedefler: Geliştirilmiş ve yenilenmiş kazanımlar, İçerik: konu, Süreç: öğrenme ortamları, öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim materyalleri, Değerlendirme: Sergileme ve eser eleştirisi" olarak tanımlanmışlardır. Farklılaştırılmış yaklaşımın '**Hedefler**' kısmında, Carol Schlichter'in "Yetenekler Sınırsız" modelinden faydalanılarak geliştirilmiş, yeniden yazılmış ve zenginleştirilmiş kazanımlara yer verilmiştir. Araştırmanın "**İçerik**" kısmında ise, yetenekler sınırsız modelindeki kazanımlara uyarlanabilirlik açısından uygun olan, görsel sanatlar etkinlik kitabından "Göç" konusu seçilip kullanılmıştır. Bu aşamada öğrencilere uyandırıcı sorular, belgesel izlemeleri, çeşitli gazete, dergi, broşür, literature taramaları ve eser incelemeleri ile konuya üst düzey ve özgün bakış açısı geliştirmeleri hedeflenmiştir. Araştırmanın "**Süreç**" kısmında ise, öğrenme ortamları, öğretme yöntem ve teknikleri, eğitim materyallerine yer verilmiştir. Öğrenme ortamları olarak mevcut Bilim ve Sanat merkezindeki sanat atölyeleri kullanılmıştır. Atölyelerdeki akıllı tahtalar ve bilgisayarlar aracılığıyla, araştırmanın içerik kısmı ile ilgili belgesel gösterimi, sanatçı ve eser incelemeleri, sanal geziler düzenlenmiştir. Sanat eğitimi ana öğrenme alanlarından görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik alanlarında (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018) beceri kazanımı sağlanması için göstererek yaptırma, yaparak ve yaşayarak öğrenme, proje tabanlı öğrenme yöntemlerine yer verilmiştir. Farklılaştırma

yaklaşımının “Değerlendirme” kısmında ise farklılaştırma yaklaşımı uygulandıktan sonra ortaya çıkan eserlerin sergilenmesi dâhilinde öğretmen rehberliğinde ve öğrenciler arasında yapılan eser eleştirisi ve uygulama dışında en son adım olarak da Torrance Yaratıcılık testi uygulaması yapılmıştır.

Farklılaştırma yaklaşımının uygulanması toplamda 4 hafta sürmüştür, öncesinde yaratıcılık testinin A formları öğrencilere uygulanmıştır. İlk hafta hazırlık haftası olarak belirlenmiş, 2. ve 3. haftalar uygulama, 4. ve son hafta da değerlendirme (sergileme) haftası olarak belirlenmiştir. Her ders saati 40+40=80 dakika olacak şekilde oluşturulmuştur. Toplamda 5 ÖYG sınıfı ile çalışılan farklılaştırma yaklaşımı programında, ilk hafta hazırlık haftası olarak kararlaştırılmıştır. Bu haftada bilgi seviyesinin belirlenebilmesi için konu ile ilgili sınıfta açık tartışma yapılmış, yetenekler sınırsız modeline göre 6 farklı alandaki kazanımlar belirlenmiş, kazanımlara ulaşılabilecek şekilde öğretme, öğrenme stratejileri belirlenmiştir. Öğrencilere konu ile ilgili hem sanat tarihi dâhilinde hem de günümüz sanatı dâhilinde bilgi toplamaları için danışmanlık sağlanmış, edindikleri bilgileri sınıf içerisinde tartışma yolu ile değerlendirilmiştir. Bu aşamada kavram geliştirme çalışmaları yapılmış, sanat eserinin kavramsal alt yapısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin mevcut konu hakkında sanatsal duyarlılık geliştirmeleri sağlanmıştır.

Uygulama sürecinde ise 2. ve 3. haftalar 2+2 ders saati olarak planlanmıştır. Bu haftalar dâhilinde, hazırlık sürecinde kavram geliştirme çalışmasında elde edilen temaların üzerine gidilmiş ve kavramlardan yola çıkılarak özgün içerikli sanatsal çalışmalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Çalışma öncesinde ve esnasında kullanılacak teknikler ile ilgili öğrencilere rehberlik edilmiş, öğrencilerin özgür bir şekilde istedikleri tekniği seçmeleri sağlanmıştır.

Değerlendirme (sergileme) süreci ise 4. hafta da gerçekleştirilmiş, öğrencilerin Göç ve Göçmenler ile ilgili geliştirmiş oldukları kavramlar etrafında yapmış oldukları çalışmalar sergilenmiş ve eser eleştirisi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmaya dâhil edilen 45 öğrenci için nicel veriler SPSS21 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sözel yaratıcılık testinde 2 adet öğrencinin, test

maddelerinin yarısından fazlasına cevap vermemelerinden dolayı uç değer göstermiş oldukları tespit edilince test veri setinden çıkartılmışlardır. Araştırma analizi 43 öğrenci üzerinden yürütülmüştür. Sözel yaratıcılık bölümü testinin standart puanlamasında toplam sözel yaratıcılık alt testlerin ortalaması 100, standart sapması 20 olan bir dağılıma dönüştürülerek elde edilmektedir. Fakat böyle bir standartlaştırma grup ortalamaları arasındaki farkları görmeye engel olmaktadır. Ham puanların toplanabilir olduğu düşünülerek toplam sözel yaratıcılık için standart puan yerine ham puanların toplamı kullanılmıştır. Hem sözel hem de şekilsel yaratıcılık testlerinde ilk-son test uygulamaları arasındaki farkın $\alpha=0,05$ düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin (uygulama) bağımlı değişken (yaratıcılık puanları) üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Parametrik test varsayımları sağlandığı için non-parametrik test yapılmamıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Bu araştırma için elde edilen veriler SPSS 21 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Sözel yaratıcılık bölümüne ait alt test verileri incelendiğinde, iki öğrencinin test maddelerinin yarısından fazlasına cevap vermemelerinden dolayı, sonuçlarda uç değerler ortaya çıkması nedeniyle, test setinden çıkarılmışlardır. Bu sebepten, analizler 43 öğrenci üzerinden yürütülmüştür.

Birinci alt problem olarak 'öğrencilerin ilk ve son test sözel yaratıcılık puanları arasında fark var mıdır?' sorusunun cevabı olarak aşağıdaki Tablo 3 incelendiği takdirde, ilişkili örneklem t testi sonuçlarından da anlaşılacağı üzere ilk test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Testin Akıcılık boyutundaki sonuçları ($t=-14,63$; $p<0,05$), Esneklik boyutundaki sonuçları ($t=-14,78$; $p<0,05$), Orijinallik boyutundaki sonuçları ($t=9,10$; $p<0,05$), Gözlemlenen sonuçların, söz konusu farklılaştırma yaklaşımının sözel yaratıcılık puanlarına etmiş olduğu etkinin anlamlı derecede farklılaştığı toplam sözel yaratıcılık son test ortalama puanlarından da görülmektedir ($t=-15,30$; $p<0,05$).

Tablo 3.Sözel yaratıcılık puanlarının ön-son test uygulamalarına göre ilişkili örneklem-ler t testi sonuçları

| Alt test | Uygulama | N | \bar{X} | S.S. | t | sd | p | η^2 |
|-------------------|----------|----|-----------|-------|--------|-------|-------|----------|
| Akıcılık | Ön test | 43 | 15,16 | 4,39 | -14,63 | 42,00 | 0,00* | 0,84 |
| | Son test | 43 | 35,88 | 8,76 | | | | |
| Esneklik | Ön test | 43 | 10,33 | 2,68 | -14,78 | 42,00 | 0,00* | 0,84 |
| | Son test | 43 | 22,35 | 4,79 | | | | |
| Orijinallik | Ön test | 43 | 6,51 | 3,63 | -9,10 | 42,00 | 0,00* | 0,66 |
| | Son test | 43 | 15,21 | 5,71 | | | | |
| Sözel Yaratıcılık | Ön test | 43 | 32,00 | 9,16 | -15,30 | 42 | 0,00* | 0,85 |
| | Son test | 43 | 73,44 | 16,82 | | | | |

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: İkinci alt problem olan, öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarının ilk test ve son test arasındaki farklarının açıklaması, şekilsel yaratıcılık indekslerine ilişkin bulguları, yaratıcılık indeksi ön-son test uygulamalarına göre ilişkili örneklem t testi sonuçları tablosunda görüldüğü gibidir. Tablo 4 incelendiğinde yaratıcılık indeksinin ön test ortalaması 104,56 iken, son test ortalaması 111,98 e yükselmiştir. Arada gözlenen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t=-2,84$; $p<0,05$). Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımı öğrencilerin şekilsel yaratıcılık puanlarına %15 oranında olumlu etki etmiştir ($\eta^2=0,15$). (Hakem değerlendirmesinde bahsedilen tablo yorumu burada yapılmıştır)

Tablo 4.Yaratıcılık indeksinin ön-son test uygulamalarına göre ilişkili örneklem t testi sonuçları

| Puan | Uygulama | N | \bar{X} | S.S. | t | sd | p | η^2 |
|------------------------------|----------|----|-----------|-------|-------|----|-------|----------|
| Şekilsel yaratıcılık indeksi | Ön test | 45 | 104,56 | 15,65 | -2,84 | 44 | 0,01* | 0,15 |
| | Son test | 45 | 111,98 | 14,61 | | | | |

* $p<0,05$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının Torrance Yaratıcılık Testi sözel yaratıcılık alanı ile ilgili sonuçları, akıcılık, esneklik ve orijinallik alanlarında ölçülmüş ve bu alanlarda anlamlı farklılıklar meydana geldiği görülmüştür. Toplam sözel yaratıcılık alanı puanının 0.85 olarak belirlenmiş olması, geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının, bireylerin sözel yaratıcılıkları üzerindeki etkisini göstermektedir. Dolayısıyla, farklılaştırma yaklaşımının sözel yaratıcılığa olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Sözel yaratıcılık alanında

elde edilen verilerden hareketle, Genç'in (2017) araştırmasında konu edinildiği nitelikli bir eser oluşturulabilmek için, sanatın içsel yönünün oluşturulabilmesi gerekir. Bu doğrultuda, zihinsel etkinlik, hayal gücü, imgesel ifade gücü ve bu etmenlere bağlı olarak gereken ortalama üstü zekâ kapasitesinin arttırılabileceği düşünülmektedir. Atalay (2014) ve Özyaprak'ın (2012) çalışmaları da farklılaştırılmış müfredat yaklaşımları uygulanmış ve sonuçları Torrance Yaratıcılık Testi puanları ile elde edilmeye çalışılmıştır. Her iki çalışmada da öğrencilerin derse karşı tutumlarında, eleştirel düşünme ve yaratıcılık düzeylerinde olumlu anlamda artış olmuştur. Bu doğrultuda araştırmaların sonuçları, söz konusu bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının şekilsel öntest ve son test puanlarında görüldüğü gibi, yaratıcılık puanları olumlu yönde belirgin şekilde artış göstermiştir.

Şekilsel yaratıcılık ile sözel yaratıcılık puanları incelendiğinde, sözel yaratıcılık puanlarındaki artışın daha fazla olduğu dikkati çekmektedir, bunun sebebinin, tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının bireylerin bilişsel becerilerinin gelişimine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir. Dolu ve Üstün'ün çalışmasında belirttiği üzere, Bilsemlelere kabul edilen öğrencilerin WISC-R testi ile kabul edilmelerinden dolayı, bireylerin karakteristik olarak sözel yaratıcılıklarının gelişmesine daha yatkın oldukları da söylenebilir. Çalışma grubunun 13'ünün devlet, 32' sinin özel okullara gittiği göz önünde bulundurulduğunda, sözel yaratıcılıklarının gelişmesinde okul türlerinin de etken olabileceği düşünülmektedir.

Genç'in (2017) çalışmasında sanat eserinin sadece biçimsel olarak değil, içeriksel olarak da sağlam bir felsefi alt yapıya sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Sözel yaratıcılık puanlarından elde edilen verilere bakılacak olursa, tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, Levent ve Çelik'in (2019) çalışmasında Bilsemlelerin atölye ve techizat konusunda yaşamış oldukları sıkıntılardan dolayı çoğunlukla geleneksel sanatlara yönelmiş oldukları ve daha çok zanaat alanlarında çalışmalar yapmaya elverişli oldukları belirtilmiştir. Bilsemde sanat alanında tanı almış olan öğrencilerin imgesel ve soyut düşünme becerilerinin gerekli düzeylerde gelişebilmesi için ilgili alanlarda çalışmalar yapmaya ihtiyaç duymaktadırlar ve tasarlanan farklılaştırma yaklaşımının da bu ihtiyaçlara cevap verdiği düşünülmektedir.

Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin eğitimlerinde farklılaştırma yaklaşımlarının, bireylerin yaratıcılıkları üzerindeki olumlu anlamdaki etkilerini, Kök (2012) ve Sayı (2013) çalışmalarında da görmekteyiz. Kök'ün çalışmasında farklılaştırılmış geometri eğitiminin üstün zekâlı bireylerin yaratıcılık, uzamsal düşünme becerileri ve başarılarına etkilerini olumlu anlamda etkilediği görülmüştür. Sayı'nın çalışmasında da farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünmeye etkisi incelenmiş ve üzerinde farklılaştırma yapılan ünite konusu işlenerek bireylerin bu eğitim sonucunda yaratıcılık, eleştirel düşünme ve başarıları anlamlı düzeyde artmıştır. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın sonuçları yukarıdaki araştırmalarla da paralellik göstermektedir.

Öneriler

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanat alanında sözel yaratıcılık becerilerini kullanabilmeleri için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Öğrencilerin entelektüel becerilerinin gelişimleri sağlanmalıdır.
- Zekâ ve sanatsal duyarlılığın geliştirilebilmesi için günümüz dünya problemleri üzerinde düşünebilmek, toplumların sorunlarına karşı duyarlılık geliştirebilmek ve yaratıcı çözümler üretebilmek için özgün bir bakış açısına sahip olunması gerektiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin ders konuları ve eğitim uygulamaları, gerçek yaşamdaki sorunlara etkin çözümler üretebilecekleri bir işlevsellik de oluşturulabilir.
- Öğrencilerin sanatsal duyarlılıklarından faydalanarak, çalışmalarında etkin olarak zekâ potansiyellerini kullanmalarını sağlamak, üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanatsal eğitimlerinde en önemli hedef olarak görülmelidir. Bu noktada zekâ potansiyellerini üst noktalara çıkarabilecekleri uygun konu ve eğitim ortamları ile buluşturulmalıdırlar.
- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireylerin sanatsal eğitim içerikleri oluşturulurken, üstün zekâlılar için özel olarak geliştirilmiş eğitim programları temel olarak alınabilir ve zaman, mekân, imkân vb. durumlar açısından farklılaştırılarak kullanılabilirler.

- Üstün zekâlı ve özel yetenekli bireyler görsel sanatlar alanında tanı almış olsalar bile, başka branşlarda da yoğun programlara dâhil edildiklerinden, sanat eğitimi alanlarının yetersiz kalmaması için aileleri tarafından gerekli önlemler alınmalı, maddi ve manevi olarak desteklenmelidirler.
- Görsel sanatlar alanında tanı almış olan bireylerin, tanılama süreçlerinden sonra sanatsal gelişimleri, diğer eğitimlerinin (destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirici program vb.) gölgesinde kalmayacak şekilde devlet tarafından da desteklenmeli, bireylerin karakteristik özelliklerinin sanatsal alanda da gelişebilmesi için kendilerine gerekli zaman, mekân, malzeme ve yetişmiş öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Effect of the Differentiation Approach
Developed on the Creativity of Gifted and Talented
Students in the Area of Art**

*

Filiz Kansu Çelik- Osman Çaydere
MONE- Gazi University

The aim of this study is to examine the effect of the developed differentiation approach for visual arts education on the creativity of gifted and talented students studying at the Science and Art Center. The research is important in terms of determining the effect on the creativity of gifted/intelligent students by developing different and creative thinking skills of students. In addition, the research is important in terms of revealing the effectiveness of the developed differentiation approach by researching the situation of the lessons taught within the framework of an education model applied in the world.

In this context, the problem statement of the aforementioned research is: "Does the developed differentiation approach for visual arts education have an effect on the creativity of gifted and talented students studying at the Science and Art Center?". Based on this purpose, the following questions were sought:

1. Is there a difference between the verbal creativity scores of the gifted and talented students in the experimental group before and after the application?
2. Is there a significant difference between the figural creativity scores of the gifted students in the experimental group before and after the application?

The group in which the differentiation approach was applied was selected as a single group and the pre-test-post-test Torrance Creativity Test was applied. For this reason, the pattern of the study was determined as a single-group research method from the quantitative research methods. The single-group research method used in this study was determined because the number of individuals in the group to be applied was few and showed similar characteristics. Within the scope of this

study, pre-test-post-test model was applied from pretest models in accordance with quantitative research models.

The working area of this study consists of gifted and talented students, and the sample is a student group included in the Special Talent Development Program-2, consisting of 45 people in 5 different groups in a Science and Art Center in Istanbul. There were 30 female and 15 male students in the study group, the researcher was used differentiation approach in the study in question, having the researcher as a teacher in the institution where he/she applied the differentiation approach and purposive sampling was used as there should be well-known individuals in the area of visual arts among gifted individuals.

The data of the research in question were collected with the 'Torrance Creative Thinking Test'. The test used in the research was first published by Ellis Paul Torrance in the USA in 1966. This test, which determines the level of creativity, consists of 10 subtests that measure the formal and verbal dimensions of creativity. The test in question consists of two parts as A and B forms and can be used as the first test and post test. Required validity and reliability studies have been carried out in adapting the test to our country. In this study, the A forms of the creative thinking test were performed to the students in the first week, and the B tests were performed the following week. 5 minutes for the verbal part and 10 minutes for the formal part were given. A total of 45 minutes is allocated for the verbal part and 30 minutes for the formal part.

This study was carried out between December 2019 and January 2020. In this research, for the developed differentiation approach, the subject of "Migration" from the Bilsem Activity Book was discussed. Some enrichments and differentiation have been made through the developed module for migration. While making the differentiations, Carol Schlichter's unlimited talents model was used and arrangements have also been made to target behaviors and the areas of target, content, process and evaluation that form the basic lines of the education system.

Quantitative data for 45 students included in this study were analyzed using the SPSS21 program. When it was determined that 2 students showed extreme values in the verbal creativity test because they did not respond to more than half of the test items, they were removed from the test data set. Research analysis was carried out on 43 students. The ob-

served results had a positive effect of 0.85% on the total verbal creativity post-test average score, in which the effect of the differentiation approach on verbal creativity scores differed significantly. The developed differentiation approach had a positive effect of 15% on the students' formal creativity scores.

In this study, the results of the developed differentiation approach in the Torrance Creativity Test related to verbal creativity were measured in the areas of fluency, flexibility and originality, and it was observed that there were significant differences in these areas.

When the formal creativity and verbal creativity scores are examined, it is noteworthy that the increase in verbal creativity scores is higher. It can be said that the reason for this is that the designed differentiation approach contributes more to the development of individuals' cognitive skills. In Bilsem, students who have been diagnosed in the area of art need to work in related areas in order to develop their imaginative and abstract thinking skills at the required levels and the designed differentiation approach is thought to respond to these needs. From this point on, the development of students' intellectual skills should be provided. A functionality can also be created where students can produce effective solutions to course subject, educational applications and real-life problems. They should be brought together with appropriate subjects and educational environments where they can maximize their intelligence potential. While creating artistic educational contents of gifted and talented individuals, specially developed training programs can be taken as a basis for gifted people and time, place, possibility etc. can be used by differentiating. Artistic development of individuals who have been diagnosed in the area of visual arts after the diagnosis process should be supported primarily by the state in a way that it will not be overshadowed by other educations (support training, individual talent awareness program etc.) , and the needs of time, space, materials and trained teachers must be met in order for the characteristic features of individuals to develop in the artistic area as well. It is vital for the development of individuals that the families of gifted and talented individuals fulfill their responsibilities in meeting their educational needs.

Kaynakça / References

- Akarsu, F. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün yetenekliler* içinde s.127. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Altıntaş, E. (2014). *Üstün zekâli öğrenciler için yeni bir farklılaştırma yaklaşımının geliştirilmesi ve matematik öğretiminde uygulanması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünme testinin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Atalay, Ö. Z. (2014). *Farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretiminin üstün zekâli öğrencilerin akademik başarı, tutum, eleştirel düşünme ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ataman, A. (2004). Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı. M. R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve A. E. Bilgili (Ed.), *Üstün zekâli ve üstün özel yetenekli çocuklar* içinde s.155. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Cutts, N.E.veMoseley, N. (2004). *Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimi* (İ. Ersevimi, Çev.). İstanbul: Özgür.
- Genç, M. A. (2017). Görsel sanatlarda yetenekli öğrenciler ile zihinsel yetenekli öğrencilerin resim becerilerinin karşılaştırmalı analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 679-692.
- Genç, M. A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin resim uygulamalarında zekâ. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 643-655.
- Güney, K. K. (2018). *Üstün yetenekli öğrenciler için geliştirilen farklılaştırılmış bilimsel araştırma yöntemleri programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karip, F. ve Kuru, A.Ç. (2018). Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi. *İdil Dergisi*, 7(42), 151-161.
- Kim, K. H. (2017). TheTorrancetestsof creativethinking-figuralorverbal: whichoneshouldweuse? *Creativity. Theories-Research-Applications*, 4(2), 304-305.
- Korkut, Ş. (2017). *Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde bütünleştirilmiş müfredat modeline göre farklılaştırılmış sosyal bilgiler öğretimi*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kök, B. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde farklılaştırılmış geometri öğretiminin yaratıcılığa, uzamsal yeteneğe ve başarıya etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Levent, F. ve Çelik, F.K. (2017). Sanat alanında üstün yetenekli çocukların eğitiminin devlet tarafından desteklenmesine ilişkin sanatçıların görüşleri. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 7(2), 67.
- Levent, F. ve Çelik, F.K. (2019). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin görüşleri. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 750-785.
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Özel yetenekli bireyler strateji ve uygulama planı 2013-2017* https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_10/25043741_zelyeteneklibireylerstratejiveyugulamaplan20132017.pdf sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi. 20.10.2020
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*. orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_10/07031350_bilsem_yonergesi.pdf sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi. 22.01.2021
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Görsel sanatlar dersi öğretim programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018121111026326-GORSEL%20SANATLAR.pdf> sayfasından erişilmiştir. Erişim tarihi. 15.11.2020
- Özgen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(15), 394-422.
- Özyaprak, M. (2012). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış matematik öğretiminin erishi, tutum ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robinson, A., Shore, B. and Enersen, D. (2014). *Üstün zekâlılar eğitiminde en iyi uygulamalar*. Ankara: Nobel.
- Sayı, A. K. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erishiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schlichter, C. L. (1986). Talents unlimited: An inservice education model for teaching thinking skills. *Gifted Child Quarterly*, 30(3) 119-120.
- Tharenou, P., Donohue, R. and Cooper, B. (2007). *Management research methods*. New York: Cambridge University Press.

- Tuna, S. (2017). Sanatsal yetenekli çocuklar ve özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 31.
- Umar, Ç. N. (2014). *Karma öğrenme yöntemi ile farklılaştırılmış öğretim ortamının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına, eleştirel düşünme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ülger, B. B. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilere yönelik farklılaştırılmış sorgulama temelli fen bilgisi ders modüllerinin geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kansu Çelik, F. ve Çaydere, O. (2021). geliştirilen farklılaştırma yaklaşımının sanat alanında üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılıkları üzerindeki etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4519-4538. DOI: 10.26466/opus.906214.

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalara Genel Bakış: Bir Meta-Sentez Çalışması

DOI: 10.26466/opus.888446

*

Hülya Kodan * – Kürşad Kara **

* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt/Türkiye

E-Posta: hulyakodan@bayburt.edu.tr

ORCID: [0000-0002-4681-5972](https://orcid.org/0000-0002-4681-5972)

** Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bayburt/Türkiye

E-Posta: kkara@bayburt.edu.tr

ORCID: [0000-0002-8190-5180](https://orcid.org/0000-0002-8190-5180)

Öz

Bu çalışmada Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda meta-sentez yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin yorumlanması ve değerlendirilmesi temel alınmış, incelenen çalışmalar nitel bir yaklaşımla ele alınarak sonuçlar derinlemesine irdelenmiş, benzerlik ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Verilerin toplanmasında Yükseköğretim (YÖK) Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Araştırmaya 2010-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan 31 yüksek lisans, 1 doktora olmak üzere 32 tez dâhil edilmiştir. Araştırmanın yöntemi kapsamında süreç ve bulgular detaylı bir şekilde rapor edilmiştir. Araştırma sonucunda; çalışmaların çoğunluğunun konu alanı itibarıyla kitap/metin incelemesi altında değerler eğitimi ile ilgili olduğu, doküman incelemesi yöntemi üzerine yoğunlaştığı, veri analizinde içerik ve betimsel analizden sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliklerinin sağlanmasında yoğunlukla doğrudan alıntı ve uzman görüşüne başvurulduğu, çalışmaların çoğunluğunun hikâye/kitap incelemesi/değerlendirilmesine yönelik sonuçlar sunduğu belirlenmiştir. Çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilere ilişkin verilerde ise çocuk edebiyatı ürünlerinin içeriğine yönelik öneriler ön plana çıkmıştır. Öğretmen, ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk kitapları ile ilgili farkındalık kazanmasına yönelik öneriler de yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf eğitimi, çocuk edebiyatı, meta-sentez.

Overview of Graduate Studies on Children's Literature in the Science of Classroom Education: A Meta-Synthesis Study

*

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the trends in postgraduate studies related to children's literature in Classroom Education. For this purpose, the meta-synthesis method has been used. The interpretation and evaluation of qualitative data were taken as a basis, the studies examined were handled with a qualitative approach, the results were examined in depth, similarities and differences were revealed. Higher Education (YÖK) National Thesis Center database was used to collect the data. 32 theses including 31 masters and 1 doctorate, which were carried out between 2010 and 2020, were included in the research. The process and findings were reported in detail within the scope of the research method. As a result of the research; It was observed that most of the studies were about values education under book/text analysis in terms of subject area, focused on the method of document analysis, and content and descriptive analysis were frequently used in data analysis. It was determined that direct quotations and expert opinions were frequently used to ensure the validity and reliability of the studies, and the majority of the studies provided results for story/book review/evaluation. In the data regarding the suggestions for the results of the studies, suggestions for the content of children's literature products came to the fore. There were also suggestions for teachers, parents and educators to raise awareness about children's books.

Key Words: Classroom education, children's literature, meta-synthesis.

Giriş

Dil gelişimine yardımcı olan temel dil becerilerinden biri okuma eylemidir. Özellikle okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi çalışmalarında kullanacakları nitelikli metinlerin dilin gelişimine de katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Özenle seçilen metinler Aytaş'a (2003) göre okumayı öğrenmek için çocukluk döneminde gerekli yeteneğin elde edilmesi için önemlidir. Bu dönemde öğrencinin hazır bulunuşluğunun yanı sıra okumaya karşı istekliliği de önemlidir. Demircan (2008) çocuğun erken yaşlarda okuma alışkanlığını kazanabilmesi için de çocuğa özgü eserlerin hazırlanması gerektiğini dile getirir. Öğrencilerin dil gelişimlerinin ve okuma alışkanlıklarının kazanımı ve gelişimi için eğitimcilerin yöneleceği adreslerden biri çocuk edebiyatıdır.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi arasındaki yaşam döneminde, kurmaca dünyalar yoluyla çocukların anlama seviyeleri ve dil gelişimlerine uygun bir biçimde hazırlanmış, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştiren, ruhsal gelişimini destekleyen dilsel ve görsel ürünlerin tamamına verilen isimdir (Oğuzkan, 1983, s.12; Sever, 2012, s.27; Balta, 2019, s.466). Diğer bir açıdan çocuk edebiyatı, çocukların psikolojik ve bedensel gelişimlerine uyumlu, çocuğun analiz ve sentez yapmasına imkân tanıyan, çocuğa okuma alışkanlığı kazandıran, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan sözlü ve yazılı edebi ürünlerin tamamı olarak tanımlanmaktadır (Yalçın ve Aytaç, 2005, s.16-17; Şirin, 2016, s.24).

Çocuk edebiyatının çocuğun gelişimindeki temel işlevleri yerine getirebilmesinde kitapların çocuğa görelilik ilkesini, çocuksu duyarlılığı ve çocuk gerçekliliğini barındırması önemlidir. (Çiftçi, 2013, s.126; Sever, 2013; Şirin, 2016, s.26; Çer, 2019, s.2; Sevim, 2020, s.125). Bu açıdan yaklaşıldığında özellikle çocuğa görelilik ilkesi, çocuk edebiyatı ürünlerinin barındırması gereken en önemli ilkelere dendir. Bu kavram; edebi metinlerin çocuğun hayal gücüne yönelik, çocuğun düzeyine uygun anlatım gücüne sahip, çocuğu duygu ve düşünce bakımından gelişimini destekleyen ve işledikleri konu itibarıyla çocuğun ilgisini çeken metin özelliği taşıması anlamına gelmektedir (Turan ve Gerez Taşgın, 2018, s.234; Çer, 2016, s.86). Ayrıca bu edebiyat eserlerinin estetik bir boyut taşıması, çocuğun kelime

hazinesine uygun, ana dilini geliştirebilecek ve anadilinin güzelliğini duyumsatan özellikte olması, milli ve evrensel değerleri içermesi, psiko-sosyal gelişimine katkı sağlaması da gerekmektedir (Temizyürek, 2003, s.161; Turan, 2005, s.128).

Çocuk edebiyatının işlevlerinin etkin bir biçimde yerine getirebilmesi için çocuklarla buluşturulan kitapların onların düzeyine, ilgilerine, gereksinimlerine ve isteklerine uygun olması gerekir (Karagül, 2019, s. 336). Bu kitapların dış yapı özellikleri; büyüklük, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, harfler, vb., iç yapı özellikleri; karakter, konu, ileti, dil ve anlatım ve eğitim ilkeleri yönünden uyum içinde olması gerekir. Çünkü Sever (2006), çocuk kitaplarının biçimsel ve içerik özelliklerinin birbirini bütünlemesi, bazı eğitim ilkelerini kuşatması, kitabı çocuk edebiyatı yapıtına dönüştüren bir özellik olduğunu belirtmektedir. Bu özelliklerin bireyin gelişim düzeyi doğrultusunda dikkate alınması, çocuğa görelik açısından büyük önem arz eder (Baş, 2010, s.157). Çocuk edebiyatı alanında yazılmış nitelikli kitapların edebî ve pedagojik gereksinimlerinin belirlenerek hem işlevsel hem de estetik metinlerin ortaya konması, derinlemesine akademik çalışmaların sonucunda mümkündür (Yazıcı, 2013, s.441).

Türkiye’de sınıf eğitimi alanında çocuk edebiyatı konulu çok sayıda lisansüstü çalışma yapılmıştır. Fakat çalışmaları inceleyen sınırlı sayıda; yüksek lisans tezi (Atalay Yakar, 2012), makale (Balcı, 2012; Balta, 2019; Sevim, 2020; Şahin ve Toprak, 2021; Yazıcı, 2013) ve sempozyum bildirisi (Beyazıt, 2011; Tiryaki, 2016) olduğu görülmüştür.

Mevcut yüksek lisans çalışmasında Atalay Yakar (2019), 1974-2018 yılları arasında Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların konu ve yöntem eğilimlerini incelemiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme modelinde tasarlanmıştır.

Konu ile ilgili makaleler incelendiğinde Balcı (2012), 1981-2010 yılları arasında çocuk edebiyatı konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerini; yıl ve türlerine (yüksek lisans/doktora), hazırlandığı enstitülere, konularına göre sınıflandırarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada meta-analiz yöntemi kullanılmıştır. Balta (2019), makalesinde Türkiye’de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerle ilgili bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Çalışmalar; yıl, üniversite, enstitü, bilim dalı, yazıldığı dil, konu, konu alınan yazar/şair/çocuk edebiyatçısı, incelenen tema, kullanılan yön-

tem, veri kaynakları, veri analiz teknikleri bağlamında incelemiştir. Araştırmacı çalışmasını 2011-2018 yılları ile sınırlamıştır. Tezler betimsel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimlerin neler olduğunu ortaya koyan Sevim (2020) araştırmasında içerik analizi yöntemi, verilerin toplanmasında ise doküman incelemesi tekniği kullanmıştır. Araştırma 1987-2020 yılları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada lisansüstü çalışmaların; yayınlandıkları üniversitelere, yıllara, lisansüstü düzeylerine (yüksek lisans/doktora), araştırma türlerine ve konuları ele alış biçimlerine göre bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmalara konu olmuş yazarlar, çalışmalarda ele alınan dergi ve gazeteler, ele alınan konu başlıkları, en fazla kullanılan anahtar kavramlar da tespit edilmiştir. Şahin ve Toprak (2021), ilkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaları ve bu konu ile ilgili 10 makaleyi incelemişlerdir. Araştırma 2006-2020 yılları ile sınırlandırılmıştır. Tezler doküman incelemesi tekniği ile incelenmiştir. Çalışmada tezlerin; tez türüne ve yazım yıllarına, yapıldıkları üniversitelere, konularına, konuların coğrafi bölgelere, konu edindiği edebi türe, konu alınan yazara/şaire, yöntemine, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine göre dağılımı incelenmiştir. Son olarak Yazıcı (2013), çocuk edebiyatının lisansüstü çalışmalara hangi içerik ve yönelimle konu edildiğini ve bu alandaki araştırmaların eğilimlerini ortaya koymuştur. Buna ek olarak tezlerin konusu, tezlerin ele aldıkları konuya hangi açıyla yaklaştıkları, tezlerin belirli bir dönem ya da tür üzerinde yazılıp yazılmadığı gibi başlıklara ait bulgulara ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili sempozyum bildirilerinde ise Bayazıt (2011), Türkiye'de 2010 yılı sonuna kadar "çocuk edebiyatı" alanında tamamlanmış tezleri incelemiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmada tezler, üniversitelere, enstitülere, yapılış yıllarına, lisansüstü düzeylerine, araştırmacıların cinsiyetine, danışmanların unvanına, konulara, kullanılan araştırma teknikleri ve veri toplama araçlarına göre gruplandırılarak incelenmiştir. Tiryaki (2016) ise, 2011-2016 yılları arasında yazılan çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü tezleri okuma yazma kültürü açısından değerlendirmiştir. Bildiride içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelemeye dair kodlamalar; yıl, tez türü, ana bilim dalı, dil becerileri, hedef kitle, çocuk edebiyatı türleri, kategorilerinde gerçekleştirilmiştir.

Çocuk edebiyatı ile ilgili lisansüstü çalışmaların incelendiği tez, makaleler ve bildirilere bakıldığında sadece nitel verilerin ele alındığı ve meta-sentez yönteminin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Sınıf eğitimi bilim dalı ile sınırlandırılmış tek bir çalışmanın olduğu (Şahin ve Toprak, 2021) tespit edilmiştir. Bu çalışmada sadece üç değişkenin ortak olduğu görülmüş fakat bu değişkenlerin ele alınışındaki yöntemin farklılığından dolayı mevcut araştırmanın özgün olduğu düşünülmektedir. Çocuk edebiyatı alanında yayınlanmış tezler incelendiğinde, çalışmaların farklı anabilim dallarında yapıldığı görülmüştür. Özellikle de temel eğitim seviyesindeki öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesinde katkısı büyük olan çocuk edebiyatı ile ilgili verilerin tespiti daha önceki yapılan çalışmalarda görülmemiştir. Bu bağlamda, araştırma hem okuma alışkanlığının kazandırılmasının ve geliştirilmesinin ön planda olduğu ilkökul dönemi için, hem Türkçe öğretimine kaynaklık edeceği hem de Sınıf Eğitimi bilim dalında yapılacak araştırmalar için rehberlik edeceği öngörülmektedir.

Bu kapsamda araştırmada Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara ilişkin eğilimleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi “Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların mevcut durumu nasıldır?” sorusuyla ifade edilmiştir. Araştırmanın temel problemi çerçevesinde cevap aranacak alt problemler şu şekildedir:

- Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların konu alanlarına göre dağılımları nasıldır?
- Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalarda kullanılan yöntemlerin (araştırma deseni, çalışma grubu seçimi, veri toplama araçları) dağılımları nasıldır?
- Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların veri analiz süreçlerine göre (veri analiz yöntemleri, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları) dağılımları nasıldır?
- Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların ortaya çıkan sonuçlarına göre dağılımları nasıldır?
- Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların sonuçlarına yönelik ortaya konan önerilerin dağılımları nasıldır?

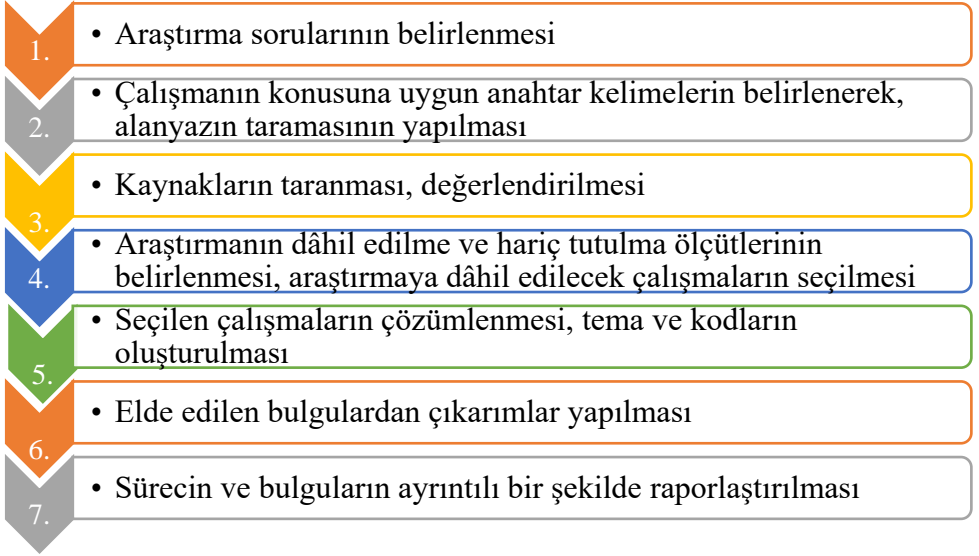
Araştırmanın Sınırlılıkları: Araştırma Türkiye'de Sınıf Eğitimi bilim dalında yapılmış çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar kapsamında nitel yaklaşıma dayalı, YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında yapılan tarama neticesinde 2010-2020 yılları arasında yapılmış (son on yıldaki) 32 çalışma ile sınırlıdır. Literatür taramasında Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu çalışmaların bazılarında karma yöntemin kullanıldığı görülmüştür. Ancak araştırmada nitel yaklaşımla yapılan çalışmaların ele alınması sebebiyle karma yöntemle yapılan araştırmalar kapsamın dışında tutulmuştur. Araştırmada incelenen lisansüstü çalışmalara kaynakçada yer verilmiştir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, Türkiye'de sınıf eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu nitel yöntemle çalışılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla meta-sentez yaklaşımının kullanıldığı bir araştırmadır. Meta-sentez, bir konu üzerinde ortaya konmuş araştırmaların belirli temalar veya ana şablonlar çerçevesinde incelenmesi, sentezlenmesi ve yorumlanması olarak tanımlanmaktadır (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34; Dinçer, 2018, s.180). Ayrıca meta-sentez çalışmaları belirli bir alan veya konuda yapılan çalışmaların nitel bulgularının benzer ve farklı yönlerinin ortaya konulmasını ve ulaşılan bulgulardan yeni çıkarımlar yapılmasını amaçlar (Polat ve Ay, 2016, s.54-55). Bu doğrultuda araştırmacı, çalışmalar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek amacıyla tema ve alt temaları oluşturarak çalışmaları nesnel bir yolla yorumlamaya çalışır (Ertekin ve Bozkurt, 2020, s.616). Sonuçta daha önceki çalışmaların nitel bulguları ve sonuçları karşılaştırılarak yeniden yorumlanır. Yapılan değerlendirmeler ile kesin bir sonuca erişme amaçlanmamaktadır; var olanı, çelişkili sonuçları ortaya çıkarmayı amaçlayan bir çalışma ortaya konur (Dinçer, 2018, s.180).

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dâhil Edilme Kriterleri: Meta-sentez çalışmalarında sürecin ve bulguların detaylı bir şekilde açıklanması oldukça önemlidir. Sürece ilişkin işlem adımları Şekil 1'e göre gerçekleştirilebilir (Polat ve Ay, 2016, s.55):



Şekil 1. Meta sentez çalışması işlem basamakları

Araştırma süreci aşağıda belirtildiği şekliyle gerçekleştirilmiştir:

1. Aşama: Araştırmada *Sınıf Eğitimi* bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların mevcut durumunun nasıl şekillendiğini ortaya koymak amacıyla araştırma soruları oluşturulmuştur.
2. Aşama: Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı ile ilgili lisansüstü çalışmalara ulaşılabilecek anahtar kelimeler; “Temel Eğitim”, “İlköğretim”, “Sınıf Eğitimi”, “çocuk edebiyatı”, “çocuk kitapları” kavramları olmak üzere belirlenmiştir.
3. Aşama: Çalışmalar YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından seçilmiştir. Dâhil edilme ölçütleri: “lisansüstü çalışmaların 2010-2020 yılları arasını kapsaması, Türkiye’de yayımlanmış olması, Sınıf Eğitimi bilim dalında yapılmış olup nitel yöntemle ele alınmış olması” olarak kararlaştırılmıştır.
4. Aşama: YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde erişime açık olmayan çalışmalar araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Çalışmalar 2010-2020 yılları arasıyla sınırlandırılmıştır.

Özellikle son on yılda yapılan çalışmaların seçilmesiyle, Sınıf Eğitimi bilim dalı çocuk edebiyatı alanında değişim ve gelişimin yansıtılması, bu

alandaki yapılan çalışmalarını takip etmek isteyen öğretmen ve araştırmacılara bilgi sağlanması amaçlanmıştır. Karma çalışmalar, araştırma kapsamına dâhil edilmemiştir. Çocuk edebiyatı ile ilgili tezlerin anabilim dalları incelenerek sınıf eğitimi olanlar tespit edilmiş, bir tezin anabilim dalı ile ilgili karar verilmesi için tez yazarına ulaşılmış ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Tüm bu işlemlerden sonra araştırma, 1 doktora, 31 yüksek lisans tez çalışması ile yürütülmüştür.

1. Aşama: Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin değerlendirilmesinde temalar ve kodlar belirlenmiştir. Kodlamalar bağımsız olarak iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.
2. Aşama: Elde edilen bulgular sentezlenerek çıkarımlarda bulunulmuştur.
3. Aşama: Bu araştırma kapsamında tezler, temalara uygun bir şekilde tablo halinde sunulmuştur. Verilerin sunumunda bir görselin kullanılması okuyucuya ilk bakışta fikir sahibi olabilme imkânı tanınmasıdır. Her bir tablo altında genel bir açıklama yapıldıktan sonra tez çalışmalarında dikkat çeken kısımlar önem derecesine göre açıklanmış ve öne çıkan eğilimler raporlanmıştır.

Verilerin Analizi Süreci

Araştırmaya dâhil edilen tezler detaylı bir şekilde okunmuş ve elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırma problemlerine göre incelenen tezlere yönelik tema ve kodlamalar yapılmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların özet halde sunulabilmesi adına Tablo 1 hazırlanmıştır. Oluşturulan tabloda araştırmacının yayın kodu, konusu, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi, inanırılık ve tutarlılık çalışmaları, sonuçlar ve öneriler başlıkları yer almıştır.

Tablo 1. Verilerin Özetlenmesi İçin Oluşturulan Tablo

| Yayın kodu | Konu | Araştırma Deseni | Çalışma Grubu | Veri Toplama Aracı | Veri Analiz Yöntemi | İnanırılık ve Tutarlılık | Sonuçlar | Öneriler |
|------------|------|------------------|---------------|--------------------|---------------------|--------------------------|----------|----------|
|------------|------|------------------|---------------|--------------------|---------------------|--------------------------|----------|----------|

Ayrıca çalışmalar türlerine göre kodlanmıştır. Bu kodlamada tezler, yüksek lisans ve doktora şeklinde düzenlenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışmaların Kodlanma Örneği

| Çalışma Türü | Çalışma Kodu |
|---|---------------------|
| Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi | AY_1, AY_2, AY_3... |
| Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi | AD_1... |

Çalışmalar yaklaşık dört aylık bir süre içinde incelenmiş, ilgili notlar bilgisayar ortamına aktarılmış, veri kaybı olmaması için veriler değişik tarihlerde tekrar kontrol edilmiştir. Ayrıca çalışmalara ilişkin kod ve temaların oluşturulması sürecinde araştırmacılar birbirinden bağımsız şekilde kodlama yapmıştır. Ardından tema ve kodlamalar karşılaştırılarak kod ve temalara son hali verilmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Kodlama sırasında herhangi bir hata olmaması için çalışmalar tez merkezinden indirildikten sonra tekrar kontrol edilmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda kodlamalar iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğini sağlamak için araştırmacı analizleri tekrar yapılmış, kodlamaların birbiri ile uyumu her başlık altında ayrı ayrı hesaplanmıştır. Farklı analiz sonuçları tartışılarak farklılıklar giderilmeye çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre, bir araştırmada birden fazla araştırmacıya ait veri analizinde, kodlama güvenilirliğinin sağlanması için bir çalışma yapılmalıdır. Çalışmanın sonucunda en az %70 düzeyinde bir güvenilirlik yüzdesine ulaşılmalıdır. Miles ve Huberman'a (2015) ait formülle yapılan hesaplamalarda güvenilirlik katsayısı sırasıyla; *Konu Alanlarına* yönelik %87, *Araştırma Desenlerine* yönelik %83, *Çalışma Gruplarına* Yönelik % 87, *Veri Toplama Araçlarına* yönelik %90, *Veri Analiz Sürecine* ilişkin %90, *İnanırlık ve Tutarlılık* başlığına ilişkin % 75, *Sonuçlara* ilişkin %100 ve *Önerilere* ilişkin % 94 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayılarına bakıldığında da araştırmanın kodlayıcı uyumu açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Bulgular

Çalışmanın bulguları her bir alt problem için ayrı ayrı sunulmuştur.

Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular: Tablo 3'te araştırmanın birinci alt probleminde ifade edilen sınıf eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların konu alanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|----------------------|-------------------------|--|
| Kitap/metin İnceleme | Eğitsel İletiler | AY_2, AY_7, AY_15, AY_17, AY_23, AY_4, AY_8 |
| | Değerler Eğitimi | AD_1, AY_3 AY_5, AY_6, AY_12, AY_13, AY_19, AY_20, AY_22, AY_25, AY_26, AY_27, AY_29, AY_31, AY_32 |
| | Öğretmen/Veli Görüşleri | AY_24, AY_30, AY_18 |
| | Yapı Özellikleri | AY_9, AY_10, AY_13, AY_16, AY_14, AY_21 |
| | Toplumsal Farkındalık | AY_11, AY_28 |

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf Eğitimi Bilim Dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların konu çeşitliliği Kitap/metin İnceleme teması altında toplanmıştır. Kitap/metin İnceleme teması altında "Eğitsel İletiler", "Değerler Eğitimi", "Öğretmen/Veli Görüşleri", "Yapı Özellikleri", "Toplumsal Farkındalık" kodlarının yer aldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğunun Kitap/metin İnceleme teması altında değerler eğitimi üzerine yapıldığı tespit edilmiştir.

Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular: Bu başlık altında Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların yöntemlerine ilişkin bulgular araştırma deseni (Tablo 4), çalışma grubu seçimi (Tablo 5) ve veri toplama araçları (Tablo 6) başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 4'te çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde Desen Belirtilmiş ve Desen Belirtilmemiş olmak üzere iki tema oluşmuştur. Desen belirtilmiş teması altında "Betimsel Araştırma", "Durum Çalışması", "Doküman İncelemesi" ve "Tarama" kodları oluşmuştur. Araştırmaların "Doküman İncelemesi" kodu altında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo 4. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Araştırma Desenlerine İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|---------------------|--------------------|---|
| Desen Belirtilmiş | Betimsel Araştırma | AY_14, AY_20, AY_23 |
| | Durum Çalışması | AY_5, AY_8, AY_24, AY_30, AY_18 |
| | Doküman İncelemesi | AY_7, AY_9, AY_11, SY_12, AY_13, AY_15, AY_17, AY_16, AY_19, AY_25, AY_26, AY_27, AY_28, AY_29, AY_32, AY_2, AY_4, AY_10, AY_31 |
| | Tarama | AY_21, AY_22, AY_3 |
| | Eylem Araştırması | AD_1 |
| Desen Belirtilmemiş | | AY_6 |

Tablo 5'te çalışmaların çalışma gruplarına ait bulgular *Birey* ve *Doküman* temaları altında toplanmıştır. *Birey* teması altında "İlkokul Öğrencileri", "Okul Öncesi Öğrencileri", "Sınıf Öğretmenleri", "Okul Öncesi Öğretmenleri" ve "Veli" kodları yer alırken *Doküman* teması altında "Edebi Metin İncelemeleri", "Ders Kitabı İncelemeleri" kodları yer almıştır. Yapılan çalışmaların çoğunlukla "Edebi metin inceleme" üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Çalışma Gruplarına İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|---------|--------------------------|---|
| Birey | İlkokul öğrencileri | AD_1 |
| | Okul Öncesi öğrencileri | AY_6, AY_18 |
| | Sınıf Öğretmenleri | AY_24, AD_1 |
| | Okul Öncesi Öğretmenleri | AY_30, AY_18, AY_6 |
| | Veli | AY_18, AY_6 |
| Doküman | Edebi Metin İnceleme | AY_2, AY_3, AY_4, AY_5, AY_6, AY_7, AY_8, AY_9, AY_10, AY_11, AY_12, AY_13, AY_14, AY_15, AY_17, AY_16, AY_19, AY_20, AY_22, AY_23, AY_25, AY_26, AY_27, AY_28, AY_29, AY_31, AY_32 |
| | Ders Kitabı İncelemeleri | AY_21 |

Tablo 6'da çalışmaların veri toplama araçlarına dair bulgular *Doküman*, *Görüşmeler*, *Anket ve Ses/Video Kaydı* temaları altında toplanmıştır. Bunlar-

dan *Doküman* teması altında "Edebi Metinler", "Formlar ve Kontrol Listesi" kodları ön plana çıkarken; *Görüşmeler* teması altında "Yarı Yapılandırılmış" kodu; *Anket* teması altında "Demografik/Bilgi" kodu, *Ses/Video Kaydı* teması altında da "video kaydı" kodu ön plana çıkmıştır. Genel olarak çalışmaların büyük bir çoğunluğunun "Doküman" teması altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 6. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|-----------------|----------------------|---|
| Doküman | Edebi Metinler | AY_2, AD_1, AY_3, AY_6, AY_7, AY_10, AY_12, AY_14, AY_15, AY_17, AY_19, AY_20, AY_21, AY_22, AY_23, AY_25, AY_26, AY_27, AY_28, AY_29, AY_31, AY_32 |
| | Formlar | AD_1, AY_6, AY_9, AY_11, AY_13, AY_12, AY_14, AY_19, AY_28, AY_16, AY_8, AY_18 |
| | Kontrol Listesi | AY_4, AY_5, AY_20 |
| Görüşmeler | Yarı Yapılandırılmış | AY_24, AY_30, AD_1 |
| Anket | Demografik/Bilgi | AY_24 |
| Ses/Video Kaydı | Video Kaydı | AD_1 |

Çocuk edebiyatı üzerine yapılan çalışmalarda konunun farklı boyutlarının da ele alınmasını sağlayacak farklı veri toplama araçları (yarı yapılandırılmış görüşme, anket) son yıllarda kullanıldığı belirlenmiştir.

Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Veri Analiz Sürecine İlişkin Bulgular: Araştırmanın üçüncü alt problemde ifade edilen Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Veri Analiz Sürecine İlişkin Bulgular veri analiz yöntemleri (Tablo 7) ile inanılabilirlik ve tutarlılık (Tablo 8) başlıkları altında sunulmuştur.

Tablo 7'de çalışmaların veri analizine ilişkin bulgular *Analiz Yöntemleri* teması altında "İçerik Analizi", "Betimsel Analiz", "Doküman Analizi ve "Belirtilmemiş" kodları ile ifade edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda analiz yöntemi belirtilmeyen tezlerde her ne kadar içerikten araştırmada kullanılan analiz yöntemi tespit edilse de veri analizi başlığı altında belir-

tilmediği için “Belirtilmemiş” kategorisinde yer almıştır. Veri analiz yöntemlerini belirlemek çalışmanın kapsamında olmadığı için var olan durumu ortaya koymak amaçlanmıştır.

Tablo 7. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Veri Analizine İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|-------------------|----------|--|
| Analiz Yöntemleri | İçerik | AD_1, AY_2, AY_5, AY_6, AY_7, AY_8, AY_12, AY_13, AY_14, AY_15, AY_17, AY_19, AY_20, AY_23, AY_30, AY_31 |
| | Analizi | AY_5, AY_10, AY_12, AY_17, AY_21, AY_22, AY_24, AY_25, AY_26, AY_27, AY_28, AY_29, AY_18 |
| | Betimsel | AY_10, AY_11, AY_16 |
| | Doküman | AY_10, AY_11, AY_16 |
| | Analizi | AY_3, AY_4, AY_9, AY_32 |
| Belirtilmemiş | | |

Tablo 8’de çalışmaların inanılrlık ve tutarlılıklarına dair bulgular *İnanırdıcılık, Aktarılabilirlik ve Tutarlılık* temaları altında toplanmıştır.

Tablo 8. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalarda İnanılrlık ve Tutarlılık ile İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|--|---|---|
| İnanırdıcılık | Çeşitleme | AY_6, AD_1, AY_18, AY_2, AY_7, AY_13, AY_6, AY_14, AY_30, AY_28, AY_8, AD_1, AY_20, AY_11, AY_25, AY_5, AY_15, AY_31, AY_16, AY_18, AY_19, AY_9, AY_24 |
| | Uzman incele-mesi | AY_6, AY_30, AD_1, |
| | Katılımcı teyidi | AY_23, AY_3, AY_32, AY_2, AY_7, AY_13, AY_29, AY_6, AY_22, AY_14, AY_17, AY_30, AY_28, AY_8, AY_21, AY_12, AD_1, AY_11, AY_25, AY_10, AY_4, AY_5, AY_15, AY_31, AY_19, AY_24, AY_26 |
| Aktarılabilirlik (Transfer Edebi-lirlik) | Ayrıntılı betimleme (doğrudan alıntı) | AY_23, AY_32, AY_2, AY_7, AY_13, AY_27, AY_29, AY_6, AY_30, AY_22, AY_14, AY_17, AY_28, AY_8, AY_21, AY_12, AD_1, AY_20, AY_11, AY_25, AY_10, AY_4, AY_5, AY_15, AY_31, AY_16, AY_18, AY_19, AY_9, AY_24, AY_26 |
| Tutarlılık | Amaçlı örnekleme (örneklem) | AY_23, AY_2, AY_7, AY_13, AY_6, AY_22, AY_14, AY_17, AY_30, AY_28, AY_8, AY_21, AY_12, AD_1, AY_20, AY_11, AY_25, AY_10, AY_4, AY_5, AY_15, AY_31, AY_16, AY_18, AY_19, AY_9, AY_24, AY_26 |
| | Tutarlılık incele-mesi (detaylı süreç açıklaması) | AY_23, AY_2, AY_7, AY_13, AY_6, AY_22, AY_14, AY_17, AY_30, AY_28, AY_8, AY_21, AY_12, AD_1, AY_20, AY_11, AY_25, AY_10, AY_4, AY_5, AY_15, AY_31, AY_16, AY_18, AY_19, AY_9, AY_24 |

Bunlardan *İnanırdıcılık* teması altında “Çeşitleme, Uzman İncelemesi, Katılımcı Teyidi” kodları ön plana çıkarken; *Aktarılabilirlik* teması altında

“Ayrıntılı Betimleme, Amaçlı Örnekleme” ve *Tutarlılık* teması altında ise “Tutarlılık incelemesi” kodu ön plana çıkmıştır. İncelenen tezlerde inanılabilirlik ve tutarlılık boyutunu sağlamak için Aktarılabirlik ve Tutarlılık kısmına yoğun olarak yer verilirken, İnanırcılık kısmına daha az yer verilmiştir.

İlkokulda Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular: Tablo 9’da araştırmanın dördüncü alt probleminde ifade edilen ilkökulda sınıf eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Sonuçlarına İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|--|--|--|
| Hikaye/Kitap İncelemesi/ Değerlendirme | Değer vurgusu | AD_1, AY_3, AY_5, AY_6, AY_10, AY_12, AY_13, AY_19, AY_20, AY_22, AY_25, AY_26, AY_27, AY_29, AY_31, AY_32 |
| | Eğitsel iletilerin/kavramların sunulması | AY_2, AY_7, AY_15, AY_17, AY_23, AY_4, AY_8, AY_11 |
| | İncelenen çalışmaların dış yapı özellikleri açısından uygunluğunun belirlenmesi | AY_7, AY_11, AY_9, AY_10, AY_13, AY_16, AY_21, AY_28, AY_18 |
| | İncelenen çalışmaların iç yapı özellikleri açısından uygunluğunun belirlenmesi | AY_7, AY_11, AY_9, AY_10, AY_12, AY_13, AY_14, AY_16, AY_21, AY_22, AY_28, AY_32, AY_18 |
| Dersin İşlenişi/Öğretim Çalışmaları | Farklı öğretim tekniklerinin kullanımının olumlu etkisi | AD_1 |
| | Öğretmenlerin çocuk kitaplarının disiplinler arası kullanımına ilişkin görüşleri | AY_24 |
| | Kitap seçme kriterlerinin belirlenmesi | AY_30 |

Tablo 9’da çalışmaların sonuçlarına dair bulgular *Hikâye/Kitap İncelemesi/Değerlendirilmesi*, *Dersin İşlenişi/Öğretim Çalışmaları* temaları altında toplanmıştır. Bu temalardan *Hikâye/Kitap İncelemesi/Değerlendirilmesi* altında “Değer vurgusu”, “Eğitsel iletilerin/kavramların sunulması” ve “İn-

celenen çalışmaların dış yapı özellikleri açısından uygunluğunun belirlenmesi” ve “İncelenen çalışmaların iç yapı özellikleri açısından uygunluğunun belirlenmesi” kodları ön plana çıkmıştır.

Dersin İşlenişi/Öğretim Çalışmaları teması altında “Farklı yöntemlerin kullanımının olumlu etkisi” ve “Öğretmenlerin çocuk kitaplarının disiplinler arası kullanımına ilişkin görüşleri” ve “Kitap seçme kriterlerinin belirlenmesi” kodları ortaya çıkmıştır.

İlkokulda Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular:

Tablo 10’da beşinci alt problemde ifade edilen ilkokulda Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilere dair bulgular yer almaktadır.

Tablo 10. Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmaların Sonuçlarına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

| Tema | Kod | Çalışmalar |
|--|--|--|
| Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin İçeriğine Yönelik Öneriler | Konuyla ve işlenen değerlerle ilgili daha etkili, estetik ve çocuklara hitap eden resimler konulmalı | AY_9, AY_10, AY_16 |
| | Çeviri ve yerli eserlerde yapılan sadeleştirmelerde bir ölçüt olmalı | AY_13 |
| | Dil ve anlatım yönünden uygun olmalı | AY_16, AY_2 |
| | Dış yapı özelliklerine uygun olmalı | AY_16, AY_18, AY_10, AY_13 |
| | Çocuğun öğrenilmiş davranış özelliklerine uygun; çocuğun kişisel, toplumsal ve sosyal yönden gelişimini destekleyici eğitsel iletilere/değerlere ağırlık vermeli | AY_2, AY_5, AY_3, AY_6, AY_7, AY_9, AY_13, AY_16, AY_17, AY_20, AY_23, AY_28, AY_32, AY_18 |
| | Öğretmenlerin katkısı araştırılmalı | AD_1 |
| | Disiplinlerarası bir yaklaşımla çalışılmalı | AY_31 |
| | Çocuk edebiyatı alanındaki nitelikli eserlerin, okuma kültürüne etkisini, dil eğitimine ve Türkçe öğretimine katkısını araştıran tezler/çalışmalar yapılmalı | AY_19 |
| | Farklı yazar ve metin türleri/kitaplar, incelenmeli | AY_6, AY_8, AY_12, AY_31 |
| | Araştırmacılar bireyi, bireyin sosyal çevresini ve bireyin ailesinin sosyal- | AD_1, AY_28 |

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda Çocuk Edebiyatı Konulu Lisansüstü Çalışmalara Genel Bakış: Bir Meta-Sentez Çalışması

| | | |
|--|--|--|
| Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler | kültürel yapısını ile sosyoekonomik düzeyini tanımalı | |
| | Kültürlerarası çalışmalar yapılmalı | AY_5, AY_28 |
| | İç Yapı ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmeli | AY_6, AY_10, AY_11, AY_23, AY_28, AY_3, AY_9 |
| | Çocukların kitap seçme motivasyonları incelenmeli | AY_19 |
| | Farklı çalışma gruplarıyla/farklı konularda çalışmalar yapılmalı | AY_24, AY_30 |
| | Nitel yöntemlerin kullanıldığı farklı çalışmalar yapılmalı | AD_1, AY_14, AY_20, AY_30 |
| | Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışma yapılmalı | AY_6, AY_9, AY_28 |
| Erişim /Ulaşılabilirliğe İlişkin Öneriler | Kütüphaneler/Kitaplıklar oluşturulmalı | AY_6, AY_27, AY_30 |
| | Klasiklerin basımını yapan yayınevi sayısının kısıtlanması | AY_13 |
| | İnternet üzerinden değer kategorilerine uygun kitap listelerinin olduğu bir portal oluşturulmalı | AY_20 |
| Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler | Sosyal farkındalığı artırmaya yönelik (Zorbalık, engelli olma, göçmenlik vs.) programların/çalışmaların geliştirilmesi | AY_4, AY_11, AY_8 |
| Sınıf İçi Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler (Yaklaşım/Yöntem ve Teknik vs.) | Uygun yöntem ve tekniklerle değerler/kavramlar somutlaştırılarak öğretilmeli | AD_1, AY_4, AY_17 |
| | Değerler/ kavramlar çeşitli öğretim etkinlikleri ile sunulmalı | AD_1, AY_6, AY_14, AY_26, AY_30 |
| | Disiplinlerarası çeşitli etkinlikler yapılmalı | AY_17, AY_19, AY_24 |
| Geleceğe Yönelik Proje Önerileri | Araştırmalarda sosyal ve kültürel faaliyetlere, sosyal sorumluluk projelerine daha fazla yer verilmeli | AD_1, AY_11, AY_31 |
| | Çocuk edebiyatı eserlerinin sonunda sunulan değerlerle ilgili sorular, yayınevleri tarafından değerleri pekiştirme adına çocuk edebiyatçıların eserlerine de konulmalı | AY_3 |
| | Sosyal medya, çizgi film, youtube, e-kitap, video paylaşım platformları aracılığıyla değer ve kavram aktarımı gerçekleştirilmeli | AY_4, AY_12, AY_15, AY_17, AY_31 |
| | Ders kitapları hazırlanırken çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılmalı | AY_8, AY_12, AY_14, AY_17, AY_21, AY_22, AY_23, AY_25, AY_29, AY_31, AY_32 |
| | Klasik eserler niteliğinde yeni çocuk kitapları yazılmalı | AY_13 |
| | Çocuk edebiyatı yazar ve eserlerine yönelik bilimsel etkinlik (sempozyum, konferans vs.) düzenlenmeli | AY_22 |

| | | |
|--|---|--|
| Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Öneriler | Öğretmen, ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk kitapları ile ilgili farkındalık kazanması | AY_2, AD_1, AY_5, AY_9, AY_11, AY_13, AY_16, AY_19, AY_20, AY_21, AY_22, AY_23, AY_31, AY_32, AY_18, AY_27 |
| | Lisans/Lisansüstü, hizmet içi eğitim programları oluşturulmalı | AY_4, AY_24, AY 27, AY_30 |

Tablo 10’da çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilerin bulguları *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin İçeriğine Yönelik Öneriler, Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler, Erişim /Ulaşılabilirliğe İlişkin Öneriler, Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler, Sınıf İçi Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler, Geleceğe Yönelik Proje Önerileri, Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Öneriler* temaları altında toplanmıştır. Bu temalardan *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin İçeriğine Yönelik Öneriler* altında çocuk edebiyatı ürünlerinin dış yapı özellikleri, değer/ileti sunumu, dil ve anlatım hususunda öneriler yapılmıştır. *Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler* teması altında iç yapı ve dış yapı özellikleri, araştırma yöntemi, çalışma gruplarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. *Erişim /Ulaşılabilirliğe İlişkin Öneriler* teması altında kütüphane/ kitaplık oluşturulması, internet üzerinden bir portal oluşturulması hususunda öneriler sunulmuştur. *Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler* teması altında sosyal farkındalığı artırmaya yönelik programların geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmaktadır. *Sınıf İçi Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler* teması altında çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması, disiplinlerarası etkinlikler yapılmasına ilişkin önerilerde bulunulmaktadır. *Geleceğe Yönelik Proje Önerileri* sosyal sorumluluk projelerinin hazırlanması, ders kitaplarının hazırlanışında çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılması, ürünlerin farklı platformlar üzerinden paylaşılması hususunda öneriler sunulmuştur. *Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Öneriler* teması altında ise öğretmen, ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk kitaplarıyla ilgili farkındalık kazanması, lisans/lisansüstü ve hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve toplumsal farkındalığı sağlamak amacıyla çalışmalar yapılması hususunda öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalar analiz edilmiş ve sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemindeki Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların konu alanlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde çalışma konularının yoğunlukla çocuk edebiyatı eserlerini inceleme üzerine olduğu görülmüştür. Bu bulgu Balcı'nın (2012), 1981 ve 2010 yılları arasında Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine yapılan yüksek lisans tezlerini analiz ettiği çalışmasında, tezlerin konusuna göre dağılımıyla ilgili bulgusu ile örtüşmektedir. Ayrıca Bayazıt (2011), çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2010 yıl sonuna kadar) başlıklı çalışmasında konuların çocuk edebiyatı yazarları ve yapıtları/görüşleri konusu üzerine yoğunlaştığını ifade etmiştir. Bu durum da 2010 yılı öncesi ve 2010 yılı sonrası (Sevim, 2020; Şahin ve Toprak, 2021) yapılan tez konularının aynı doğrultuda seçildiğini göstermektedir. Ayrıca çocuk edebiyatına dair eserler incelenirken değerler eğitimi yönüyle ele alınmıştır. Bu sonuç; Sevim (2020), Şahin ve Toprak'ın (2021) çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Çocuk edebiyatı konusu alanında yapılan çalışmaların sadece edebi açıdan eser incelemesi ile sınırlandırılmayıp edebi eserlerin farklı disiplinler (psikoloji, tasarım, felsefe, sosyoloji vd.) ile kritik edilmesi yazılacak eserlerin niteliğini artırabileceği düşünülmektedir.

Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların yöntemlerinin ele alındığı ikinci alt problemde; çalışmalarda çoğunlukla doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuç Balta (2019), Bayazıt (2011), Şahin ve Toprak (2021) ve Atalay Yakar'ın (2019) sonuçlarıyla örtüşmektedir. Fakat çalışmalarda nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanımı verilerin derinlemesine analizinde katkı sağlaması açısından yararlı olabilir.

Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların çalışma gruplarına ilişkin sonuçlarda daha çok edebi metinlerle çalışıldığı tespit edilmiştir. Çalışma grupları bakımından öğretmen/öğrenci/veli gruplarıyla da yapılan az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların veri toplama araçlarına ilişkin sonuçlarda, çoğunlukla edebi metinler ve formlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme, anket, ses/video kaydı gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışma sayısı oldukça sınırlıdır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde belirtilen Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların veri analiz sürecine ilişkin sonuçlarda içerik analizi ve betimsel analiz yoğun olarak kullanılan analiz yöntemlerinden olmuştur. Balta (2019), Sevim (2020) de yaptıkları çalışmalarda da betimsel analizin araştırmacıların başvurduğu ilk üç teknik içerisinde yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Lisansüstü çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliğe ilişkin sonuçlarda inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık temaları belirlenmiştir. Çalışmalarda inandırıcılığı sağlamak bakımından daha çok uzman görüşü alınırken, az sayıda çalışmada da katılımcı teyidi ve çeşitlemeye başvurulmuştur. Çalışmalarda aktarılabilirlik noktasında hem doğrudan alıntı hem de çalışma gruplarıyla ilgili detaylı bir şekilde açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca çalışmaların büyük bir kısmında araştırma süreci detaylı açıklanarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

Sınıf eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların sonuçlarını içeren araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik sonuçlarda; eser incelemesine bağlı olarak değer vurgusu ön plana çıkmıştır. Ayrıca sırasıyla çalışmalarda incelenen eserlerin iç yapı özelliklerinin uygunluğu, dış yapı özellikleri açısından uygunluğu ve eğitsel iletilere yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda dersin işlenişi/öğretim çalışmalarına ilişkin sonuçlara ulaşan az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu doğrultuda incelenen çalışmalarda farklı öğretim tekniklerinin kullanımının olumlu etkisi, öğretmenlerin çocuk kitaplarının disiplinler arası kullanımına ilişkin görüşleri ve kitap seçme kriterlerinin belirlenmesine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın beşinci ve son alt probleminde belirtilen Sınıf Eğitimi bilim dalında çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların sonuçlarına yönelik önerilere ilişkin sonuçlarda, çocuk edebiyatı ürünlerinin içeriğine yönelik öneriler; çocuğun öğrenilmiş davranış özellikleriyle uyumlu; çocuğun kişisel, toplumsal ve sosyal özelliklerinin gelişimini destekleyen eğitsel iletilere/değerlere ağırlık verilmesi hususundaki önerilere birçok çalışmada yer verilmiştir. (Akçay (2015), Biros (2019), Bağcı (2013), Cengiz (2016), Cesur, 2015)). Çalışmalarda gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde ise çocuk edebiyatı eserlerinin iç yapı ve dış yapı özellikleri bakımından incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Erişim ve ulaşılabilirliğe

ilişkin önerilerde ise çocuklara yönelik kütüphane ve kitaplıklar oluşturulmalı önerisi ağırlık kazanmıştır. Sınıf içi uygulama sürecine ilişkin önerilerde ise çocuk edebiyatı eserlerinin içeriğinin farklı yaklaşım, yöntem ve tekniklerle sunulması gerektiği ön plana çıkarılmıştır. Geleceğe yönelik projeler için sunulan önerilerde ise ders kitapları hazırlanırken çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması yönünde tavsiyelere başvurulmuştur.

Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler, Erişim /Ulaşılabilirliğe İlişkin Öneriler, Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler, Sınıf İçi Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler, Geleceğe Yönelik Proje Önerileri, Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Öneriler temaları ön plana çıkmıştır. Bu temalardan Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin İçeriğine Yönelik Öneriler altında çocuk edebiyatı ürünlerinin dış yapı özellikleri, değer/ileti sunumu, dil ve anlatım hususunda öneriler yapılmıştır. Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler teması altında iç yapı ve dış yapı özellikleri, araştırma yöntemi, çalışma gruplarına yönelik önerilerde bulunulmuştur. Erişim /Ulaşılabilirliğe İlişkin Öneriler teması altında kütüphane/kitaplık oluşturulması, internet üzerinden bir portal oluşturulması hususunda öneriler görülmektedir. Program Geliştirmeye Yönelik Öneriler teması altında sosyal farkındalığı artırmaya yönelik programların geliştirilmesine ilişkin önerilerde bulunulmaktadır. Sınıf İçi Uygulama Sürecine İlişkin Öneriler teması altında çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanması, disiplinler arası etkinlikler yapılmasına ilişkin öneriler de görülmüştür. Geleceğe Yönelik Proje Önerileri sosyal sorumluluk projelerinin hazırlanması, ders kitaplarının hazırlanışında çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılması, ürünlerin farklı platformlar üzerinden paylaşılması hususunda öneriler sunulmuştur. Farkındalık Oluşturmaya Yönelik Öneriler teması altında ise öğretmen, ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk kitaplarıyla ilgili farkındalık kazanması, lisans/lisansüstü ve hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve toplumsal farkındalığı sağlamak amacıyla çalışmalar yapılması hususunda öneriler ileri sürülmüştür. Son olarak öğretmen, ebeveyn ve eğitimcilerin çocuk kitapları ile ilgili farkındalık kazanmasına yönelik öneriler de yer almıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Araştırmanın *Sınıf Eğitimi* bilim dalında yapılan çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmaların genellikle eser incelemesinde değerler eğitimi üzerine yapıldığı, toplumsal olayların ele alınması, öğretmen/veli görüşlerine yer verilmesi hususunda çalışmaların yetersizliğinden dolayı çocuk edebiyatı eserlerinin incelenmesinin farklı boyutlarıyla çalışılması,

Çalışmaların yoğun olarak doküman incelemesiyle ele alındığı için bu alanda uygulamalı çalışmaların eksikliği görülmüştür. Bu nedenle çalışmalarda farklı araştırma desenlerinin kullanılması, araştırmanın doküman dışında farklı çalışma gruplarıyla (öğrenci, veli, öğretmen) tasarlanması, çalışmalarda veri toplama aracı olarak edebi metinlere ek olarak anket, görüşme formları, kontrol listeleri, ses/video kaydı gibi farklı veri toplama araçlarının kullanılması ayrıca çalışmaların yöntem kısmının daha detaylı ve açıkça ifade edilmesi,

Çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması hususunda yapılan çalışmaların tüm boyutlarıyla ele alınması ve ifade edilmesi, farklı yöntemler kullanılarak veri çeşitlemesi, katılımcı teyidi gibi boyutlara da yer verilmesi,

Çocuk edebiyatı eserlerinin öğrencilere aktarımında çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması, eserlerin disiplinler arası yaklaşımla ele alınması, eserlerin değerlendirilmesi noktasında öğretmen, veli ve öğrenci görüşlerine de başvurulması,

Çocuk edebiyatı üzerine yapılacak olan araştırma veya projelerde nicel ve karma yöntemlere yer verilmesi, okuma kültürü ve okuma motivasyonu sağlanması hususunda çalışmalar yapılması, öğretim programlarında çocuk edebiyatı eserlerine farklı boyutlarıyla yer verilmesi, eserlere ulaşılabilirlik ve erişilebilirliğini artırmaya yönelik faaliyetler gerçekleştirilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Overview of Graduate Studies on Children's
Literature in the Science of Classroom Education: A
Meta-Synthesis Study**

*

Hülya Kodan – Kürşad Kara

Bayburt University

One of the addresses that educators will turn to for the acquisition and development of students' language development and reading habits is children's literature. Children's literature is the name given to all of the linguistic and visual products that are prepared in accordance with the level of understanding and language development of children through fictional worlds, enrich their worlds of emotion, thought and imagination, and support their spiritual development during the life period between early childhood and adolescence.

In order for children's literature to fulfill the basic functions in the development of the child, it is important that the books contain the principle of appropriateness to the child, childlike sensitivity and child reality. Determining the literary and pedagogical needs of qualified books written in the field of children's literature, revealing both functional and aesthetic texts is possible as a result of in-depth academic studies. There have been many postgraduate studies on children's literature in the field of classroom education in Turkey. However, the limited number of studies examining; article has been found. In particular, the determination of data on children's literature, which has a great contribution to the development of reading skills of students at the basic education level, has not been seen in previous studies.

In this context, it is foreseen that the research will both be a source for qualified Turkish teaching and guide for researches in the field of Primary Education for the primary school period where the acquisition and development of reading habits is at the forefront. For this reason, it is aimed to reveal the trends related to graduate studies on children's literature in the field of Primary Education.

The research is limited to 32 studies conducted between 2010-2020 (in the last ten years), based on a qualitative approach within the scope of postgraduate studies on children's literature in the field of Primary Education in Turkey, as a result of a search on the YÖK national thesis center database. And it is a research in which meta-synthesis approach is used in order to examine the postgraduate theses which were studied with qualitative method on children's literature in the field of primary education in Turkey. During the study, the theses included in the research were read in detail and the data obtained were transferred to the computer environment. Themes and codes were made for the theses examined according to the research problems.

When the results of the postgraduate studies on children's literature in the field of Primary Education were examined, it was seen that the study subjects were mostly on examining the works of children's literature. It is seen that the document analysis method is mostly used in studies. However, the combined use of qualitative and quantitative research methods in studies may be beneficial in terms of contributing to the in-depth analysis of the data. And In the results of the study groups of graduate studies on children's literature in Primary Education, it has been determined that mostly literary texts are studied.

In addition to these results, mostly literary texts and forms were used as data collection tools in the results of the data collection tools of the graduate studies on children's literature in the field of Primary Education. The number of studies using data collection tools such as interviews, questionnaires, audio/video recordings is quite limited. Content analysis and descriptive analysis have been the most frequently used analysis methods in the results of the data analysis process of graduate studies on children's literature in the field of Primary Education. The themes of credibility, transferability and consistency were determined in the results of validity and reliability in graduate studies.

Finally, in the suggestions for the results of graduate studies on children's literature in Primary Education, suggestions for the content of children's literature products; compatible with the child's learned behavioral characteristics; It has been seen in many studies that suggestions on giving weight to educational messages/values that support the development of the child's personal, social and social characteristics are included. In the

studies, it was emphasized that the works of children's literature should be examined in terms of internal structure and external structure characteristics. In the suggestions regarding access and accessibility, the suggestion that libraries and libraries should be created for children gained weight. In the suggestions presented for future projects, recommendations were made to benefit from children's literature products while preparing textbooks. there are also suggestions for teachers, parents and educators to raise awareness about children's books. And preparatory suggestions for the projects of the Future Oriented Projects social responsibilities, the use of the books in the preparation of the course lessons, can be designed appropriately through different platforms.

Kaynakça / References

- Akçay, S. (2015). *Samed Behrengi'nin hikâyelerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Akdemir, S. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta felsefe temelli çocuk kitapları yoluyla değerler eğitimine ilişkin bir eylem araştırması*. (Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Atalay Yakar, F. (2019). *Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü çalışmaların içerik ve yöntem açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 155-160.
- Bağcı, E. (2013). *Çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuklar için yazılmış eserlerin değerler eğitimi bağlamında karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi (2011-2018 yılları). *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 464-489.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XXVII*, 137-159.

- Bayazıt, Z. (2011). Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (5-7 Ekim 2011). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Beşer, R. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından doküman analizi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Biros, Y. (2019). *Çeviri çocuk kitaplarındaki değerler eğitimi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Cengiz, Ş. (2016). *3-6 Yaş çocuklarına yönelik hazırlanan hikâye ve masal kitaplarındaki değerlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Cesur, E. (2015). *Mavisel Yener'in çocuklara yönelik öykülerindeki eğitsel iletiler üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çer, E. (2016). *0-6 Yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelik*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çer, E. (2019). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken: Eğitsel özellikler. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(1),1-11.
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-138.
- Demircan, C. (2008). Çocuk edebiyatına yönelik bir bibliyografya denemesi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 165-187.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in for educational science research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.
- Doğan, Y. (2019). *Seza Kutlar Aksoy'un çocuk kitaplarında özüne duyarlılık*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Dönmezler, E. (2019). *Türkiye'de yayımlanmış 5-8 yaş resimli çocuk kitaplarının biçim, resim ve içerik açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Düzenli, E. (2019). *Hidayet Karakuş'un hikâyelerinin çocuk edebiyatının temel unsurları bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.

- Ekici, M. (2019). *Çocuk kitaplarında engelliler ve sorunlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erişik, K. (2019). *Çocuk edebiyatı yazarı hasan kallımcı'nın ilkokul düzeyindeki kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.
- Ertekin, E. ve Bozkurt, B. Ü. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarını değerlendirmeye yönelik araştırma bulgularının incelenmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 613-634.
- Günderli, P.(2017). *İlkokullarda öğrencilere önerilen gülden dayıoğlu hikâye kitaplarının hikâye haritası elementleri ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürbüz, Y. R. (2019). *Ulviye Alpay'ın çocuk kitaplarında yer alan eğitsel iletiler*. Yüksek Lisans Tezi. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Işık, M. (2017). *Karakter eğitimi açısından mevlâna idris zengin'in hikâye ve masallarında eğitsel iletiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- İbaçoğlu, T. (2019). *İlkokul öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarının iç ve dış yapısal özellikler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karagül, S. (2019). Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.
- Köklücan, D. (2019). *Anaokulu öğrencilerinin ulusal ve çeviri çocuk kitaplarını tercihlerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kubal, S. A. (2019). *Çok okunan çocuk kitaplarının değerler yönüyle incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçük, S. (2019). *Çocuk kitaplarının temel değerler bakımından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Merdane, F. (2019). *İlkokul 2. sınıf türkçe ders kitabındaki metinlerin çocuk edebiyatı metinlerinin nitelikleri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Miles, B. M. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: SagePub.
- Oğuzkan, A. F. (1983). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.

- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Sever, S. (2006). Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır? 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, <http://cgsempoz.education.an-kara.edu.tr/SBK.pdf>, 04-06 Ekim, Ankara.
- Okumuş, A. (2017). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak aydoğan yavaşlı'nın hayatı, eserleri ve eserlerinde ilettiği değerler üzerine incelemeler*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özaslan, P. (2012). *Muzaffer İzgü'nün çocuklara yönelik hikâye ve romanlarındaki eğitsel iletiler*. (Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Palaz, F. S. (2019). *Çocuk edebiyatı açısından birsen ekim özen'in eserleri ve eserlerinde yansıttığı değerler üzerinde incelemeler*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınevi.
- Sevim, O. (2020). Çocuk edebiyatıyla ilgili lisansüstü çalışmalardaki eğilimler: Bir içerik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 124-144.
- Şahin, Ç. ve Toprak, E. (2021). İlkokul düzeyinde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 225-241.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX(780), 12-31.
- Tahirova, K. (2019). *Abdulla Şaik'in eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tavuş, Z. G. (2015). *Gülten Dayıoğlu'nun hikâyelerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Temur, M. (2018). *Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik olgusu*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 161-167.
- Tiryaki E. N. (2016). Çocuk edebiyatı alanındaki tezlerin okuma yazma kültürü açısından değerlendirilmesi. 3. *Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (21-22 Ekim 2016), İstanbul.
- Topbaş, A. (2015). *Sema Maraşlı'nın masallarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Turan, L. (2005). Arkadaş edinme güçlüğü çeken çocukların problemlerini çömede çocuk edebiyatından yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 124-135.
- Turan, R. C. (2018). *Okul öncesi öğretmenlerinin resimli çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Turan, L. ve Gerez Taşgın, F. (2018). Çocuk edebiyatında "şiddet dili" farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 232-248.
- Tursun, G. (2019). *Serpil Ural'ın çocuk kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yardimciel, F. (2015). *Bir çocuk edebiyatı yazarı olarak aysel gürlen'in eserleri üzerinde ilettiği değerler bakımından incelemeler*. (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 441-452.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, Ş. Ö. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin çocuk kitaplarının disiplinler arası öğretimde kullanımı konusunda görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Zor, E. R. G. (2015). *Çok okunan Türk ve dünya çocuk klasiklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kodan, H. ve Kara, K. (2021). Sınıf Eğitimi Bilim Dalı'nda çocuk edebiyatı konulu lisansüstü çalışmalara genel bakış: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4539-4567. DOI: 10.26466/opus.888446.

Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirliği ve Geçerliği

DOI: 10.26466/opus.879699

*

Ahmet Saylık * – Numan Saylık**

* Dr. Öğr. Üyesi, Siirt Üniversitesi, Siirt/Türkiye

E-Posta: ahmetsaylik@gmail.com

ORCID: [0000-0001-7754-2199](https://orcid.org/0000-0001-7754-2199)

** Dr. Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: nmnsylk@gmail.com

ORCID: [0000-0003-3551-1903](https://orcid.org/0000-0003-3551-1903)

Öz

Öğretmenlik mesleğinin ve öğretim süreçlerinin en önemli unsurlarından biri sınıf yönetimidir. Mizahın derslerde bir öğretim tekniği olarak kullanılmasının sınıf iklimine olumlu yansımaları göz ardı edilmemelidir. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizah kullanımını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu 303 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın kapsam geçerliği uzman görüşleri doğrultusunda sağlanmıştır. Cronbach Alfa katsayısı ile ölçeğin güvenilirliği, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile ölçek maddelerinin ayırt ediciliği incelenmiştir. Ölçek, toplam varyansın % 62.85'ini açıklayan, 27 maddeden oluşan ve uyum indekslerinin kabul edilebilir olduğu dört faktörlü bir yapı ortaya koymaktadır. Ölçeğin alt boyutları, boyut altında toplanan maddelerin içerikleri esas alınarak, "güdüleyici mizah", "sınıf iklimini düzenleyici mizah", "öğrenciyi geliştirici mizah" ve "öğrenciyi onaylayıcı mizah" şeklinde isimlendirilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında; ortak varyans değerinin .44 ile .77 arasında değiştiği saptanmıştır. Analizler, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu, dolayısıyla sınıf ortamlarında eğitimcilerin mizah kullanım düzeylerini belirlemede kullanılabileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Mizah, sınıf yönetimi, ölçek geliştirme, güvenilirlik, geçerlik.

Humor Scale in Classroom Management: Development, Reliability and Validity

*

Abstract

One of the most important elements of the teaching profession and teaching processes is classroom management. The positive effects of the use of humor as a teaching technique in lessons on the classroom climate should not be ignored. The aim of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the use of humor in teachers' classroom management. The study group of the research consists of 303 teachers. Content validity of the study was provided in line with expert opinions. The reliability of the scale was examined with the Cronbach Alpha coefficient. The corrected item-total correlations and the discrimination of scale items were examined. The scale explains 62.85% of the total variance. The scale presents a four-factor structure that consists of 27 items and compliance indexes are acceptable. The sub-dimensions of the scale were named as "motivational humor", "humor that regulates the classroom climate", "humor that improves students' individuality", and "student affirmative humor", based on the contents of the items collected under the dimension. As a result of the analysis, the factor load values of the scale were between .49 and .83; It was determined that the common variance value varied between .44 and .77. Analyzes show that the scale is valid and reliable and can be used to determine the level of humor use of educators in classroom settings.

Key Words: *Humor, classroom management, scale development, reliability, validity.*

Giriş

Sınıf, öğretmen ve öğrencilerin görel olarak daha aktif roller aldığı, eğitim ve öğretim sürecinde belirlenen amaçların hayata geçirildiği özel, yapılandırılmış bir ortam olmakla birlikte beklenmedik olay ve etkilere de olabildikçe açık bir yapıya sahiptir. Açıkgöz, (1998) eğitim ve öğretime ayrılan zamanın büyük bir bölümünün sınıf düzenini sağlama, dersin akışını bozabilecek olaylara odaklanma ve sınıf içi disiplin sorunlarına harcadığı bu süreçte öğretmenlerin, öğrencilere karşı zaman zaman pedagojik öğretilere uygun olmayan tepkilerde bulduklarını ve bu tür yaklaşımların öğrencilerin kişiliğine zarar verdiğini öğretmenin, öğrencilerin dolayısıyla sınıf atmosferinin gerilimli bir hal aldığını belirtmektedir. Böylece sınıf iklimi bozulmakta, okul, eğitim ve sınıf var olma amacından uzaklaşmaktadır.

Alanyazına bakıldığında, öğretmenin sınıftaki rol ve davranışları ile öğrenci başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu (Fenwick, 1998; Marzano, Marzano ve Pickering 2003; Morin, 2003) ve bu ilişkide asıl rolün öğretmen davranışlarına yüklendiği açıkça görülmektedir. Binbaşıoğlu (1991, s.229) sınıf yönetiminde başarının öğretmenin eğitim anlayışının yanı sıra öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğine bağlı olduğunu ileri sürmektedir. Fenwick'e göre (1998) sınıf yönetimi sürecinde öğretmen yaklaşımlarının esas amacı, sınıf ortamında güven inşası ve öğretim faaliyetleri için dersliğin hazırlanmasıdır.

Sınıf yönetiminin etkililiği, öğrencilerin kişisel gelişimlerine ve psikolojik durumlarına ilişkin gereksinimlerini karşılmasına bağlıdır. Bu nedenle öğretmenler, derslikleri bu amaca uygun olarak tasarlamalıdır (Celep, 2001). Bu anlamda öğretmenlerin ders akışına uygun şekilde mizaha başvurmasının öğrencileri gelişimsel ve psikolojik bakımdan destekleyeceği ve öğrenmenin kalıcılığına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Sınıfta oluşturulacak sıcak ve samimi bir iklimin öğrenci başarısında belirleyici olacağı (Şahin ve Altunay, 2010), aksi halde otokratik bir sınıf ortamında başarı için gerekli olan sevgi saygı ve güven ilişkilerinin zedeleneceği (Gözütok, 2000, s.262) bundan dolayı da öğretmenin kontrolünü kaybedebileceği ve belki de daha önemlisi öğretmen-öğrenci ilişkilerinin zarar göreceği (Celep, 2002) ileri sürülmektedir. Bu

bağlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizaha yer vermelerinin, mizahı dersin işleyişinde bir araç olarak kullanmalarının önemi göz ardı edilmemelidir.

Mizahın, Türk toplumunda tarih boyunca yerini koruduğu ve toplumsal iyi olma hali adına önemli bir etkileşim aracı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Türk toplum yapısına bakıldığında yörelere göre değişen zengin bir mizah anlayışı ve kültürünün hala varlığını sürdürdüğü, Nasrettin Hoca, Bektaşî, Bekir Mustafa, İncili Çavuş, Hacivat ve Karagöz, Ortaoyunu, Meddah gibi karakterlerin, edebiyat ve sinema-tiyatro gibi alanlarda da önemli kişilerin bu mirasa katkı sundukları söylenebilir. Mizaha ilişkin söz konusu toplumsal birikime ve zenginliğe rağmen eğitim ve öğretimde mizah kullanımının istenen düzeyde olmaması düşündürücüdür.

Mizah, olaylara gülerek yaklaşmanın sanatsal bir ifade tarzı olmasından dolayı tarihsel süreçte pek çok alandan yazar, araştırmacı ve filozofun inceleme konusu olmuştur. Mizahın edebi ve sanatsal yönü mizahı, metafizik, realist, idealist, psikolojik ve mantık gibi farklı perspektiflerden tanımlama ve açıklamalar yapılarak düşünmenin konusu haline getirmiştir. Eflatun, Aristoteles, Immanuel Kant, Henri Bergson ve Sigmund Freud gibi düşünürler mizah ile ilgilenmişlerdir (Moran, 1994). Örneğin Eflatun, ütöpik ve idealleştirilmiş yönetim yapısını ele aldığı Devlet isimli klasik eserinde, başarılı bir toplumda hem yönetici hem de vatandaşlarının duygularını ve arzularını kontrol etmek suretiyle gülünç görünmemeleri gerektiğini ifade etmektedir. Dolayısıyla komediyi sınıfsal bakımdan kölelere ve yabancılara ait bir olgu olarak değerlendirmektedir. Platon'un özellikle kahkahayı, kontrol kaybına yol açan ve hiçbir toplum liderinin sahip olmaması gereken aşırı bir duygu durumu olarak gördüğü söylenebilir (Platon, 1999). Aristoteles, Poetika (2014) adlı eserinde, mizahı ortalamadan daha kötü olan uyumsuzluk hallerini yansıttığı gerekçesiyle komedyayı kötü bir durum olarak görmektedir.

Alanyazında mizahın dört stiline ilişkin yaygın biçimde kabul gören bir değerlendirme yapılmaktadır. Bunlar; kişiler arası etkileşimi kolaylaştıran ve olumlu bir ortam yaratan komik şeyler söyleme eğilimi olarak *katılımcı mizah*; hayatı mizahi bir bakış açısıyla sürdürme eğilimi olarak *kendini geliştiren mizah*; başkalarını eleştirme veya manipüle etme

yoluyla mizah kullanma eğilimi olarak *saldırgan mizah*; ve kişinin kendi pahasına, aşırı derecede kendini aşağılamak suretiyle komik şeyler yaparak veya söyleyerek başkalarını eğlendirme eğilimi olarak *kendini yıkıcı mizah* şeklindedir (Kazarian ve Martin, 2004; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, 2003; Romero ve Cruthirds, 2006). Sınıf ortamında öğretmenler tarafından kullanılacak mizahın öğrencilerin farklı kültürel değer, tutum ve hassasiyetlerini dikkate alan olumsuz (*saldırgan ve kendini yıkıcı mizah*) bir yaklaşımdan uzak ve daha çok olumlu (*katılımcı ve kendini geliştiren mizah*) bir mizahi anlayışın benimsenmesi oldukça önemlidir. Aksi durum öğrenme ortamını ciddi biçimde bozabilmektedir. Deneire (1995), kullanılan mizahın uygun olmamasının, sosyal mesafeyi artırıcı ve sonrasında parçalanmış bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturabileceğine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda araştırma kapsamında geliştirilen “*Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği*” tamamen olumlu mizah stilleri ve öğrenci değer ve hassasiyetlerini göz önünde bulunduran, öğrenme ortamlarını zenginleştirebilecek bir anlayışla geliştirilmiştir.

Mizahın Eğitimdeki Önemi

Mizah, insanların rahatlamasına yardımcı olması, onların yeni fikirlere açık olmalarına katkı sağlaması, yaratıcılıklarını beslemesi ve risk almaya cesaretlendirmesi bakımından önemli görülmektedir (Morreall, 1991). Bu anlayışla mizahın eğitim öğretim ortamında (sınıflarda) yaratıcılığın yüksek olmasına, öğrencilerin hata yapmaktan korkmamalarına ve gerektiğinde risk alabilmelerine öğrenci ve sınıf ortamını zenginleşmesine önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Mizah, öğrencilerin ilgisini uyandırmak, dikkatlerini çekmek ve kavram gelişimini teşvik etmek için kullanılacak pedagojik bir yöntemdir (Lomax ve Moosavi 2002). Geleneksel sınıfların yanı sıra günümüzde yaygınlaşan sanal sınıf ortamlarında öğrencilerin karşı karşıya kaldığı içeriklerin çoğu komik ve eğlenceli olmadığı için, öğretmenler planlama ve uygulamalarında mizaha özellikle yer vermelidirler. Mizah, etkili sınıf yönetiminde, öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini, dersi sevmelerini ve derslere katılımını sağlaması

bakımından önemli bir araçtır. Bu sayede sınıftaki disiplin sorunlarının önüne geçilebileceği ya da en aza indirilebileceği beklenen bir sonuçtur.

Etkili bir öğrenme ortamının oluşmasında mizahın belirleyiciliği oldukça fazladır. Dolayısıyla derslerinde mizahı kullanan öğretmenler, öğrencilerini eğlendirerek eğiteceğinin bir anlamda sözünü vermiş olurlar. Bu bakımdan bir sınıfta atılan kahkahalar öğrencilerin öğrenmeden zevk aldıklarının işaretidir (Hill, 1988). Ancak eğitim sistemimizde kahkahanın ve görelî olarak şamatanın varlığı ile öğretmenin sınıf yönetimine hâkim olmaması arasında anlaşılabilir bir ilişki kurulmaktadır. Bunun temel kaynağının öğretmen-öğrenci arasındaki güç mesafesi algısı olduğu söylenebilir. Zira güç mesafesinin yüksek olduğu bir toplumsal yapıya sahip olan ülkemizde (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2010, s.58) öğretmenin öğrenciyle arasındaki mesafeyi ciddiyetle koruması gerektiğine ilişkin kanı halen varlığını sürdürmektedir. Bu anlayışın geleneksel eğitim felsefeleri olan esasicilik ve daimiciltten beslendiğini söylemek mümkündür. Yönetimde de oldukça önemli bir yeri olan mizahın yüksek güç mesafesi algısından dolayı üst-ast arasında da yeterince işlevsel olamadığı görülmektedir. Yöneticiliğin ciddiyet isteyen bir statü olduğuna yönelik güçlü kültürel kod yönetim süreçlerinde mizah kullanımının önüne geçmektedir.

Güç mesafesi insanlar arasındaki eşitsizliklerin kabul edilmesiyle ilgili bir kültür değeridir (Hofstede, 1980). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda aile içindeki baba-evlat ilişkisinin temel değer ve davranışları, öğrenci-öğretmen ilişkisine taşınmaktadır (Hofstede vd., 2010, s.69). Güç mesafesinin yüksek olduğu toplumlarda, öğretmenlerin öğrencilerine karşı davranışlarının temelinde saygı ve korku inşa etmek yatar. Öğretmen içeri girdiğinde öğrencilerin ayağa kalkmak zorunda hissetmesi, eğitim sürecinin büyük oranda öğretmen merkezli olması, bütün iletişimin öğretmen tarafından başlatıldığı sıkı bir sınıf içi yönetimin hâkim olduğu bir okul ortamı göze çarpmaktadır. Böyle kültürlerde öğretmene açıkça karşı çıkmak, onu eleştirmek söz konusu olmadığı gibi öğretmene karşı okul dışında bile bir itaat ve hürmet söz konusudur (Hofstede, 2001, s.100-101). Türkiye’de öğretmen ve öğrenci arasındaki eşitsizliklerin yüksek düzeyde kabul gördüğü böylesi bir okul ortamında öğretmenin gülmesinin, güldürmesinin bütün tılsımı

bozabileceğine, öğretmenin öğrenciler ve sınıf yönetimi üzerindeki etkililiğini kaybedeceğine inanılmaktadır.

Sınıf ortamında mizahın birçok yararı olduğu söylenebilir. Oruç'a (2010) göre mizah, öğrencilerin daha dikkatli olmasını sağlamak ve onlar üzerinde olumlu etkiler yaratmakta, kimi zaman komik bir söz ve bir gülüş uzlaştırıcı bir atmosfer sağlayabilmektedir. Böyle bir ortamda, herkes kendisi ve başkaları için güzel şeyler hissedebilir. Mizah öğrencilerin ve yetişkinlerin kendilerine bakış açılarını olumlu yönde destekleyip, geliştirebilmektedir. Öğretmenler, mizahı kullanırken öğrencilere sadece söyledikleri ile değil, ses tonlarıyla, jestleriyle, gülümsemeleriyle, giyimleri ile hareketleriyle ve öğrencilere karşı tutumları ile etkili olabilmektedir.

Alanyazında mizah öğrenme ilişkisini ortaya koyan çeşitli kanıtların olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Ziv (1981; 1984; 1988) genellikle mizah ve öğrenme ilişkisi üzerinde ilk yazan kişi olarak görülebilir. Ziv 1988'de üniversite derslerinde iki bölümlü bir çalışma yürütmüştür. Çalışmanın ilk yarısı istatistik derslerinin iki bölümünü diğer yarısı ise psikoloji dersinin iki bölümünü içermektedir. Her iki derste de aynı materyal ve araç gereçlerle ders sunulmasına rağmen, bir ders, ilgili anahtar kavramları açıklamak için anekdotların, şakaların ve çizgi filmlerin kullanımını içermektedir. Kontrol istatistik sınıfında, içerik mizah içermeyen salt kuramsal bilgilerle sunulmuştur. Araştırmanın ikinci yarısında yöntemler iki psikoloji dersi için farklı bir profesör kullanılarak tekrarlanmıştır. Çalışmanın her iki bölümü de kontrol grupları ile mizahla ders işlenen deney grupları arasında test puanları bakımından anlamlı farklılık tespit edilmiştir (Ziv, 1988). Ziv, mizahın kullanıldığı grubunun final sınavında daha yüksek puan aldığına ilişkin bulgudan hareketle mizahın öğrenmeyi etkileyebileceği sonucuna varmıştır. Ziv, ayrıca 1986 yılında lisede 10. sınıf seviyesinde dört sınıfla bir araştırma yapmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin öğretmenlere yönelik tutumları değerlendirilmiş; en çok ilgi gören öğretmenlerin derslerini mizah içerikli yürütenler olduğu görülmüştür (Ziv, 1988). Ziv (1988), mizahın öğrencileri motive edebileceğini, ilgilerini arttırabileceğini, kaygılarını azaltabileceğini, dikkatlerini arttırabileceğini ve öğrenmelerini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedir.

Rareshide'ye (1993) göre öğretmen sınıfta mizahı kullanarak öğrencilere kişiliği bağdaştırmayı, öğrenme aktivitelerini canlandırmayı/neşelendirmeyi, otoriter disiplin anlayışına alternatif bir yol sunmayı ve daha üst bilişsel düşünmeyi teşvik etmeyi amaçlar. Bu nedenle sınıfta mizah kullanımının; açık, sıcak ve dostane bir sınıf iklimini beslemede önemli bir rol oynadığını ve öğrencilerin eğlenceli öğretmenlerden daha iyi öğrendikleri ifade edilmektedir (Martin ve Baksh, 1995, s.179). Mizah kullanımının belirtilen etkilerini ortaya koyan çalışmalar oldukça sınırlı sayıda olmakla birlikte öğretmenlerin mizah kullanımının, öğrenmeyi kolaylaştırdığını oraya koyan bazı araştırmalar (Davies ve Apter, 1980; Kaplan ve Pascoe, 1977; Wanzer ve Frymier, 1999) literatürde yer almaktadır. Oruç (2010) sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi üzerine deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonunda, mizah kullanımının başarıyı ve derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği dolayısıyla değişkenlerin deney grubu lehine anlamlı farklılıklar ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkıldığında sınıf yönetiminde mizahın kullanımının önemli olduğu söylenebilir.

Mizah, öğretmen ve öğrenciler arasındaki güç ve otorite farklılığının yaratacağı engelleyici etkileri iyileştirmenin yanı sıra, öğrencilerin sınıf tartışmalarına katılmaları için ek bir katkı sağlayabilir ve genel olarak sınıfta rahat bir atmosfer yaratabilir. Sınıfın öğrenciler açısından önemli bir öğrenme ortamı olduğu düşünüldüğünde, mizah öğretmenlere, öğrencilerin mizah kullanarak pratik yapma fırsatları sunmasında modellik yapma imkânı da sağlar (Scarborough, 2014). Getzels ve Jackson (1962) yaptıkları bir çalışmada, yüksek yaratıcılığa sahip öğrencilerden bir öğretmende görmek istedikleri en önemli özellikleri sıralamaları istenmiş ve mizah duygusuna sahip olmayı 13 özellik arasında 3. önem sırasında gösterdiklerini raporlamıştır. McGreevy (1990) tarafından yapılan başka bir çalışmada da, öğrencilerden yaratıcı öğretmenlerin niteliklerini sıralamaları istenmiş ve mizah, ilk sırada yer almıştır. Bu durum, gelişmiş bir mizah anlayışına sahip öğretmenlerin dikkat çekici olmaktan öte öğrencileri önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermektedir. White (2001), mizahın öğretmenleri daha sevimli yapma,

ders materyalini anlamayı kolaylaştırma, gerilimleri azaltma, öğrenci moralini ve ilgisini artırmada önemli bir araç olduğunu savunmaktadır.

Alanyazında mizahı farklı boyutlarıyla ele alan ölçek çalışmaları söz konusudur. Bu ölçeklerden biri Martin ve Lefcourt (1984) tarafından geliştirilen Situational Humor Response Questionnaire ölçeği olup Aydın (1993) tarafından Durumluk Mizah Tepkisi Ölçeği ismiyle Türkçe uyarlaması yapılmış ölçektir. 21 maddeden oluşan ölçek gündelik hayatta karşılaşılabilecek birtakım olaylar karşısında verilebilecek tepkileri 1 (bunu hiç eğlenceli bulmazdım) ile 5 (kahkahalarla gülerdim) aralığında yanıtlanması istenen ifadelerden oluşmaktadır. Martin ve Lefcourt, (1983) tarafından geliştirilen bir başka ölçek olan Coping Humor Scale isimli ölçeğinde ise mizah yoluyla başa çıkmaya ilişkin ifadeler söz konusudur.

Svebak (1974) tarafından geliştirilen Mizah Duygusu Ölçeği (Sense of Humor Questionnaire) incelendiğinde mizah duygusundaki bireysel farklılıkları, mizahı fark etme, gülme vb. tepkileri 4'lü likert tipinde ölçmeye çalıştığı görülmektedir. Svebak (1996) sonraları ölçeğin kısa formunu geliştirmiştir. Alanyazın taramasında karşılaşılan bir başka ölçek de ergenlikte mizah ölçeği (adolescent humor scale)'dir. Oral (2004) tarafından geliştirilen ölçek 6. ve 8. sınıf düzeyindeki ergenler üzerinde yapılmış ve ergenlerde bilişsel, sosyal ve psikolojik alanlardaki mizah kullanımını ölçme amacı taşımaktadır. Alanyazın taramasında ulaşılan bir diğer mizah ölçeği, Thorson ve Powell, (1993) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Mizah Duygusu, (Multidimensional Sense of Humor Scale) ölçeğidir. Ölçeğin Türkçe versiyonunu Aslan, Alparslan, Evlice, Aslan ve Cenkseven, (1999) bir sağlık kuruluşunda çalışanların depresif durumları ve kişilikleri ile ilişkisinin incelendiği bir çalışmada yapmışlardır. Ölçek, mizah üretimi ve mizahın sosyal kullanımı, baş etme mizahı, mizaha karşı olumsuz tutumlar ve mizaha karşı olumlu tutumları ölçmektedir. Dikkat çeken bir başka ölçek ise birtakım mizah stillerini ölçmeye yarayan Mizahi Davranış -Humorous Behavior Q-Sort Deck (Craik, Lampert ve Nelson, 1996) ölçeğidir.

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray ve Weir, (2003) tarafından geliştirilen Mizah Tarzları Ölçeği (Humor Styles Questionnaire) ölçeği sıklıkla kullanılan ölçeklerden biridir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Yerlikaya (2003) tarafından yapılmıştır. *Katılımcı Mizah, Kendini Geliştirici*

Mizah, Saldırgan Mizah ve Kendini Yıkıcı Mizah alt boyutları olan ölçek kendini değerlendirme tarzında yedili Likert ölçeğidir (Yerlikaya, 2003, 2009). Cemaloğlu, Receptoğlu, Şahin, Daşçı, ve Köktürk, (2012) tarafından geliştirilen Mizah Davranışları Ölçeği ise öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin mizahi davranışlarını ölçmektedir. Beş alt boyuta sahip ölçek, 30 maddeden oluşmaktadır.

Alanyazında mizah ile ilgili ölçek çalışmaları sınırlı sayıdadır. Ancak geliştirilen/uyarlanan bu çalışmaların insanların mizahla meşgul olma sıklıkları, neleri eğlenceli buldukları, hangi mizah tarzlarını tercih ettikleri gibi amaçlar taşıdıkları görülmektedir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında, sınıf yönetiminde mizahın bir yardımcı öğretim yaklaşımı olarak ele alındığı herhangi bir ölçek çalışmasına rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin mesleğe yeni başladığında en çok zorlandıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri alanların başında sınıf yönetimi gelmektedir. Geleneksek eğitim anlayışlarının baskın olduğu dönemlerde sınıfta istenmeyen davranışların önüne geçmede öğrencilere yönelik şiddet, korku, sindirme, otorite kurma eğilimleri söz konusuydu. 2000’li yılların başında geçilen yapılandırmacı eğitim anlayışıyla bu eğilimler kısmen kırılmış olsa da tamamen bittiği söylenemez. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere informal mentörlük kapsamında vurgulanan bir hususun “başlarken oluşturulan imajın çok önemli olduğu, sert görünmenin uzun vadede işleri kolaylaştıracağı hatta bir öğrencinin bu imajı inşa etmede harcamanın (dövme-azarlama vb.) etkili olabileceği” söylemi kayıt ve raporlara geçerse de yaygın olarak bilinmektedir. Baskı ve korku ortamında geçici bir sükûnet hali oluşsa da uzun vadede öğrencilerin okulu sevmemesi, stres ve kaygı düzeyinin yükselmesi, okul terkleri, iletişimsizlik, öğretmen öğrenci mesafesinin artması ve bütün bunların sonucunda öğrenme öğretme ortamının tahrip edilerek öğrencinin gelişimine büyük zararlar verilebildiği bilinmektedir. Mizahın sınıf yönetiminde kullanılması ise öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi güçlendirme, sınıf iklimini yumuşatma, sosyal mesafeleri azaltma, demokratik bir hava yaratma, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye olanak sağlama, öğrencilerin kendilerini güvende ve iyi hissetmelerini sağlama ve öğrenmeyi zevkli hale getirme gibi birçok katkı sağlayabileceği kuramsal ve deneysel çalışmalarla ortaya konmuştur. Buna dayanarak öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde

mizah kullanım düzeylerini belirlemeye ilişkin bir ölçme aracı geliştirmenin önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla farklı branşlarda öğretmenlerin sınıflarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde sınıf yönetiminde mizahı bir araç olarak ne düzeyde kullandıklarını belirlemenin alana katkı sağlayacağı, öğretmen ve yöneticilerde bir farkındalığın oluşmasında hizmet edebileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı öğretim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizahi yeterliklerini ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen, Van il merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 303 öğretmen oluşturmaktadır. Comrey ve Lee (1992), ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğü için 100'ü zayıf, 200'ü orta, 300'ü iyi, 500'ü çok iyi ve 1000'i mükemmel olarak nitelendirmektedir. Field'e (2000) göre ise örneklem büyüklüğünün en az 300 olması gerekmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri

| Değişken | Düzye | n | % |
|-----------------------|------------------------------|------------|------------|
| Cinsiyet | Erkek | 190 | 62.7 |
| | Kadın | 113 | 37.3 |
| Öğrenim Durumu | Lisans | 258 | 85.1 |
| | Lisansüstü | 45 | 14.9 |
| Mesleki Kıdem | 1-3 Yıl | 211 | 69.6 |
| | 4-6 Yıl | 64 | 21.1 |
| | 7-9 Yıl | 20 | 6.6 |
| | 10 Yıl ve Üzeri | 8 | 2.6 |
| Yaş Kuşağı Aralığınız | Babyboomer Kuşağı(1946-1964) | 3 | 0.9 |
| | X Kuşağı(1965-1979) | 20 | 6.6 |
| | Y Kuşağı(1980-1999) | 280 | 92.4 |
| Öğretim Kademesi | İlkokul | 117 | 38.6 |
| | Ortaokul | 134 | 44.2 |
| | Lise | 51 | 17.1 |
| Toplam | | 303 | 100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların çoğu kıdem yılı 1-3 yıl arasında değişen, lisans mezunu ve ilkokul ve ortaokullarda görev yapan Y kuşağı öğretmenlerden oluşmaktadır.

Yöntem

Aşağıda araştırmanın modeli, çalışma grubu, ölçek geliştirme aşamaları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler üzerinde durulmuştur.

İşlem Basamakları

Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk olarak ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizahi davranışlarını ortaya koyabilmek için başlangıçta 55 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra, alan ve dil uzmanlarının görüşleri doğrultusunda aynı anlama gelen veya ilgisiz sayılabilecek maddelerin çıkarılması sonucunda taslak form 42 maddeye indirilmiştir.

42 maddeden oluşan taslak ölçek formu rastgele ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 30 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda öğretmenlerin anlamadığı maddelerin olmadığı belirlenmiştir. Pilot uygulama süresince öğretmenlerden gelen dönüt ve öneriler, araştırmacı tarafından kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda eğitim yönetimi ve ölçme değerlendirme uzman görüşleri çerçevesinde ölçek maddeleri yeniden gözden geçirilmiş ve ölçek 42 maddeyle asıl uygulamaya için hazır hale getirilmiştir. Ölçek, “Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği (SYMÖ)” olarak adlandırılmıştır. SYMÖ ölçeği likert tipi beşli derecelendirme şeklinde “(1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Genellikle ve (5) Her zaman” seçeneklerinden oluşmuştur. Son olarak ölçek maddelerini eksiksiz bir şekilde cevaplayan 303 öğretmenden elde edilen veriler analizlere dahil edilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği'nin (SYMÖ) yapı geçerliğini test etmek amacıyla açılımlayıcı (exploratory) faktör analizi (AFA) ve elde edilen faktör yapısının doğruluğunu test etmek için de doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA'da temel bileşenler analizi, DFA'da ise maksimum olabilirlik analizi esas alınmıştır.

Araştırmada AFA yapılmadan önce, araştırma verilerinin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Açılımlayıcı faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin elenmesi, ortak faktör varyansı, madde özdeğerlerinin en az 1 olması, açıklanan varyans oranı ve ölçülmek istenen kuramsal alt yapının temsil edilebilmesi gibi kriterler dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2014; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Shevlin ve Lewis, 1999; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ayrıca AFA'da varimax dik döndürme yöntemi uygulanmıştır. Bu yöntemde daha iyi yorum yapabilmek için faktör varyanslarının en fazla olmasını sağlayacak şekilde döndürme yapılır (Büyüköztürk, 2014).

AFA'da elde edilen sonuçların model-veri uyumunu değerlendirmek üzere doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da literatürde genel kabul gören uyum indeksleri kullanılmıştır. Uyum indexlerinde genelde χ^2 / sd oranının 4'ten, RMSEA ve RMR değerinin ise .08'den küçük olması, NFI, NNFI, IFI, RFI değerlerinin .90 ve üzeri olması, CFI değerinin .95 ve üzeri olması, AGFI ve GFI değerinin ise .85 ve üzeri olması model-veri uyumunun kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2010; Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007). Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ve Spearman Brown katsayıları hesaplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlilik analizleri için SPSS 24.00 ve LISREL 8.80 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölüm, ölçeğe ilişkin betimsel analiz, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi alt başlıklarından oluşmaktadır.

Ölçeğin Betimsel Analizi

Ölçeğin ortalama, standart sapma, varyans, çarpıklık (Skewness), basıklık (Kurtosis), ranj, minimum ve maksimum değerleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ölçek verilerinin betimsel istatistikleri

| Betimsel İstatistik Türü (n = 303) | Değer |
|------------------------------------|--------|
| Ortalama | 3.7272 |
| Standart Sapma | .63495 |
| Varyans | .403 |
| Kurtosis (Basıklık) | .245 |
| Skewness (Çarpıklık) | -.453 |
| Ranj | 2.52 |
| Minimum | 1.48 |
| Maksimum | 5.00 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek verilerinin ortalama puanı 3.7, standart sapma değeri .63, varyans değeri .40, Kurtosis (basıklık) değeri .24, Skewness (çarpıklık) değeri -.45, ranj puanı 2.52, minimum puanı 1.48 ve maksimum puanı ise 5.00 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin betimsel istatistik analizlere göre normal bir dağılım gösterdiği anlaşılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında olması ise verilerin normal dağılımdan aşırı sapmadığını kanıtlamaktadır (Büyüköztürk, 2014; Huck, 2008; Morga, Leech, Gloeckner ve Barret, 2004).

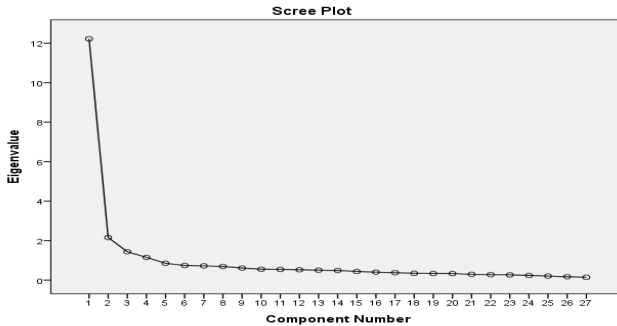
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışma grubundan elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda KMO değeri .94 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .60’dan büyük çıkması, araştırma verilerinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Başka bir anlatımla değerlerin anlamlılığı, araştırma verilerinin çok değişkenli

normal dağılımdan geldiklerini göstermektedir. Verilerin analize uygun olduğunun görülmesinin ardından döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır.

Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında ölçekte yer alan maddeler için madde test korelasyonlarının .30 ve üstünde olması ve maddelerin birden fazla faktöre girmemesi önerilmektedir (Tavşancıl, 2010). Birden fazla faktöre girme ile ilgili alınabilecek ölçüt maddelerin faktör yükleri arasında en az .10 fark olması şeklindedir. Bu bakımdan ölçek maddelerinin iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan maddeler binişik maddeler olarak kabul edilmeli ve ölçekten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk, 2002; Yavuz, 2005). Bunun yanı sıra ölçek geliştirmede her hangi bir maddenin ölçekte yer almasına karar verilirken faktör yük değerinin .45 ve daha yüksek olmasının seçim için iyi bir kriter olacağı belirtilmesine rağmen bu sınır değerinin .30'a kadar indirilebileceği öne sürülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu araştırmada madde faktör yükleri, madde ortak varyans değeri ve madde toplam korelasyonları .30'un altındaki maddeler ile iki faktördeki yük değerleri arasında .10'dan az fark olan binişik olan yedi madde ölçekten çıkarılmıştır.

Bu şekilde binişik ya da faktör yük değeri düşük maddeler analiz dışında bırakıldıkça analizler tekrarlanmış, böylece sekiz maddenin daha ölçekten çıkarılması uygun görülmüştür. Gerçekleştirilen temel bileşenler analizine göre, ölçekte yer alan 27 maddenin anlam ve içerik bakımından uyumlu ve öz değeri 1'den büyük 4 alt faktör altında toplandığı görülmüştür. SYMÖ'nün analizler sonucunda ortaya çıkan çizgi grafiği (Scree Plot) Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeğine İlişkin Çizgi Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü gibi, 4. faktörden itibaren eğim önemli ölçüde kaybolmaya başlamış. Bu bakımdan çizgi grafiği sonuçları, ölçeğin 4 faktörle sınırlanabileceğini göstermektedir. Ölçek maddelerinin boyutlara göre dağılımı, ortak varyans değeri, madde faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları, özdeğerleri, faktörlerin açıkladığı varyans oranları ve toplam varyans değerleri ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. SYMÖ’nün açımlayıcı faktör analizi sonuçları

| Faktör | Madde | Maddelerin Ortak Varyans Değeri | Döndürme | Toplam Madde Faktör Yük Değerleri | Özdeğerler | Varyans Değeri (%) |
|----------------------------------|-------|---------------------------------|----------|-----------------------------------|------------|--------------------|
| | | | Sonrası | | | |
| Faktör 1 | M1 | ,595 | ,676 | ,575 | 12,224 | 18,812 |
| | M2 | ,673 | ,735 | ,541 | | |
| | M3 | ,498 | ,556 | ,579 | | |
| | M4 | ,655 | ,629 | ,640 | | |
| | M5 | ,702 | ,753 | ,620 | | |
| | M6 | ,580 | ,647 | ,541 | | |
| Faktör 2 | M7 | ,574 | ,588 | ,666 | 2,157 | 16,409 |
| | M8 | ,622 | ,699 | ,591 | | |
| | M9 | ,564 | ,652 | ,559 | | |
| | M10 | ,633 | ,743 | ,758 | | |
| | M11 | ,695 | ,652 | ,735 | | |
| | M12 | ,672 | ,634 | ,711 | | |
| Faktör 3 | M13 | ,581 | ,643 | ,777 | 1,437 | 14,072 |
| | M14 | ,670 | ,490 | ,626 | | |
| | M15 | ,529 | ,506 | ,667 | | |
| | M16 | ,672 | ,635 | ,685 | | |
| | M17 | ,574 | ,533 | ,516 | | |
| | M18 | ,681 | ,710 | ,588 | | |
| Faktör 4 | M19 | ,531 | ,678 | ,554 | 1,152 | 13,559 |
| | M20 | ,448 | ,464 | ,661 | | |
| | M21 | ,695 | ,734 | ,731 | | |
| | M22 | ,773 | ,830 | ,769 | | |
| | M23 | ,776 | ,789 | ,633 | | |
| | M24 | ,736 | ,699 | ,645 | | |
| | M25 | ,607 | ,618 | ,508 | | |
| | M26 | ,744 | ,803 | ,575 | | |
| | M27 | ,492 | ,592 | ,541 | | |
| Toplam Varyans Değeri (%) | | | 62,851 | | | |

Tablo 3’de görüldüğü gibi, ölçekte yer alan maddeler birbirinden bağımsız 4 faktör altında toplanmıştır. Maddelerin ortak varyans değeri .49 ile .77 arasında; döndürme sonrası faktör yük değerleri .35 ile .79

arasında; toplam korelasyon değerleri .46 ile .80 arasında değişmektedir. Buna göre ölçekte yer alan maddelerin iyi derecede ayırt edici özellikte oldukları belirlenmiştir. Özdeğer bakımından birinci faktör 12.224, ikinci faktör 2.157, üçüncü faktör 1.437 ve dördüncü faktör 1.152 olarak tespit edilmiştir. Bununla beraber, her faktörün açıkladığı varyans oranı birinci faktörde % 18,812; ikinci faktörde % 16,409, üçüncü faktörde % 14,072 ve dördüncü faktörde % 13,559 olarak saptanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 62.851'dir. Analiz sonucunda birinci faktörü 6, ikinci faktörü 6, üçüncü faktör 7 ve dördüncü faktörü 8 maddeden oluşan 27 maddelik bir ölçme aracı ortaya çıkmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan 4 faktör, altında toplanan maddelerin içeriklerine uyumlu şekilde adlandırılmıştır. Bu bağlamda, "Güdüleyici mizah" boyutunda 6 madde (1.,2.,3.,4.,5.,6. maddeler); "Sınıf iklimini düzenleyici mizah" boyutunda 6 madde (7.,8.,9.,10.,11.,12. maddeler); "Öğrenciyi geliştirici mizah" boyutunda 7 madde (13.,14.,15.,16.,17.,18 ve 19., maddeler) ve "Öğrenciyi onaylayıcı mizah" boyutunda 8 madde (20.,21.,22.,23.,24.,25.,26 ve 27. maddeler) yer almaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Ölçeğin, AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmayacağını belirlemek için LISREL 8.80 paket bilgisayar programıyla DFA yapılmıştır. DFA, önceden kurgulanmış ya da tasarlanmış yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığının tespit edilmesidir (Çokluk vd., 2010; Seçer, 2013; Sümer, 2000). DFA için birçok uyum iyiliği değerleri kullanılmaktadır. Tablo 4'de uyum iyiliğine ilişkin verilen değerler ilgili alanyazında genel kabul gören ölçütlere göre (Brown, 2006; Çokluk vd., 2010, Hu ve Bentler, 1999; Meydan ve Şeşen, 2011; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007) "mükemmel" ve "kabul edilebilir" olarak nitelendirilmiştir.

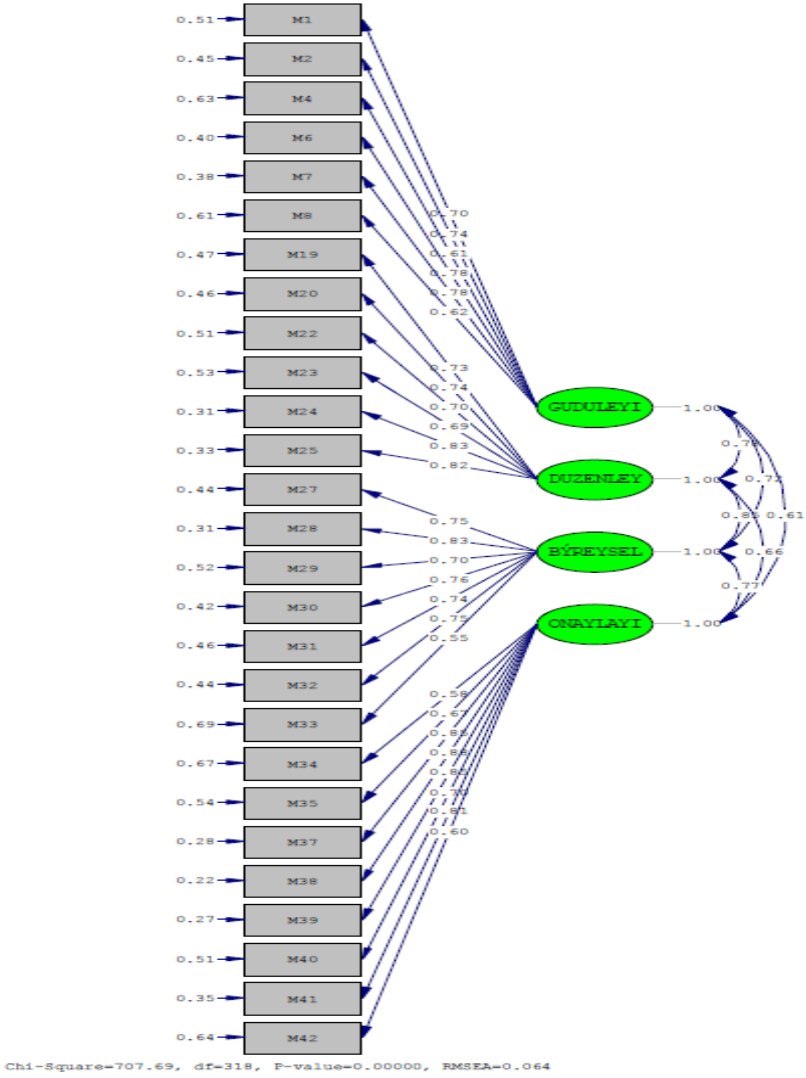
Tablo 4'de görüldüğü gibi uyum iyiliği değerleri incelendiğinde, çalışma grubundan elde edilen veriler doğrultusunda dört faktörlü modelin kabul edilebilir düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı söylenebilir. Tablo 4'de yer almayan uyum ölçütlerinden biri de araştırmanın örneklem yeterliliğini gösteren "Kritik N (Critical N-CN)" değeridir. Bu araştırma için kritik N değeri

155.38 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 303 kişilik örneklemin yeterli olduğunu göstermektedir. DFA kapsamında yapılan analiz sonucunda, örtük değişkenler (faktör) ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkilere ait standartlaştırılmış path (yol) katsayıları ve gözlenen değişkenlerin hata varyansları Şekil 2’de verilmiştir.

Tablo 4. SYMÖ’nün doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

| Uyum İyiliği | | | |
|---------------|----------------|------------------|------------------------------------|
| Değerleri | Mükemmel | Kabul Edilebilir | Araştırmanın Uyum İyilik Değerleri |
| p | <.01 veya <.05 | <.01 veya <.05 | .000 |
| χ^2 / sd | ≤ 2 | 2-5 | 1210.22 / 489 = 2.474 |
| RMSEA | $\leq .05$ | $\leq .08$ | .064 |
| RMR | $\leq .05$ | $\leq .08$ | .051 |
| GFI | $\geq .90$ | $\geq .85$ | .85 |
| CFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .97 |
| NFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .98 |
| NNFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .97 |
| IFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .98 |
| RFI | $\geq .95$ | $\geq .90$ | .96 |

Şekil 2’de görüldüğü gibi path (yol) diyagramında, her bir maddenin örtük bağımlı değişken üzerindeki etki miktarları ve korelasyon katsayıları görülmektedir. Maddelere ilişkin korelasyon güdüleyici mizah alt faktörde .61 ile .78 arasında; sınıf iklimini düzenleyici mizah .69 ile .83 arasında; öğrenciyi geliştirici mizah alt faktörde .55 ile .83 arasında; öğrenciyi onaylayıcı mizah alt faktörde ise .58 ile .88 arasında değişim göstermektedir. Ayrıca ölçeğin tümü için maddelerin korelasyon katsayılarının .55 ile .88; hata varyanslarının ise .22 ile .69 arasında değiştiği belirlenmiştir.



Şekil 2. SYMÖ'ye Ait Dört Faktörlü Path (Yol) Diyagramı

Güvenirlik Analizleri

SYMÖ'nün güvenirlik analizleri Cronbach's Alpha ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları yöntemleriyle hesaplanmıştır. Tablo 5'te, Cronbach's Alpha ve Spearman Brown katsayıları verilmiştir.

Tablo 5. SYMÖ'nün cronbach's alpha ve Spearman Brown güvenirlilik katsayıları

| Faktör Adı | Alpha İç Tutarlık Katsayısı | Spearman Brown İki Yarı |
|----------------------------------|-----------------------------|-------------------------|
| | | Güvenirlilik Katsayısı |
| Güdüleyici Mizah | .85 | .84 |
| Sınıf İklimini Düzenleyici Mizah | .88 | .88 |
| Öğrenciyi Geliştirici Mizah | .88 | .85 |
| Öğrenciyi Onaylayıcı Mizah | .90 | .89 |
| Sınıf Yönetiminde Mizah Ölçeği | .95 | 86 |

Tablo 5'e göre SYMÖ'nün cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .85 ile .95 arasında; Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı ise .84 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçme araçlarının güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması verilerin güvenilirliği bakımından yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2014) göz önünde bulundurulduğunda ölçek toplamının ve alt boyutlarının güvenilir olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapısı itibariyle okul, işleyişi ve doğası itibariyle eğitim ve öğretim insan-insan etkileşiminin en yoğun yaşandığı yaşam alanlarından biridir. Mizahın iletişimin niteliğine ve duygu alışverişine katkıları düşünüldüğünde okullarda ve özellikle sınıf ortamlarında ne denli işlevsel olabileceği ortaya çıkmaktadır. Özellikle "hapishane" metaforuyla çokça nitelenen "dört duvar" imgeleminin muhattabı olarak okular ve sınıf ortamlarında mizah kullanımının okul iklimini değiştirme gücüne sahip olabileceği unutulmamalıdır.

Bu araştırmanın amacı farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde mizah kullanımlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla araştırmanın asıl uygulamasına geçmeden önce alanyazın taraması yapılmış ve taslak niteliğindeki 55 maddelik madde havuzu uzman görüşleri doğrultusunda 42 maddelik likert tipi ölçek taslağına dönüştürülmüş ve uygulanmasına karar verilmiştir. 30 öğretmenin katıldığı bir ön uygulama neticesinde ölçme aracının gerçek anlamda çalışıp çalışmadığı, gözden kaçmış ya da unutulmuş soruların olup olmadığı ve kaynak kişilerin sorular karşısındaki tutumlarının ne olduğunun belirlenmiştir (Balci, 2015). Ön

uygulama sonucunda alınan dönütler doğrultusunda ölçekteki 42 maddeyle uygulanmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan 303 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. SYMÖ'nün yapı geçerliği açılımlı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analiziyle (DFA) yapılmıştır. AFA varimax dik döndürme temel bileşenler analiziyle ölçeğin toplam varyansın % 62.851'ini açıklayan ve 27 maddeden oluşan ölçek, güdüleyici mizah (6 madde), sınıf iklimini düzenleyici mizah (6 madde), öğrenciyi geliştirici mizah (7 madde) ve öğrenciyi onaylayıcı mizah (8 madde) şeklinde isimlendirilerek 4 faktörlü bir yapı ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında; ortak varyans değerinin .44 ile .77 arasında değiştiği saptanmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek için DFA yapılmıştır. DFA sonucunda elde edilen iyilik uyum değerlerinin (χ^2/ sd , RMSEA, RMR, GFI, CFI, NFI, NNFI, IFI, RFI) yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırma için kritik N değeri 155.38 olarak bulunmuştur. Bu değer, araştırmada kullanılan 303 kişilik örneklem grubunun yeterli olduğunu göstermektedir. SYMÖ'de yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini saptamak amacıyla madde analizi de yapılmıştır. Madde analizi kapsamında, ölçeğin madde toplam korelasyonu incelenmiş ve maddelerin toplam korelasyon değerlerinin .55 ile .88 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre ölçekte yer alan maddeler ayırt edici özelliktedir.

SYMÖ'nün güvenirlilik analizleri Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları ve Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayıları yöntemleriyle hesaplanmıştır SYMÖ'nün cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı .85 ile .95 arasında ; Spearman Brown iki yarı güvenirlilik katsayısı ise .84 ile .89 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek yüksek olması ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2014; Kline, 2011; Nunnally ve Bernstein, 1994) göz önünde bulundurulduğunda ölçeğin alt boyutları ve tamamı bakımından güvenilir olduğu söylenebilir. Bu nedenle araştırma sonuçları, SYMÖ'nün öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizahi davranışlarını ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Geliştirilen ölçek, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki mizah kullanımını ölçebilecek, Likert tipi beşli derecelendirmeye sahip katılım ölçeğidir. Ölçek toplam puan üretmektedir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan ise 135'tir. Ölçekten elde edilecek düşük puan, sınıf yönetiminde mizah kullanımının düşüklüğünü, yüksek puan mizah kullanımının yüksekliğini göstermektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Sınıf yönetiminde mizah kullanımının çeşitli örgütsel kavram ve süreçlerle (Başarı, güdülenme, iş doyumunu, mesleki ve örgütsel bağlılık vb) ilişkisinin araştırıldığı araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bir öğretim tekniği olarak mizah kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu, özerkliği, derse-okula ilişkin tutumu gibi değişkenler üzerindeki etkisini ortaya koyabilecek deneysel çalışmaların faydalı olabileceği düşünülmektedir. Geliştirilen bu ölçeğin, bu tür araştırmalarda yararlanılabilecek bir kaynak olma özelliği taşıdığı söylenebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Humor Scale in Classroom Management:
Development, Reliability and Validity**

*

Ahmet Saylık– Numan Saylık
Siirt University- Hacettepe University

The classroom is a special, structured environment where teachers and students take relatively more active roles, and the goals set in the education and training process are realized. In addition, it has an open structure to unexpected events and effects. According to Açıkgöz (1998) teachers spend a considerable amount of instructional time in classes and try to keep the course flowing well. Thus, it is observed that the teachers have problems with the students who break the order of the classroom or the process of the class, and even beat the students. In this case, the child's personality is damaged, the teacher gets nervous and the relationship between teacher and student is deviated from its normal way.

Classroom management should be mainly based on the personal and psychological needs of the students. The teachers need to understand students' needs and the relationship of behaviors related to those needs in order to provide a good classroom management and to make arrangements that meet the personal needs of students in the class (Celep, 2001). The classroom management behaviors of the teachers are very important in terms of creating a warm climate for learning and teaching in the classroom and in the formation of a democratic teaching environment and determining the success of the students (Şahin & Ulutay, 2010). Therefore, it is important for teachers to use humour in classroom management and, of course, to use humour as a method in the functioning of the lessons.

One of the important functions of humour or laughter in the classroom is to create a positive learning environment for students instead of being perceived as a silly action desired by adults and is a sign of enjoying learning. Teachers who use humour in their lessons give the students the pleasure of learning by having fun (Hill, 1988). It can be said

that there are many benefits of humour in the classroom environment. According to Oruç (2010), humour can provide an atmosphere of compassion, a funny word and a laughing compromise, which makes the students more careful and creates positive effects on them. In such an environment, everyone can feel good things for themselves and others. Humour can support and develop their perspectives in a positive way on students and adults. While using humour, teachers can be influenced not only by what they say, but by their tone of voice, their gestures, their smiles, their clothes, their movements and their attitudes towards the students.

Purpose of the research

The purpose of this research is to develop a valid and reliable measurement tool that can measure the humorous qualities of classroom management of teachers working at different levels of instruction.

Research Model

The research is in the descriptive survey model. The descriptive survey model is a research model aimed at describing an existing situation as it is (Karasar, 2007).

Study Group

The study group is comprised of 303 teachers working in elementary school, junior high school and high school in Van province centre. Most of the participants are comprised of Y generation teachers, whose seniority varies between 1-3 years and who hold a bachelor's degree and work in primary and secondary schools.

Discussion, Conclusions and Recommendations

In this study, a five-point Likert-type Humour Scale in Classroom Management (HSCM) was developed in order to determine the humorous behaviors of teachers about classroom management.

Developed after being applied to 303 teachers, the scale consists of 27 items with 4 factors. For all dimensions of the scale (item 27), the reliability coefficient Cronbach's alpha coefficient was calculated as 0.90. The lowest score to be taken from the HSCM is 27 and the highest score is 135.

The research was carried out on 303 teachers working in elementary school, junior high school and high school. Structural validity of HSCM was assessed by exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA). Class environment (6 items) / climate regulating humour (6 items), individuality enhancing humour (7 items) and approver humour (8 items) explain 62.851% of the total variance of the scale with the analysis of EFA varimax steep rotation basic components) with a 4-factor structure. However, there is no reverse item on the scale. The total score to be taken from the scale varies between 27 and 135. For the load values of the measured items, .35 was taken as the criterion, and for the covariance value, the .30 value was taken as the criterion and as a result of analyses, the factor loadings of the scale ranged from .49 to .83. Finally, it was found that the common variance value changed between .44 and .77.

The results of the research reveal that the Humour Scale in Classroom Management is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure teachers' humorous behaviour in classroom management

Kaynakça / References

- Açıkgöz, K. Ü. (1998). *Etkili öğrenme ve öğretme*. (2. baskı). İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Aristoteles (2014) *Poetika. Şiir sanatı üstüne*. (Çev: Samih Rifat). Can Yayınları. (E-kitap) İstanbul. (2014).
- Aslan, H. S., Alparslan, Z. N., Aslan, O., Evlice, Y. E. ve Cenkseven, F. (1999). Çok Boyutlu Mizah Duygusu Ölçeği: Faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji Dergisi*, 7(1), 33-39.
- Aydın, G. (1993). İç-dış kontrol odağı inancı ile durumluk mizah tepkisi arasındaki ilişki. II. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, 87-98.

- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1991). *Genel öğretim bilgisi, ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretimde ilke, yöntem ve teknikler*. (6.Basım). Ankara: Kadioğlu.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Celep, C. (2001). Sınıf yönetiminde öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Çağdaş Eğitim*, 284, 1-12.
- Celep, C. ve Erdoğan, S. (2002). Orta öğretimde olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(124), 13-22.
- Cemaloğlu, N., Reçepoğlu, E., Şahin, F., Daşçı, E. ve Köktürk, O. (2012). Mizah davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(4), 694-716.
- Comrey, A. L. and Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Craik, K. H., Lampert, M. D. and Nelson, A. J. (1996). Sense of humor and styles of everyday humorous conduct. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(3-4), 273-302. <https://doi.org/10.1515/humr.1996.9.3-4.273>
- Davies, A.P. ve Apter, M.J. (1980). Humor and its effect on learning in children. In P.McGhee ve A. Chapman (Eds.), *Children's humour* (p.237-253). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Deneire, M. (1995). Humor and foreign language teaching. *Humor*, 8, 285-298.
- Fenwick, D. T. (1998). Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 619-631.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using SPSS for windows*. London: Sage Publications.
- Getzels, J. W. and Jackson, P. W. (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. Wiley.

- Gözütok, F. D. (2004). *Öğretmenliği geliştireyim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Hill, D. J. (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers and other entertainers*. Springfield, III, Charles C. Thomas.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership, and organization: Do American theories apply abroad? *Organizational dynamics*, 9(1), 42-63.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. 2.Edition. Sage.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*. McGraw-Hill.
- Hu, L. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (fifth edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Kaplan, R. M. and Pascoe, G. C. (1977). Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention. *Journal of Educational Psychology*, 69(1), 61-65.
- Kazarian S. S. and Martin R. A., (2004). Humour Styles, Personality, and Well-Being among Lebanese University Students. *European Journal of Personality Eur. J. Pers.*, 18, 209-219.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.)*. New York: The Guilford Press.
- Lomax, R. G. and Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal? *Understanding statistics*, 1(2), 113-130.
- Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313-1324.
- Martin, R. A. and Lefcourt, H. M. (1984). The situational humor response questionnaire: A qualitative measure of sense of humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 145-155.
- Martin, W.B.W. and Baksh, I.J. (1995). *School humour: Pedagogical and sociological considerations*. St. John's: Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. and Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to

- psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48.
- McGreevy, A. (1990). Tracking the creative teacher. *Momentum*, 21(1), 57-59.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moran, B. (1994). *Edebiyat kuramları ve eleştiri*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Morga, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. N. and Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics use and interpretation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morin, G. (2003). *Does sex matter? Gender-related beliefs of male and female junior high school math teachers*. [Online] <http://suse-ice.stanford.edu/monographs/Morin.pdf> Erişim tarihi: 11.11.2020
- Morreall, J. (1991). Weighing delight and dole: A study of comedy, tragedy and anxiety. *Journal of Aesthetics & Art Criticism*, 49(1), 96-98.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. and Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Researchbased strategies for every teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Nunnally, J. C. and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd edition). New York: McGraw-Hill.
- Oral, G. (2004). Ergenlikte mizah ölççeği. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 20-27.
- Oruç, Ş. (2010). Sosyal bilgiler öğretiminde mizah kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 56-73.
- Platon, (1999). *Devlet*. (Çev: Sabahattin Eyüboğlu - M. Ali Cimcoz). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. 1999.
- Rareshide S.W. (1993). *Implications for teachers' use of humor in the classroom*. Unpublished doctoral dissertation. Curry School of Education University of Virginia.
- Romero, E.J. and Cruthirds, K.W. (2006). The use of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, May, 58-69.
- Scarborough, J. S. (2014). *Student perceptions of instructional use of humor in the online classroom*. Doctoral dissertation. Regent University.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shevlin, M. E. and Lewis, C. A. (1999). The revised social anxiety scale: Exploratory and confirmatory factor analysis. *The journal of social psychology*, 2, 250-252.

- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulama. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Svebak, S. (1974). Revised questionnaire on the sense of humor. *Scandinavian journal of psychology*, 15(1), 328-331.
- Svebak, S. (1996). The development of the Sense of Humor Questionnaire: From SHQ to SHQ-6. *Humor: International Journal of Humar Research*, 9(3/4), 341-361.
- Şahin. İ. ve Altunay, U. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışları. *İlköğretim Online*, 10(3), 905-918, 2011.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). USA: Pearson and Allyn and Bacon.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Thorson, J. A. and Powell, F. C. (1993). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49(1), 13-23.
- Wanzer, M. B. and Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education* 48(1), 48-62.
- White, G.W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students: Perceived use of such humor. *Education*, 108(2), 167-169.
- Yavuz, S. (2005). Developing a technology attitude scale for pre-service chemistry teachers. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(1), 17-25.
- Yerlikaya E. E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği (Humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yerlikaya E. E. (2009). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile algılanan stres, kaygı ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ziv, A. (1981). *Psychology of humor* (Hebrew). Tel-Aviv, Israel: Yahdav.
- Ziv, A. (1984). *Personality and sense of humor*. New York, NY: Springer.

Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 4-15. doi: 10.1080 / 00220973.1988.10806492

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Saylık, A. ve Saylık, N. (2021). Sınıf yönetiminde mizah ölçeğinin geliştirilmesi, güvenilirliği ve geçerliği. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4568-4597. DOI: 10.26466/opus.879699.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.895221

*

Yurdagül Doğuş* – Figen Ereş**

* Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye

E-Posta: yurdaguldogus@gmail.com

ORCID: [0000-0002-6305-4271](https://orcid.org/0000-0002-6305-4271)

** Prof.Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: feres@gazi.edu.tr

ORCID: [0000-0002-7095-4681](https://orcid.org/0000-0002-7095-4681)

Öz

Bu çalışmanın amacı okullarda örgütsel barış düzeyini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile incelenmesi aşamasında 622, faktör yapılarının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasında 1174 öğretmenden veri sağlanmıştır. AFA sonucunda 27 madde ve dört faktörden (denge, liderlik, politikalar, çevre) oluşan bir yapı elde edilmiştir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %53,525 hesaplanmıştır. AFA sonucunda Ölçek maddelerin faktör yük değerleri 0,370 ile 0,857 arasında, düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ise 0,367 ile 0,847 arasında yer almıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapıyı ölçtüğü DFA ile de doğrulanmıştır. Ölçeğin güvenirliliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, madde toplam korelasyonları ve tabakalı alpha değerlerine bakılmıştır. Cronbach Alpha değerleri faktörler için sırasıyla 0,931, 0,923, 0,651, 0,758 ve tüm ölçek için tabakalı alpha değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ölçüt geçerliğini belirlemek için eşdeğer ölçek kullanılmış, iki ölçek arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.889$, $p<0,01$). Ayrıca ölçeğin kesme puanının oluşturulması için kümeleme analizi yapılmış, belirlenen üç küme "pozitif barış", "negatif barış", "örgütsel kavga" olarak adlandırılmıştır. Gerçekleştirilen tüm geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları, Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nin öğretmenlerin örneklem olarak belirleneceği çalışmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Pozitif Psikoloji, Pozitif Örgütsel Yaklaşım, Barış, Örgütsel Barış, Okulda Örgütsel Barış.

¹ Bu araştırma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

A Study of Validity and Reliability on the Organizational Peace at School Scale (OPPS)

*

Abstract

The aim of this study is to develop a valid and reliable measurement tool that can determine the organizational peace according to teacher perceptions. In the academic year of 2020-2021, total 1796 teachers (622 first application and 1174 for second application) working in elementary schools, middle schools and high schools in şanlıurfa participated in the study. The total number of items on the scale was 27. The scale is arranged in 5-point Likert type scale format, with options ranging from 5 (strongly agree) to 1 (strongly disagree). As a result of the analysis made, it consists of 4 sub-dimensions. Sub-dimensions of the scale are balance, leadership, policies and environment. Internal consistency reliability coefficients of scale factors were found high according to the findings, Validity and reliability were provided by using exploratory factor analysis followed by confirmatory factor analysis. The developed scale can be used to measure organizational peace in schools. Study is limited to public schools. The limit of this study is that it was conducted in only the public schools in şanlıurfa. However, findings obtained may be exemplary for future studies. Conducting studies with a similar scope at private schools may be helpful in comparing public and private schools.

Keywords: *Positive Psychology, Positive Organizational Approach, Peace, Organizational Peace, Organizational Peace at School.*

Giriş

Belirlenen amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelen insanlardan oluşan örgütler; yararlanıcılarına mal, hizmet ve bilgi gibi çıktılar sağlayan sosyal yapılardır (Aydın, 2001, s.61). Örgütler aynı zamanda çalışanlarının psikolojik, sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılayan birer yaşam alanıdır. Çalışanlar, bu yaşam alanında hem uzmanlık becerileriyle bir iş gören olarak hem de duyguları, düşünceleri, değerleri, davranışlarıyla bir birey olarak yer alırlar. Örgüt yaşamında çalışan davranışları ve bu davranışların yönetilme biçimi, örgütlerin niteliklerinin en önemli belirleyicilerindedir. Bazı örgütler huzur ve barış dolu iken bazılarının bundan yoksun olması ve toksik bir kimliğe bürünmesi (Arslan, Demirel ve Kök-Arslan, 2018) örgütteki insan davranışları ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda örgütteki çalışan davranışları örgütsel davranışın ve psikoloji biliminin odak noktasında yer almaktadır.

İnsan davranışlarını anlamaya ve açıklamaya çalışan psikoloji bilimi (Cüceloğlu, 1993, s.24) İkinci Dünya Savaşı'na kadar yetersizlikler ve olumsuzluklara odaklanarak insanın sahip olduğu olumlu ve güçlü yanları ihmal etmiştir (Kırılmaz ve Ayparçası, 2016). Geleneksel psikoloji olarak adlandırılan bu anlayışa tepki gösteren hümanist psikologlar, insana salt insan olduğu için değer vererek ondaki olumlu özelliklere yönelmiştir (Aydın, Yılmaz ve Altinkurt, 2013). Literatürden hümanist psikolojinin oluşturduğu temeller üzerinde geliştiği anlaşılan pozitif psikoloji, "iyi bir hayat için ortam sağlamayı" ve "bireylerin güçlü karakter özelliklerini ortaya çıkarmayı" amaçlamaktadır (Seligman, 1999). Sosyal bilimlerde yazınında pozitif durumlara odaklanan ve neredeyse tüm çalışma konularını kapsayan üst bir kavram olarak kabul edilen pozitif psikoloji, yönetim bilimi ve örgütsel davranış içerisinde "pozitif örgütsel yaklaşım" olarak karşılık bulmuştur (Keleş, 2011). Pozitif örgütsel yaklaşımın "pozitif örgüt psikolojisi", "pozitif örgüt okulu" ve "pozitif örgütsel davranış" olarak isimlendiren üç ekolü bulunmaktadır. Bu üç örgüt ekolü araştırmacıların dikkatini onaylama, iş birliği, gelişme, canlılık ve anlamlılık ile tanımlanan örgütsel özelliklere yöneltmektedir (Cameron, Dutton ve Quinn, 2003, s.7). Aynı zamanda bu ekoller; pozitif psikolojinin yaşamın en iyi biçiminin inşa edilebileceği, iyiliğin ve mükemmelliğin ütopyik kavramlar olmadığı ve bunların umut, bilgelik, yaratıcılık, farkındalık, cesaret, spirütüellik ve sorumluluk gibi pozitif özellikler ile sağlanabileceği tezlerini (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000) örgüt

araştırmaları kapsamında ele almaktadır. Bu bağlamda örgütsel yaşamın en iyi biçiminin inşasındaki pozitif kavramlardan biri de barıştır.

Barış, tarih boyunca insanın üzerinde düşündüğü bir olgu olmuştur. İnsan, barışa ilişkin gerçekleştirdiği tartışmalarda kendisiyle, diğerleriyle, doğayla ve Tanrıyla ilişkisini sorgulayarak cevaplar bulmaya çalışmıştır (Ökten, 2001, s.3). Filozofların, teologların, yazarların ve bilim insanlarının kendi gerçekliklerinden açıklamalar getirdiği barış, pozitif bir kavramdır. Ancak barış, olumlu bir kavram ve durum olmasına rağmen sürekli içinde şiddet barındıran eylemlerle tesis edilmeye, dualistik yapısından dolayı da zıddıyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Karşılıklı hoşgörüyü, farklılıklara saygıyı, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreci niteleyen barış (Galtung ve Fischer, 2013), multidisipliner yapısı nedeniyle uluslararası ilişkiler, psikoloji, siyaset bilimi, tarih, ekonomi alanları için önemli bulunan ve üzerinde çok çalışılan bir kavramdır (Ökten, 2001, s.234). Ancak barış, örgütler açısından araştırmacıların ilgisini yeterince çekememiş ve örgütsel davranış alanında akademik ilgiden yoksun kalmıştır (Arslan vd., 2018; Hardwick ve Landuyt, 1961; Spreitzer, 2007). Oysa modern insan kreş yaşantısından itibaren yaşamının neredeyse tamamını çeşitli örgütlerin bir parçası olarak sürdürmektedir (Şenel ve Buluç, 2016). Örgütlerde yaşanan barış; çalışanların mutlulukları, huzurları, diğerlerine karşı daha affedici ve iyimser olmalarını etkilemektedir (Campbell, 2017; Şener ve Çekintaya, 2015). Bu nedenle barış, örgütler açısından “örgütsel barış” kavramı ile açıklanabilir.

Örgütsel barış günlük dilde ve akademik dilde kullanılan bir kavramdır. Farklı disiplinlerde gerçekleştirilen çalışmalarda araştırmacılar, araştırma konusunu açıklarken ya da elde ettikleri bulguları tartışırken örgütsel barışın çeşitli değişkenlerle ilişkisine değinmiştir. Örneğin Emeti (2012) etkili insan kaynakları yönetimi uygulamalarının, Park (2016) işbirlikçi liderlerin, Mwıtarı (2009) stratejik yönetim anlayışının örgütsel barışı sağlamada etkili birer araç olduğunu belirtmiştir. Buna karşın Tunçer (2019) işyerinde psikolojik tacizin, Gül (2010) çalışanların birbirlerine zarar verici, kırıncı ve haksız davranışlarının, Parveen (2018) iş ve özel yaşam çatışmasının örgütsel barışa zarar verdiğini ifade etmiştir. Ancak literatürde doğrudan örgütsel barış kavramını kuramsal veya ampirik olarak incelemeye odaklanan çok sınırlı araştırma bulunmaktadır (Dogus, 2019; Hardwick ve Landuyt, 1961; Okpalıbekwe, Onyekwelu ve Dike, 2015).

Örgütsel barış, pozitif psikolojinin örgüt araştırmalarına yansımaları olan pozitif örgütsel yaklaşımdan kuramsal arka plan sağlayarak bilimsel araştırmalarla incelenebilecek pozitif bir kavramdır. Pozitif örgütsel yaklaşımın *Pozitif Örgüt Psikolojisi* ekolü, çalışma yaşamında öznel deneyimlerle ilgili yürütülen araştırma bulgularının iş yaşamının niteliğini artırılması için uygulanmasına odaklanmaktadır (Donaldson ve Ko, 2010). *Pozitif Örgüt Okulu* ekolü, örgüt çalışmalarında göz ardı edilen, sistematik olarak çalışılmamış ya da değer görmemiş pozitif örgütsel olguları düzenleyerek ortaya koymayı hedeflemektedir (Demir, 2011). *Pozitif Örgütsel Davranış* ekolü ise araştırmaların kuramsal temelli olmasını, geçerli güvenilir ölçeklere dayanmasını, durumsal olmasını, geliştirilmeye açık olmasını, performans etkisine sahip olmasını, çalışanların yeteneklerinin keşfedilmesine ve geliştirilmesine yönelik alanları kapsamalarını önemsemektedir (Luthans, 2002). Bu bağlamda değerlendirildiğinde örgütsel barış kavramı, sistematik olarak henüz yeterince çalışılmamış durumsal bir kavram olarak nitelendirilebilir.

Örgütsel barış; Hardwick ve Landuyt (1961) tarafından “*çalışanlar arasında mümkün olan en yüksek düzeyde uyum*” olarak tanımlarken, Doğuş (2019)’un kavramsal bir çerçeve sunduğu ve ampirik olarak incelediği araştırmasında “*adalet, güven, iyi niyet gibi pozitif öncüller ile oluşan, açık iletişimle gelişebilen, bireylerin huzur ve mutlulukları üzerinde etkili, dinamik bir durum*” olarak tanımlanmıştır. Örgütsel barışın dinamik bir durum oluşu kişilerin algılarındaki farklılıklar ve koşullardaki değişkenliklerden kaynaklanmaktadır (Doğuş, 2019; Hardwick ve Landuyt, 1961). Örgütsel barış, örgütün iç işleyişindeki dinamiklerle oluşan “*iç barış*” ve örgütün dışındaki kişiler, kurumlar, dinamiklerle oluşan “*dış barış*” tan oluşan, bünyesinde çok sayıda örgütsel değişkeni barındıran şemsiye bir kavramdır (Doğuş, 2019). Reed (2017)’e göre örgütsel barış, çalışan için bir sığınak, örgüt için örgütün maddi olmayan altyapısıdır. Çalışanlar sahip oldukları bu sığınak ile günlük yaşamın baskılarını daha etkili yönetebilir, iyi ilişkiler kurabilir ve işlerinde daha derin anlamlar bulabilirler. Örgütler ise kurdukları maddi olmayan örgütsel barış altyapısı ile bünyelerinde güven ve huzuru, uyumu ve çeşitliliği sağlayabilirler.

Bir toplumun bütününe ilgilendiren okullar da, bir örgüt olarak örgütsel barıştan etkilenmektedir. Okullar farklı sosyokültürel özelliklerdeki bireylerin bir araya geldiği, kendine has yapısı, ilişkileri, değerleri ve normları

bulunan ve bu özellikleri ile diğer örgütlerden ayrılan kurumlardır. Bicomore (2011)'a göre okullar, toplumun mikrokozmozlarıdır ve okul toplumunun insan ilişkileri öğrencilere toplumun nasıl çalıştığını gösterir. Örgütsel barışa sahip okullar öğretmenlerin çalışmak için tercih ettiği, sıcak ilişkilerin kurulduğu, huzurlu işyeri ortamlarıdır. Örgütsel barışa sahip okulların sunduğu rahat, hümanist ve barışçıl öğrenme ortamı (Halpin ve Croft, 1963 akt. Acarbay, 2006; Özdemir ve Akkaya, 2013; Rapti, 2013) öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme becerilerini, sosyal ve psikolojik uyumlarını olumlu yönde etkileyebilir (Özdoğan, 2001; Ünal, 1999). Literatür incelendiğinde örgütsel barışın yeterince araştırılmadığı ve genelde örgütlerin, özelde ise okulların örgütsel barış düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçme aracının bulunmadığı anlaşılmıştır. Okulların örgütsel barış düzeyini belirleyebilecek geçerli güvenilir bir ölçeğin bulunması konu hakkında farklı araştırmalar yürütülmesini ve bu araştırmalardan elde edilecek veriler ile okulların niteliklerini artırmayı amaçlayan çalışmalar yapılmasını sağlayabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre okullarda örgütsel barış düzeyini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Örgütsel barış kavramına ilişkin *ilk* olacak bu ölçek ile örgütsel barış kavramına ilişkin bir araştırma gündemi oluşturulması, okullarda örgütsel barışın ne düzeyde gerçekleştiğine ilişkin sonuçlar elde edilebilmesi, elde edilen sonuçlar ile okulların örgütsel barış düzeyinin dolayısıyla niteliklerinin artırılmasına ilişkin yürütülecek çalışmalara ışık tutulması umulmaktadır.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili merkez ve dış ilçelerinde kamu okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) olmak üzere iki aşamada yürütülmüştür.

AFA aşamasında; 628 öğretmenden veri sağlanmıştır. Kayıp veri oranı %0.005 (6/628) olduğundan bu veriler “listwise” yöntemiyle çıkarılmıştır. Böylece 622 veri seti üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın AFA aşamasına katılan öğretmenlerin 474 (%76.2)’ü kadın, 148 (%23,8)’i erkektir. 460 (%74)’ı ilköğretim okullarında, 162 (%26)’si ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. 447 (%72) öğretmen merkez ilçelerde 175 (%28) öğretmen ise dış ilçelerde görevlidir.

DFA aşamasında; 1373 öğretmenden veri sağlanmıştır. Ölçek içerisine ölçeğin okunup okunmadığını belirlemek için iki kontrol maddesi eklenmiştir. Kontrol maddeleri ile 199 ölçeğin katılımcılar tarafından okunmadan yanıtlandığı değerlendirilerek bu ölçekler analiz dışı bırakılmış ve toplam 1174 ölçek ile analizler gerçekleştirilmiştir. DFA aşamasına katılan öğretmenlerin 852 (%72.6)’si kadın, 322 (%27.4)’si erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 780 (%66.4)’i ilköğretim okullarında, 394 (%33.6)’ü ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır. 457 (%38.9) katılımcı öğretmen merkez ilçelerde, 717 (%61.1) öğretmen ise dış ilçelerde görevlidir.

Faktör analizlerinde örneklem büyüklüğünün belirlenmesi için literatürde farklı görüşler bulunmaktadır. Örneğin Comrey ve Lee (1992) 500 kişinin çok iyi, 1000 kişinin mükemmel olduğunu, Kline (2001) madde sayısının on katı kişiye ulaşılması gerektiğini belirtmektedir (akt. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s.206). Literatürde yer alan bu bilgilere göre 56 maddelik ölçek için 560 kişiye ulaşılmasının önerildiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın hem AFA hem DFA aşamasında örneklem büyüklüğünün mükemmel veya mükemmele yakın olduğu söylenebilir.

Ölçme Araçları

Okul İklimi Ölçeği: Araştırmada geliştirilen “Okulda Örgütsel Barış Ölçeği”nin ölçüt geçerliğini incelemek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilip geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan “Okul İklimi Ölçeği” eşdeğer ölçek olarak kullanılmıştır. Okul İklimi Ölçeği; liderlik ve etkileşim, demokratiklik ve okula adanma, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışma olarak adlandırılan beş boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri kabul edilebilir düzeyde ($\chi^2 / Sd = 3.080$, GFI = 0,910, AGFI = 0,886, NNFI (TLI) = 0,926, CFI = 0,937, RMSEA = 0,059, RMR = 0,057) ve Cronbach

alfa iç tutarlık katsayıları 0,753 ile 0,946 arasında hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Okul iklimi Ölçeği'ndeki demokratiklik ve okula adanma boyutu Cronbach alfa kasayısı 0,877; liderlik ve etkileşim boyutu 0,930; başarı etkenleri boyutu 0,808; samimiyet boyutu 0,876; çatışma boyutu 0,836 ve ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa katsayısı 0,945 olarak hesaplanmıştır.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ): Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde DeVellis (2017) tarafından önerilen ölçek geliştirme adımları izlenmiştir. Bu kapsamda *ilk aşamada* detaylı bir literatür taraması yapılmış, örgütsel barış kavramı anlaşılmaya çalışılmıştır. Cohen ve Swerdlik (2010)'e göre ölçek geliştirmek isteyen araştırmacıların ölçmeye çalıştıkları değişkenin yapısı ve ilişkili olduğu kuramsal yapı ile ilgili bilgi sahibi olması gerekir. Gerçekleştirilen literatür taramasında örgütsel barış kavramı ile ilgili sınırlı araştırma yürütüldüğü anlaşılmış ve örgütsel barışı ölçmeyi hedefleyen bir ölçme aracına erişilememiştir. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulabilmesi için 10 katılımcı öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda madde havuzu literatürden ve gerçekleştirilen görüşmelerin verilerden oluşturulmuştur. Ayrıca bir eksiklik bulunmaması için örgütsel barış kavramı ile ilişkili olan örgüt iklimi, örgüt kültürü, örgütsel adalet, örgütsel mutluluk gibi çok sayıda örgütsel değişkenle ilgili daha önce geliştirilen ölçme araçları da incelenmiştir. Böylece 165 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. DeVellis (2017, s.84)' e göre ölçek geliştirme çalışmalarında madde havuzu, araştırılan içeriğe uygun geniş sayıda maddeyi içermelidir. Geniş bir madde havuzu oluşturmak aynı zamanda iç tutarlılık güvenirliliğinin ve sonuç olarak geçerliliğin temelidir. *İkinci aşamada* araştırmacılar tarafından madde havuzu içerisinden örgütsel barış kavramı ile düşük ilişkisi bulunduğu düşünülen maddelerin elenmesi sonucunda 68 maddeden oluşan taslak ölçek elde edilmiştir. *Üçüncü aşamada* taslak ölçek, kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmak amacıyla sekiz eğitim yönetimi, üç ölçme değerlendirme akademisyeninin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların incelemesinden sonra taslak ölçekteki bazı maddeler çıkartılmış bazılarının ifadeleri düzenlenmiş ve bu şekilde toplam 56 madde elde edilmiştir. Anlatım bozukluğu, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile ilgili iki Türkçe öğretmeninden görüş alınmış, ölçek maddeleri tekrar gözden geçirilerek dil açısından anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçek herhangi bir boyutlandırma yapılmadan 10

öğretmene uygulanmış ve anlaşılabilirliğine ilişkin dönütler istenmiştir. Öğretmenler tarafından ölçeğin tüm maddelerinin kolay anlaşılabilir olduğu, aynı anlama gelen herhangi bir maddenin bulunmadığı yönünde geri bildirimler alınmıştır. *Son aşamada* taslak ölçeğe araştırma amacını, etik ilkeleri ve cevaplama usullerini açıklayan bir yönerge eklenmiştir.

“Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ)” olarak adlandırılan 56 maddelik taslak ölçek “*Tamamen katılıyorum* (5), “*Oldukça katılıyorum* (4)”, “*Kısmen katılıyorum* (3)”, “*Katılmıyorum* (2)”, “*Hiç katılmıyorum* (1)” seçeneklerinden oluşan Likert tipi beşli derecelendirme ile öğretmen algılarını belirlemek üzere uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Elde Edilmesi ve Etik Düzenlemeler

Araştırmanın yürütülebilmesi ve verilerinin toplanabilmesi için Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubunun 10.11.2020 tarih ve 11 sayılı toplantısı ile etik kurul kararı, Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 28.12.2020 tarih ve E.38098 sayılı yazısı ile araştırma izni alınmıştır. Araştırmada veriler 2020 yılında dünya genelinde etkili olan salgın hastalık nedeniyle pandemi önlemlerine uyularak elde edilmiştir. AFA ve DFA uygulamaları sırayla gerçekleştirilmiş, bu kapsamda hazırlanan taslak ölçek ve ana ölçek ayrı ayrı Google Formlar üzerinde düzenlenmiştir. Araştırmada verilerin elde edilme sürecinde katılımcıların büyük bir kısmı ile telefon görüşmesi yapılarak araştırma detaylı bir şekilde tanıtılmıştır. Araştırmacılar tarafından ölçeklerin (taslak ölçek, ana ölçek) ulaştığı okullar kayıt edilmiş ve bu şekilde AFA uygulaması ve DFA uygulaması için farklı öğretmenlere ulaşılması sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nin faktör yapısı, yapı geçerliği, ölçüt geçerliği, ölçek puanlarının güvenilirliği ve madde ayırt edicilik indeksleri değerlendirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliği için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Ölçüt geçerliğinin test edilmesinde örgütsel barış yapısı ile ilişkili olduğu düşünülen, geçerliği ve güvenilirliği saptanmış bir başka ölçekten elde edilen ölçümler ile arasındaki

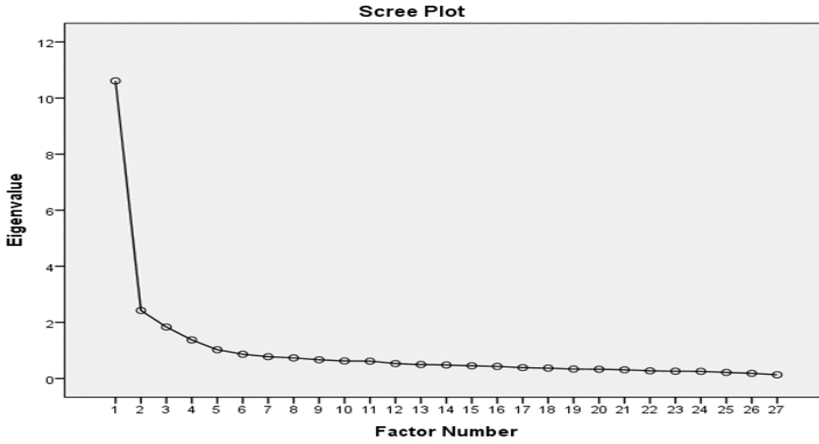
korelasyon incelenmiştir. Açımlayı Faktör Analizinde “Temel Eksenler (Principal Axis) Yöntemi” ve “Varimax” döndürme yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirliği ve genel güvenilirliği sırasıyla Cronbach alfa ve tabakalı alfa katsayısı kullanılarak incelenmiştir. AFA, Cronbach alfa ve madde ayırt edicilikleri için IBM SPSS 21; DFA için LISREL 8.80 kullanılmıştır.

Verilerin analizine geçilmeden önce tek ve çok değişkenli normallik incelemeleri yapılmıştır. Tek değişkenli normallik varsayımının değerlendirilmesinde çarpıklık ve basıklık katsayıları değerlendirilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımlarının değerlendirilmesi için ise Mardia'nın çok değişkenli basıklık ve çarpıklık katsayıları hesaplatılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda çok değişkenli dağılım yapısında ciddi ihlallerin olmadığına kanaatine varılmıştır. Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığının test edilmesinde ve maddeler arası çoklu korelasyonların anlamlılığı sırasıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett Küresellik testinin sonuçları incelenmiştir. KMO değerinin 0,953 olduğu bulunmuştur. Bu değer 0,60'dan yüksek olması nedeniyle örneklem büyüklüğünün AFA için yeterli olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Barlett testinin de istatistiksel olarak anlamlı çıkmış olması AFA'ya devam edilebileceğini göstermektedir (Bartlett küresellik testi sonucu: $\chi^2 = 20668,962$, $sd=1540$ ve $p<.05$). AFA ile ortaya koyulan modelin doğrulanmasının test edilmesinde DFA'ya geçilmeden önce çok değişkenli normal dağılım varsayımı test edilmiş ve normallik sayılıtısını sağlamadığı gözlenmiştir (Relative Multivariate Kurtosis=1,189). Bu nedenle Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler kesiririm yöntemi (ULS- Unweighted Least Squares) kullanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Okulda örgütsel barış yapısını açıklayan faktörlerin sayısına karar vermede Kaiser-Harris kriteri (Özdeğerin 1'den büyük olması) ve Cattel yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir. Faktör sayısının belirlenmesinde literatürde önerildiği gibi her bir boyutta en az üç maddenin yer alması gerekliliği dikkate alınmıştır (Velicer ve Fava, 1998). Faktör analizinde faktör yük değerleri 0,30'un altında kalan maddeler aşamalı olarak analiz dışında bırakılarak faktör analizi yeniden yapılmıştır.

Bununla birlikte birden fazla boyuta yük veren maddeler incelenmiş maddelerinin madde yükleri arasındaki farkın 0,10'dan az olduğu durumlarda bu binişik maddeler de analiz dışı bırakılmıştır (Stevens, 2002). Böylece taslak ölçekte yer alan yirmi dokuz madde (4, 6, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 47, 51, 53, 55, 56) analiz dışında bırakılmıştır. Gerçekleştirilen AFA sonucunda elde edilen öz değerler ve açıklanan varyans oranları Tablo 1'de, yamaç birikinti grafiği ise Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Yamaç Birikinti Grafiği

Gerçekleştirilen AFA sonucunda Tablo 1'deki verilere göre okullarda örgütsel barışa ilişkin dört boyutta açıklanan varyans oranının %54 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, 27 maddeli bu ölçek ölçmeyi amaçlandığı özellikteki varyansın %54'ünü açıklamaktadır.

Tablo 1. Ölçek Faktörlerinin Öz Değerleri ve Açıkladığı Varyans Oranları

| Faktör | Öz Değer | Açıklanan Varyans Oranı (%) | Toplam Açıklanan Varyans |
|-------------|----------|-----------------------------|--------------------------|
| Denge | 10,613 | 22,958 | 22,958 |
| Liderlik | 2,425 | 15,076 | 38,034 |
| Politikalar | 1,835 | 10,078 | 48,112 |
| Çevre | 1,374 | 5,412 | 53,525 |

Faktör 1'in katkısı toplam varyansın %23'ünü, faktör 2 %15'ini, Faktör 3 %10'unu Faktör 4 %5'ini açıklamaktadır. Maddelerin hangi faktörlere ne kadar yük verdiğine ve ölçeğin ilgili faktörlerinde yer alan maddelerin madde ayırt ediciliğini incelemeye ilişkin düzeltilmiş madde-toplam puanı korelasyonu bilgilerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Madde İstatistikleri

| Faktör | Madde No | Faktör Yükleri | Düzeltilmiş Madde -Toplam Korelasyonu |
|---------------------------|----------|----------------|---------------------------------------|
| Faktör 1 (Denge) | 1 | 0,795 | 0,758 |
| | 2 | 0,761 | 0,752 |
| | 3 | 0,689 | 0,719 |
| | 5 | 0,742 | 0,729 |
| | 7 | 0,556 | 0,618 |
| | 8 | 0,647 | 0,703 |
| | 10 | 0,738 | 0,752 |
| | 16 | 0,556 | 0,643 |
| | 17 | 0,557 | 0,645 |
| | 20 | 0,539 | 0,607 |
| | 22 | 0,666 | 0,710 |
| | 23 | 0,749 | 0,781 |
| Faktör 2 (Liderlik) | 28 | 0,783 | 0,796 |
| | 29 | 0,788 | 0,847 |
| | 30 | 0,811 | 0,824 |
| | 31 | 0,857 | 0,853 |
| | 34 | 0,580 | 0,681 |
| | 35 | 0,566 | 0,675 |
| Faktör 3 (Politikalar) | 43 | 0,370 | 0,367 |
| | 44 | 0,626 | 0,535 |
| | 45 | 0,596 | 0,441 |
| | 46 | 0,381 | 0,387 |
| Faktör 4 (Çevre) | 48 | 0,550 | 0,553 |
| | 49 | 0,731 | 0,672 |
| | 50 | 0,724 | 0,610 |
| | 52 | 0,464 | 0,466 |
| | 54 | 0,405 | 0,401 |

Tablo 2 incelendiğinde Faktör 1'de 12 madde (1, 2, 3, 5, 7, 8, 10, 16, 17, 20, 22, 23), Faktör 2'de altı madde (28, 29, 30, 31, 34, 35), Faktör 3'te dört madde (43, 44, 45, 46) ve Faktör 4'te beş madde (48, 49, 50, 52, 54) olduğu görülmektedir. Faktör 1'deki yük değerleri 0,556 ile 0,795; Faktör 2'deki yük değerleri

0,566 ile 0,857; Faktör 3'teki yük değerleri 0,370 ile 0,626 ve Faktör 4'teki yük değerleri 0,405 ile 0,731 arasında değişmektedir. Her bir faktörde yük değerlerinin 0,30'dan oldukça fazla olduğu saptanmıştır. Buna göre, her bir maddenin bulunduğu boyuta iyi derecede hizmet ettiği söylenebilir.

Faktörler altında yer alan maddeler örgütsel barış kavramının kuramsal yapısı ile ilişkili olarak birinci faktör "*Denge*", ikinci faktör "*Liderlik*", üçüncü faktör "*Politikalar*" ve dördüncü faktör "*Çevre*" olarak adlandırılmıştır. Yukarıda açıklandığı üzere örgütsel barış örgütün iç ilişkileri ile oluşan "*iç barış*" ve dış ilişkilerini açıklayan "*dış barış*" durumundan oluşmaktadır. Bu faktörlerden denge ve liderlik *iç barışı*, politikalar ve çevre ise *dış barışı* açıklayan faktörler olarak kuramsal olarak açıklanabilir.

Ölçeğin güvenirliliği için alt boyutların Cronbach alfa katsayıları ve ölçeğin bütünü için tabakalı alfa katsayısı incelenmiştir. Cronbach alfa katsayıları ve tabakalı alfa değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Ölçek Alt Boyutlarının Cronbach Alfa Tabakalı Alfa Katsayıları

| Boyutlar | Madde sayısı | Varyans | Cronbach Alfa Katsayısı | Tabakalı Alfa Katsayısı |
|------------------------------|--------------|---------|-------------------------|-------------------------|
| Denge | 12 | 54,023 | 0,931 | - |
| Liderlik | 6 | 26,973 | 0,923 | - |
| Politikalar | 4 | 6,682 | 0,651 | - |
| Çevre | 5 | 11,721 | 0,758 | - |
| Okulda Örgütsel Barış Ölçeği | 27 | 219,235 | - | 0,95 |

Ölçeğin her bir faktörüne ait Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla *denge* 0,931, *liderlik* 0,923, *politikalar* 0,651 ve *çevre* 0,758 olduğu görülmüştür. Bu değerlerden 3. faktör olan politikalar dışındaki faktörlere ilişkin Cronbach alfa değerleri 0,70'den yüksek olduğundan faktörden elde edilen ölçek puanlarının güvenilir olduğu söylenebilir. Ölçeğin tamamının güvenirliliğinin belirlenmesinde varyans değerlerinden de faydalanarak tabakalı alfa değeri hesaplanmıştır (Tan, 2009) ve bu değer 0,95 bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Gerçekleştirilen AFA çalışmaları sonucunda ortaya koyulan dört boyutlu yapının doğrulanması amacıyla farklı bir örneklem grubundan edilen veriler üzerinden DFA yapılmıştır. DFA

yapılırken, t değerleri, faktör yük değerleri ve uyum indeksi değerleri incelemek için model veri uyumu değerlendirilmiştir.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nin dört boyutlu yapısı için, her bir gizil değişkenin gözlenen değişkenler tarafından açıklanmasının anlamlılık düzeyi t değerleri ile incelenmiş (Çokluk, vd., 2016) ve hesaplanan t değerlerinin kritik t değerinden yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Böylece her bir maddeye ilişkin faktör yükünün istatistiksel olarak anlamlı olduğuna karar verilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indeksi değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Örgütsel Barış Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| | Uyum İndeksleri | | | | | |
|-------------------------------|-----------------|-------|------|------|------|------|
| | RMSEA | SRMR | CFI | GFI | AGFI | NFI |
| Ölçekten Elde Edilen Değerler | 0,077 | 0,053 | 0,97 | 0,99 | 0,98 | 0,96 |

RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, NFI = Normed Fit Index

Tablo 4 incelendiğinde RMSEA değerinin 0,08'den ve SRMR değerinin 0,10'dan küçük olduğu görülmektedir. Bu indeksler açısından Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller'in (2003) özetlediği uyum indeksleri kriterleri göz önüne alındığında modelin veriye kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği tespit edilmiştir. CFI, GFI, AGFI ve NFI değerlerinin 0,95' den büyük olması ise iyi uyuma işaret etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008). Uyum indeksleri değerlendirildiğinde dört boyutlu modelin veriye uyum sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte ölçekteki tüm maddelerin faktör yük değerleri 0,30'dan yüksektir. Buna göre, tüm maddelerin amacına hizmet ettiği yorumu yapılabilir. DFA sonucunda elde edilen ölçme modeli (path diyagramı) Şekil 2'de sunulmuştur.

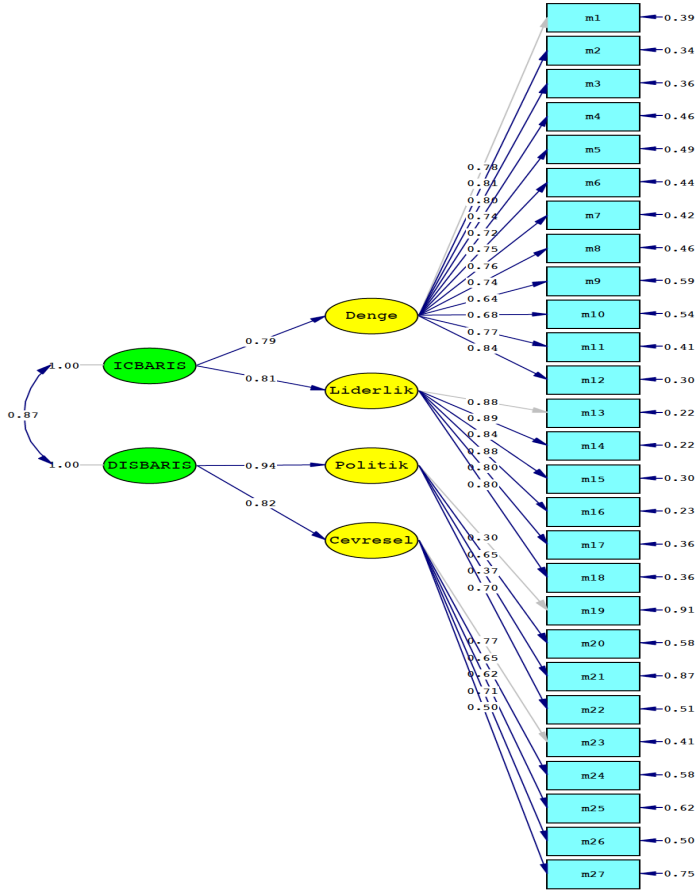
Şekil 2 incelendiğinde kurulan ikinci düzey ölçme modelinde *iç barış* ve *dış barış* gizil değişkenlerinin ikili korelasyonu gösteren değer 0,87 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer, ilgili iki değişkenin birbiriyle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu doğrulamaktadır ve bu durum ölçeğin sahip olduğu boyutlardan toplam puan alınabileceğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Ölçeğin her bir maddesi için standartlaştırılmış faktör yük değeri (λ), o maddenin (gözlenen değişken) gizil değişkeninin iyi bir temsilcisi olduğunu doğrulamaktadır. Şekil 2'den görüleceği üzere, DFA sonuçları, bu ölçme modelinin Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin *yapı geçerliliğini doğruladığını* göstermektedir.

Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin ölçüt geçerliğini incelemek üzere Okul İklimi Ölçeği de son uygulamada (DFA) yer alan bireylere uygulanmış ve iki ölçekten elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişki Spearman Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda öğretmenlerin Okulda Örgütsel Barış Ölçeği puanları ile Okul İklimi Ölçeği puanları arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r=0.889$, $p<0,01$). Örgütsel Barış Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile geçerliği ve güvenirliliği yüksek ölçümler sağladığı bilinen Okul İklimi Ölçeğinden elde edilen puanların ilişkilerinin yüksek olması Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin ölçüt geçerliğinin yeteri düzeyde olduğunu bir göstergesi olarak kabul edilmiştir. Güvenirlik ve geçerlik analizlerinin sonuçları ışığında, Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nden elde edilen ölçümlerin geçerli ve güvenilir olduğu istatistiksel olarak kanıtlanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanlar üzerinden sınıflama yaparak kesme puan oluşturulması amacıyla Okulda Örgütsel Barış Ölçeği'nden alınan puanlar üzerinden küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme analizi yapılmıştır. Bu analizde grupların ortalamalarına göre oluşturulan üç küme "*pozitif barış*", "*negatif barış*" ve "*örgütsel kavga*" olarak isimlendirilmiştir. Pozitif barış ve negatif barış kavramları uluslararası ilişkiler alanında öncü çalışmaları bulunan Galtung (1969)'un barış kuramından bu çalışmada örgütlere uyarlanmış ve örgütsel barış kavramına aktarılmıştır. Örgütler bağlamında ele alındığında *pozitif barış*; örgütün iç ve dış ilişkilerinde şiddetin hiçbir türünün bulunmadığı, çalışanların motivasyonlarının, örgütsel ve mesleki bağlılıklarının yüksek olduğu, hümanist ve demokratik değerlerin paylaşıldığı örgütleri tanımlamaktadır. *Negatif barış*, örgütün iç ve dış ilişkilerinde açık çatışmaların yaşanmadığı, çalışanların yasal gereklilikler, toplumsal normlar ve etik ilkeler gereği mesleki rollerini oynadıkları, barışın kimi zaman barışçıl olmayan yollarla sağlanabildiği ancak yine de çalışanların örgütte kalma kararını sürdürdükleri örgüt ortamını açıklamaktadır. *Örgütsel kavga* ise terörize olmuş örgütleri nitelemektedir. Örgütün iç ve dış ilişkilerinde yaşanan ileri derecede anlaşmazlığı ve tarafların artık birlikte

çalışamayacağı durumu nitelendirmektedir (Caldwell ve Canuto-Carronco, 2010; Hardwick ve Landuyt, 1961, s.137). Toplam puan için oluşturulan grupların betimsel istatistikleri Tablo 5’de sunulmuştur.



Şekil 2. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği Path Diyagramı

Tablo 5. Öğretmenlerin Algıladığı Örgütsel Barış Düzeyi

| | f | % | \bar{X} | ss | Minimum | Maksimum |
|----------------|-----|------|-----------|------|---------|----------|
| Pozitif barış | 232 | 19,8 | 117,38 | 6,00 | 109 | 135 |
| Negatif barış | 666 | 56,7 | 96,56 | 6,56 | 85 | 108 |
| Örgütsel kavga | 276 | 23,5 | 73,14 | 9,85 | 32 | 84 |

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %19,8'inin (n = 232) pozitif barış algısına, %56,7'sinin (n = 666) negatif barış algısına ve %23,5'inin (n = 276) örgütsel kavga algısına sahip olduğu görülmektedir. Ölçekten elde edilen 109-135 arasındaki puan pozitif barış algısını, 85-108 arasındaki puan negatif barış algısını, 32-84 arasındaki puan örgütsel kavga algısını yansıtmaktadır. Bu analiz sonuçlarına göre ölçeği kullanan araştırmacı veya uygulayıcılara ölçekten elde edilen toplam puanı Tablo 5'te verilen kesme puanlarına göre sınıflandırmaları önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada öğretmenlerin algılarına göre okulların örgütsel barış düzeylerini ölçmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde, literatür taramasından ve 10 öğretmenle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerinden okullarda örgütsel barışı belirlemeye yönelik 68 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Kapsam ve görünüş geçerliği için eğitim yönetimi ile ölçme değerlendirme alan akademisyenlerinin, dil açısından yazım kurallarının ve anlaşılabilirliğin sağlanması için Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda 56 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur.

Birinci uygulama 622 öğretmenden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Taslak ölçekteki veri setine ait KMO değeri 0,953 bulunmuştur. Ayrıca Barlett Küresellik testinin ($\chi^2 = 20668,962$, $sd=1540$ ve $p<.05$) anlamlı çıkmış olması Açıklayıcı Faktör Analizine devam edilebileceğini göstermiştir. Ölçeğin yapı geçerliği önce bu ilk uygulamada AFA ile test edilmiştir. Birden fazla faktöre yük veren binişik maddeler ve faktör yük değerleri .30'un altında olan 29 madde ölçekten çıkartılmıştır. Yamaç birikinti grafiği ve öz değerler dikkate alındığında ölçek maddelerinin dört faktörde topladığı görülmüştür. Faktörlerin, toplam varyansın % 53,525' ini açıkladığı saptanmıştır. Faktörlerde yer alan maddelerin içerikleri ve örgütsel barış kavramına ilişkin kavramsallaştırma dikkate alındığında birinci faktör *denge*, ikinci faktör *liderlik*, üçüncü faktör *politikalar* ve dördüncü faktör *çevre* olarak adlandırılmıştır.

Açıklayıcı Faktör analizine ilişkin modelin uygunluğu 1174 öğretmenden sağlanan verilerle Doğrulamalı Faktör Analizi ile test edilmiştir. DFA'da

kullanılan RMSEA, SRMR, CFI, GFI, AGFI ve NFI indeksleri, AFA'da elde edilmiş olan faktör yapısının iyi düzeyde olduğunu onaylamıştır. Başka bir ifade ile ölçeğin yapı geçerliği kapsamında AFA ile ortaya çıkan dört faktörlü yapısının DFA ile de *doğrulandığı* görülmüştür. Ölçeğin tamamının güvenilirliğinin belirlenmesinde varyans değerlerinden de faydalanarak tabakalı alfa değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda elde edilen yapının, *ikinci düzey ölçme modelinde iki yapı ile doğrulandığı* anlaşılmıştır. Örgütsel barış kavramının kuramsal çerçevesi doğrultusunda bu iki yapı *iç barış* ve *dış barış* olarak adlandırılmıştır. Böylece AFA ve DFA sonucunda ortaya çıkan bulguların dört faktörlü ölçek için yapı geçerliğini sağladığı tespit edilmiştir. Ölçeğin ölçüt geçerliliğini sağlamak için Okul İklimi Ölçeği ile ilişkisi Sperman Sıra Farkları Korelasyon Analizi ile incelenmiş, iki ölçek arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0.889$, $p<0,01$).

Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ile madde toplam korelasyon değerlerine bakılarak incelenmiş ve elde edilen bulgularla ölçeğin son derece yüksek düzeyde *güvenilir* ölçümler sağladığı anlaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin kesme puanının oluşturulması amacıyla elde edilen puanlar üzerinden küme sayısı üç olacak şekilde kümeleme analizi yapılmıştır. Buna göre oluşan üç küme *pozitif barış*, *negatif barış* ve *örgütsel kavga* olarak isimlendirilmiştir.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizi sonuçları dört faktörlü ve 27 maddeli yapısı ile *Okulda Örgütsel Barış Ölçeğinin* (Ek 1) tüm eğitim kademelerindeki öğretmenlerin çalışma grubu olacağı araştırmalarda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir. Bununla birlikte çalışmanın Şanlıurfa ilinde kamu okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüş olması, bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Farklı illerde kamu okullarında ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerden elde edilecek veriler üzerinden geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, ölçeğin ölçme gücüne katkı sağlayacaktır. Geliştirilen ölçeğin örgütsel barış kavramı ile ilgili geliştirilen *ilk ölçek* olması sebebiyle örgütsel barış kavramına ilişkin bir araştırma gündemi oluşturulması, okullarda örgütsel barışın farklı bireysel, örgütsel ve yönetsel değişkenlerle ilişkisinin araştırılması, ölçeğin örneklemi öğretmenlerin oluşturduğu çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

A Study of Validity and Reliability on the Organizational Peace at School Scale (OPPS)

*

Yurdagül Doğuş- Figen Ereş
MONE- Gazi University

Peace is a phenomenon that catch attention of scholars from various disciplines. But, it is neglected in terms of organizational behavior and deprived of academic interest (Arslan et.al., 2018; Hardwick and Landuyt, 1961; Spreitzer, 2007). "Organizational peace" (OP), which explains the peace status of organizations, is a concept that is used in daily language and academic language. Organizational peace has been mentioned by researchers while defining the research subjects or discussing their findings in studies carried on diverse disciplines (Emeti, 2012; Gül, 2010; Mwıtarı, 2009; Parveen, 2018; Tunçer, 2019). However, there are limited studies that directly discuss organizational peace, focused on analyzing it theoretically or empirically (Dogus, 2019; Hardwick and Landuyt, 1961; Okpalıbekwe, Onyekwelu and Dike, 2015). Yet, modern people continue almost all of their life as a member of various organizations as from starting the pre-school (Şenel and Buluç, 2016).

While Hardwick and Landuyt (1961) describes the organizational peace as "*highest possible level of harmony among the employees*", Doğuş (2019) defines it as "*a dynamic situation formed by positive antecedents such as justice, reliance, goodwill; can be built by open communication; has an impact on tranquility and happiness of individuals*". OP is a concept that provides theoretical background from positive organizational approach. OP is an important organizational variable both eases organizations to achieve their goals and makes employees optimistic and more forgiver to each other, feel happier and peaceful (Campbell, 2017; Şener and Çekintaya, 2015).

Schools, which are organizations and concern the whole of a society, are also affected by organizational peace. Schools with organizational peace are peaceful workplace environments that are preferred by teachers to work at. Relaxed, humanistic and peaceful learning atmosphere that organizational peace provided to schools (Halpin and Croft, 1963 act.

Acarbay, 2006; Özdemir and Akkaya, 2013; Rapti, 2013) affects students' academic success, problem solving skills, social and psychological adaptation positively (Özdoğan, 2001; Ünal, 1999). Therefore, research of organizational peace in school and improving OP level by obtained data is required. It is understood from literature that there is no scale to measure the OP level of organizations-in general and school specifically exists. By this research, it is aimed to develop a valid reliable measurement tool for OP and contribute to the literature.

This research has been carried on with teachers serving at public schools in Şanlıurfa city in 2020-2021 academic year by getting ethical consent and necessary permissions. The research conducted in two steps as Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA). Analysis performed on 622 data sets in first step EFA and 1174 data sets in second step CFA. It could be claimed that sample sizes in both steps are perfect or nearly perfect in regard to the suggestions in literature (Çokluk, Şekerciöğlu and Büyüköztürk, 2016, p.206).

Scale developing steps that suggested by DeVellis (2017) are followed in the process of development of the Organizational Peace at School Scale (OPSS). Detailed literature review was done, semi-structured interviews were performed with 10 attendee participant teachers and previously developed measurement tools about concepts related to OP were studied in order to form the item pool of the scale. By this way, an item pool consists of 165 items were formed. Items of a poor relation concept of organizational peace were eliminated and a draft scale of 68 items was gotten. The draft scale broached to 8 educational administration, 3 assessment and evaluation, 2 Turkish experts to provide the extent, appearance and language validity. As a result of expert review, scale items were rearranged and a total of 56 items were obtained. A directive explaining the aim, implementing procedures and ethical principles has been added to the draft scale. The 56-item draft form of OPSS has been made ready to implement to determine teachers' perceptions by Likert type five-point grading.

Draft scale and the main scale implemented by Google Forms separately. EFA and CFA has been applied sequentially. In the process of obtaining data, the research was introduced to participants in detail by phone call. The schools, which the draft and the main scale have reached,

have been recorded by the researchers and in this way, reaching different teachers to apply EFA and CFA became possible.

The KMO value of the data set in the draft scale has been found out to be 0.953 in the first application EFA. In addition, the Barlett Sphericity test's ($\chi^2=20668,962$, $sd=1540$ and $p<.05$) significance has shown that EFA can be continued. The construct validity of the scale is first tested with EFA. 29 contradictory items that gave high load values on more than one factor and have a factor load value less than .30 were excluded from the scale. Considering the slope deposit chart and self-values, it has been observed that the scale items are gathered in four factors. It was determined that the factors explain 53,525% of the total variance. The factor load values of items on the scale were between 0,370 and 0,857.

Considering the contents of the items in the factors and conceptualization regarding the concept OP, the factors has been named as "*balance*", "*leadership*", "*policies*" and "*environment*" respectively. The suitability of the model for EFA has been tested with DFA. RMSEA=0.077, SRMR=0.053, CFI=0.97, GFI=0.99, AGFI=0.98 and NFI=0.96 indexes that has been used in CFA have confirmed that the factor structure obtained in EFA is at a good level. In other words, the four-factor structure revealed by EFA within the scope of the construct validity of the scale has been confirmed by CFA. Also, by using the variance values in determining the reliability of the whole scale, the stratified alpha value has been calculated to be 0.95. The resulting structure of EFA is verified with two structures in the second-level measurement model. In line with the conceptual framework of the concept of organizational peace, these two structures have been named as "*internal peace*" and "*external peace*". Thus, resulting from AFA and CFA, it was determined that the findings provided the construct validity for the four-factor scale. In order to provide the measurement validity of the scale, its relation with the School Climate Scale has been examined by the Spearman's Rank-Difference Correlation Analysis, and a positive statistically significant relationship between the two scales has been determined ($r=0.889$, $p<0,01$). The reliability of the scale was examined by looking at the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and the item total correlation values, and by with the obtained findings, it was understood that the scale provided extremely reliable measurements. Moreover, cluster analysis has been performed and three clusters have formed.

These clusters have been named as “positive peace”, “negative peace”, and “organizational quarrel”. Research results have shown that OPSS can be used as a valid and reliable measurement tool for the researches which have teachers from all education level as working groups. Nonetheless, the study was conducted on teachers working in public schools in the province of Şanlıurfa. This is the limitation of this research. Conducting validity and reliability analysis on data obtained from teachers working in public and private schools in different provinces would contribute to the measuring power of the scale. Because, this scale was the first scale to be developed about the concept of OP, it is suggested to establish a research agenda on the concept of organizational peace, search the relationship of the organizational peace in schools with different organizational and administrative variables, use for the studies which has a sample of teachers.

Kaynakça / References

- Acarbay, F.Y. (2006). *Kapsamlı okul iklimini değerlendirme ölçeğinin (öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik güvenilirlik ve geçerlik çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, M., Demirel, H., ve Arslan Kök, H. (2018). Transforming de rivera’s peace culture model into workplace: A theoretical analysis. *Journal of Global Responsibility*, June, 1-29.
- Aydın, A.H. (2001). Yönetim bilimlerinin diğer bilimlerle ilişkisi. S. Güney (Ed.). *Yönetim ve organizasyon* içinde (s.57-86). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, A., Yılmaz, K. ve Altınkurt Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1470-1490.
- Bickmore, K. (2011). Keeping, making and building peace in school. *Social Education*, 75(1), 40-44.
- Caldwell, C. and Canuto-Carranco, M. (2010). Organizational Terrorism and moral choices—exercising voice when the leader is the problem. *Journal of Business Ethics*, 97(1), 159-171.
- Cameron, K. S., Dutton, J. E. and Quinn, R. E. (2003). Foundations of positive organizational scholarship. K.S. Cameron, J.E. Dutton ve R.E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship, foundations of a new discipline* içinde (p.3-13). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

- Campbell, A. (2017). Forgiveness and reconciliation as an organizational leadership competency within transitional justice instruments. *The International Journal of Servant-Leadership*, 11(1), 139-186.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer, N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Cohen R. J. and Swerdlik M.E. (2010). *Psychological testing and assessment*. Boston: McGrawHill Companies.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı* (4. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (4. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, K. (2011). Editörden: Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 1-8.
- DeVellis, R. F. (2017). *Ölçek geliştirme kuram ve uygulamalar*. (Tarık Totan, Çeviri editörü). Ankara, Nobel. (üçüncü basımdan çeviri). Şubat 2017.
- Doğus, Y. (2019). A qualitative research on organizational peace in schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(4), 661-675.
- Donaldson, S.I. and Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Emeti, C.I. (2012). Towards an integrated model for strategic human resource management in Nigeria. *The Nigerian Academic Forum*, 22(1), 1-12.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. and Fischer, D. (2013). Positive and negative peace. *Johan Galtung pioneer of peace research* içinde (p.173-178). Berlin: Springer.
- Gül, H. (2010). Saldırgan davranışlar ve örgütsel mağduriyet üzerine kavramsal bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(18), 91-98.
- Hardwick, C. T. and Landuyt, B. F. (1961). *Administrative strategy* (1. Basım). New York: Simmons-Boardman Publishing Corporation.
- Hooper, D., Coughlan, J. and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T., and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Keleş, H.N. (2011). Pozitif psikolojik sermaye: Tanımı, bileşenleri ve örgüt yönetimine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 343-350.

- Kırılmaz, H., Ayparçası, F. (2016). Modernizm ve postmodernizm süreçlerinin tüketim kültürüne yansımaları. *İnsan ve İnsan Bilim Kültür Sanat Düşünce Dergisi*, 3(8), 32-58.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Mwĩtari, S.N. (2009). *Strategic management practices of firms in the wines and spirits industry in Kenya*. (Unpublished master thesis). University of Nairobi, Nairobi.
- Okpalıbekwe, U.N., Onyekwelu, R.U. and Dike, E.E. (2015). Collective bargaining and organizational performance; A study of the Nigeria Union of Local Government Employees of Idemili North Local Government Council, Anambra State (2007 -2012). *Public Policy and Administration Research*, 5(4), 53-68.
- Ökten, K.H. (2001). *Immanuel Kant'ın "Ebedi Barış Üzerine Felsefi Deneme" adlı eseriyile ortaya koyduğu ebedi barış fikri ve bu fikrin uluslararası ilişkiler düşüncesinde yarattığı etki*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir S., ve Akkaya E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okulalgılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özdoğan, B. (2001). Altı-on iki yaşlarındaki çocukların eğitimi ve okul başarıları. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 3-7.
- Park, M.Y. (2016). Operating companies as collaborative communities for emergent innovation. *Advances in Economics and Business*, 4(12), 651-656.
- Parveen, R. (2018). Work-family conflict in manufacturing and service organizations in Bangladesh: An assessment. *Thoughts on Economics*, 24(1-2).
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. G. Salomon ve B. Nevo (Ed.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (p.37-55). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Platon. (1998). *Yasalar* (C. Şentuna ve S. Babür, Çev.). İstanbul: Kabcacı Yayınları. 1 Ocak 1998.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8(8), 110-125.
- Reed, L. (2017) How peace plays a role in the workplace. *Business.com*, <https://www.business.com/articles/how-peace-plays-a-role-in-the-workplace/>, erişim 21.10.2019.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müler, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

- Seligman, M. E. P. (1999). Positive social science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1(3), 181-182.
- Seligman, M. and Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th ed.). Hillsdale, NS: Erlbaum.
- Spreitzer, G. (2007) Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and peace. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1077-1095.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016) İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim*, 9(4), 1-12.
- Şener, E. ve Çetinkaya, F.F. (2015). Bir liderlik özelliği olarak affetme ve örgütsel düzeyde etkileri üzerine bir inceleme. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 24-42.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6th Ed.). Hudson Street: Pearson.
- Tan, S. (2009). Misuses of KR-20 and Cronbach's alpha reliability coefficients. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 101-112.
- Tunçer, P. (2019). Mobbing ve örgüt kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 96, 85-103.
- Ünal, S. (1999). Okullardaki stres kaynakları verimlilik ilişkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 365-372.
- Velicer, W. F. and Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251.

EK 1. Okulda Örgütsel Barış Ölçeği

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Sayın Katılımcı, Aşağıda okullarda yaşanması muhtemel bazı durumlara ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi kendi okulunuz açısından değerlendirerek sizin için en uygun seçeneği işaretleyiniz. 1. Hiç katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kısmen katılıyorum, 4. Oldukça katılıyorum, 5. Tamamen katılıyorum | | | | | | |
| Denge Boyutu | | | | | | |
| 1 | Okulumdaki öğretmenler birbirlerine karşı iyi niyetlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Okulumdaki öğretmenler yaşanan anlaşmazlıkları sağlıklı yöntemlerle çözer. | | | | | |
| 3 | Okulumdaki öğretmenler takım çalışmasına yatkındır. | | | | | |
| 4 | Okulumdaki öğretmenler iş arkadaşlarıyla yakın ve sıcak ilişkiler kurar. | | | | | |
| 5 | Okulumdaki öğretmenler meslekleri hakkında olumlu düşüncelere sahiptir. | | | | | |
| 6 | Okulumdaki öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmeye özen gösterir. | | | | | |
| 7 | Okulumdaki öğretmenler birbirlerine nazik davranır. | | | | | |
| 8 | Okulunda, öğretmenler öğrencilerin öğrenmesi için ortak bir çaba gösterir. | | | | | |
| 9 | Okulumdaki öğretmenler mesleklerinin gerektirdiği becerilere sahiptir. | | | | | |
| 10 | Okulunda, farklılıklara saygı gösterilir (dünya görüşü, etnik, cinsiyet vb.). | | | | | |
| 11 | Okulumdaki öğretmenler tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşır. | | | | | |
| 12 | Okulumdaki öğretmenler birbirlerine güvenir. | | | | | |
| Liderlik Boyutu | | | | | | |
| 13 | Okul müdürüm okulda yürütülen çalışmalarını etkili bir şekilde planlar. | | | | | |
| 14 | Okul müdürüm öğretmenleri aynı amaç etrafında toplamayı başarır. | | | | | |
| 15 | Okul müdürüm öğretmenlerin çabalarını takdir eder. | | | | | |
| 16 | Okul müdürüm öğretmenlere rehberlik eder. | | | | | |
| 17 | Okulumdaki yöneticiler adaleti sağlar (nöbet görevleri, ders programları, kurslar, ödüller, hizmet içi eğitim olanakları vb.). | | | | | |
| 18 | Okulumdaki öğretmenler kendilerini ilgilendiren konularda karar süreçlerine katılır. | | | | | |
| Politikalar Boyutu | | | | | | |
| 19* | Okulumdaki öğretmenler bürokratik zorluklar nedeniyle planladıkları çalışmalarını yapmaktan vazgeçer (gezi, kermes, yarışma, tören vb.). | | | | | |
| 20 | Okuluma ihtiyaç duyulduğunda ilçe ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli yardım sağlanır. | | | | | |
| 21* | Okuluma öğretmenlere, ilçe ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından kısıtlı zamanlarda yetiştirilmesi gereken zorlayıcı görevler verilir. | | | | | |
| 22 | Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen uygulamalar, okulda öğretmenler arasında sinerji oluşturur. | | | | | |
| Çevre Boyutu | | | | | | |
| 23 | Okulumun velileri bu okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinden memnundur. | | | | | |
| 24 | Okulumun velileri öğrencilere ilişkin sorumluluklarını yerine getirir. | | | | | |
| 25 | Okulumun bulunduğu çevrede eğitime önem verilir. | | | | | |
| 26 | Okulumun yakın çevresinde güvenliği tehdit eden durumlara karşı gerekli tedbirler alınır (şiddet, saldırganlık, taciz vb.). | | | | | |
| 27 | Okulda uluslararası iş birliğini arttıracak çalışmalar yapılır (Erasmus projeleri, eTwinning projeleri, öğrenci değişim programları, kardeş okul uygulamaları vb.). | | | | | |
| * Ters puanlanan madde (reverse-code item) | | | | | | |

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Doğuş, Y. ve Eres, F. (2021). Okulda Örgütsel Barış Ölçeği (OÖBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4598-4623. DOI: 10.26466/opus.895221.

Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği Ebeveyn Formu'nun Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

DOI: 10.26466/opus.879141

*

Recep Fatih Kayhan* – Neslişah Aktaş Üstün** – Utku Işık***

Ümit Doğan Üstün****

* Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rize/Türkiye

E-Posta: recepfatih.kayhan@erdogan.edu.tr ORCID: [0000-0002-1022-2892](https://orcid.org/0000-0002-1022-2892)

** Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Hatay/Türkiye

E-Posta: neslisahaktas@mku.edu.tr ORCID: [0000-0003-0745-8527](https://orcid.org/0000-0003-0745-8527)

*** Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Rize/Türkiye

E-Posta: utku.isik@erdogan.edu.tr ORCID: [0000-0003-1877-3960](https://orcid.org/0000-0003-1877-3960)

**** Doç. Dr. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, BESYO, Hatay/Türkiye

E-Posta: umitdoganustun@mku.edu.tr ORCID: [0000-0002-1610-2840](https://orcid.org/0000-0002-1610-2840)

Öz

Bireyler farklı istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda rekreasyon etkinliklerine katılırlar. Çocukların rekreasyon katılımı ise genelde aile desteği ile olmaktadır. Mevcut araştırma Ooi ve ark (2020) tarafından geliştirilen "Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeğinin" Türk dili ve kültürü için uyarlanması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek 14 madde ve 3 faktörlü bir yapıya sahiptir ve ebeveynlerin çocukların rekreasyon etkinliklerine katılımının onlara sağladığı faydayı karakter gelişimi, yetenek gelişimi ve zorlukların üstesinden gelme açısından değerlendirmektedir. Çalışmaya amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen 331 ebeveyn katılmıştır. Çalışmada veriler IBM SPSS 24.0 ve IBM SPSS Amos 22.0 programları kullanılarak çözümlenmiştir. Veri toplama aracının dilsel açıdan adaptasyonu çeviri geri çeviri yöntemi ile sağlanmış, geçerliği doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliği ise iç tutarlık ve test tekrar test güvenilirlik yöntemleri ile sağlanmıştır. Çalışmada NFI, CFI, GFI, RMSEA uyum indeks değerleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak veri toplama aracının Türk Dili ve Kültürü için güvenilir ve geçerlik ölçütü olan, uyum indeks değerlerine göre de 14 madde ve 3 faktör olarak iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Rekreasyon, boş zaman, serbest zaman, spor, ergen, çocuk.

Turkish Adaptation Study of the “Perceived activity benefits scale” Parent Form

*

Abstract

Individuals participate in recreation activities in line with different wishes and needs. Children’s participation in recreation is generally with family support. The present study aimed to adapt the “Perceived Activity Benefit Scale” developed by Ooi et al (2020) for Turkish language and culture. The original scale has 14 items and 3-factors which enable the parents to evaluate the benefits of children’ recreation participation in terms of character development, talent development and overcoming difficulties. 331 parents selected by purposeful sampling method participated in the study. The data were analyzed using IBM SPSS 24.0 and IBM SPSS Amos 22.0 programs. The linguistic adaptation of the data collection tool was provided by translation-retranslation method, its validity was provided by confirmatory factor analysis, and its reliability was provided by internal consistency and test-retest reliability methods. NFI, CFI, GFI, RMSEA fit index values were calculated in the study. As a result, it was determined that the data collection tool is valid and reliable for Turkish Language and Culture with 14 items and 3 factors according to the fit index values.

Key Words: *Recreation, leisure, free time, sports, teenager, child.*

Giriş

En genel tanımıyla rekreasyon “bireylerin sahip oldukları boş zamanlarda zorla yaptırılmayan, katılımcıların kendi beceri ve kaynaklarını kullanarak yapmak istedikleri ve yaptıkları, bağlamsal çerçevesi çizilmiş, tatmin edici, doyurucu veya bunların her ikisini birden sağlayan etkinlikler” olarak tanımlamıştır (Stebbins, 2016, s.11). Bu tanımlamaya göre bisiklete binmek, uçurtma uçurmak, bilgisayar oyunu oynamak gibi etkinlikler boş zaman etkinliği yani rekreasyon olarak nitelendirilir (Russell, 2017, s.17). Bireyler farklı istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda rekreasyona katılırlar. Araştırmacılara göre rekreasyona katılım ile ilişkilendirilen en temel özelliklerden birisi katılımcıların algıladıkları özgürlüktür. İkinci olarak etkinliklerin yetenek gelişimi, kendini ifade edebilme, öz gelişim ve kendini gerçekleştirme fırsatları sunmasıdır. Üçüncü temel özellik ise etkinlik neticesinde elde edilen eğlence, haz ve zevk gibi psikolojik duygu durumlarıdır. Bireyleri rekreasyona katılmaya sevk eden diğer faktörler arasında ise rahatlama, akış, macera gibi faktörler gelebilmektedir. Buna ek olarak yaratıcı imgelem içeren bilişlerle ilgili deneyimlerin de rekreasyona katılımı etkin olduğu söylenebilir (Mannell, 2014, s.11). Dolayısıyla rekreasyon tercihi ve davranışında bireysel değişkenler, önemli bir araştırma alanını temsil etmektedir. Literatür incelendiğinde sıklıkla çalışılan bireysel değişkenlerin cinsiyet (Ayhan, Ekinçi, Yalçın ve Yiğit, 2018), etnik köken (Başkan ve Karaküçük, 2015), engellilik durumu (King vd., 2006), gelir seviyesi (Gürbüz ve Henderson, 2014) ve yaş (Boot, Charness, Czaja, Rogers ve Sharit, 2018) olduğu göze çarpmaktadır. Bütün bu bireysel değişkenler tercih edilen rekreasyon etkinliğini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir. Örneğin yaş faktörü bireylerin boş zaman tercihinde etkin rol oynamaktadır. Çünkü yaş sadece olgunlaşmayı değil aynı zamanda deneyim, beklenti ve öncelikler gibi olguları da kapsamaktadır (Russell, 2017, s.42). Bu doğrultuda bir yetişkin ile bir çocuğun benzer rekreasyon etkinliğini seçmesi beklenemez. Çocukların boş zaman değerlendirme alışkanlıkları incelendiğinde ise genelde oyun temelli etkinlikler olduğu araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur (Parmar, Harkness ve Super, 2004).

Çocukluk çağında ilgilenilen spor, sanat gibi formal ve hobi sahibi olmak gibi informal etkinliklerin çocukların bilişsel, duyuşsal ve psiko-

motor gelişimine pozitif etkisi vardır (Metsapelto ve Pulkkinen, 2014). Fakat çocukların bu etkinlikleri organize edebilmesi ve katılabilmesi kendi öz çabalarından daha çok ailelerinin çabası veya etkisi ile gerçekleşmektedir. Ebeveynler, çocuklarının sahip oldukları boş zamanları olumlu şekilde değerlendirebilmeleri için çaba sarf ederler. Dolayısıyla çocuğun ait olduğu toplum ve aile ortamı onun boş zaman aktivitelerinde ki seçim sürecini etkilemektedir denilebilir (Aslan ve Cansever, 2012). Bu doğrultuda 119 ebeveyn üzerinde yapılan bir çalışmada, ailelerin çocuklarından boş zamanlarını kitap/dergi okuyarak, zekâ oyunları ile uğraşarak, konsere veya sinemaya giderek değerlendirmeleri gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (Işık vd., 2013). Bir diğer çalışmada ise ebeveynler, çocuklarından boş zamanlarda ders çalışmalarını beklemektedirler (Elçi ve Mülazımoğlu Ballı, 2011).

Bir önceki paragrafta belirtildiği gibi ebeveynlerin çocukların rekreasyonel katılımında etkisinin olduğu araştırmalar neticesinde ortaya konulmuştur. Fakat, rekreasyon etkinliklerinin, özellikle de aile ortamının dışında gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarına sağladığı faydalar hakkında ebeveyn görüşlerine yeteri kadar başvurulmamıştır (Ooi, Rose-Krasnor, Shapira ve Coplan, 2020). Dolayısıyla ebeveyn bakış açısı ile spor, sanat ve hobi gibi rekreasyonel etkinliklerin çocuklara sağladığı faydaların neler olduğunu ölçen ölçüm araçları da sınırlıdır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise geçerlik ve güvenilirliği tespit edilmiş bu tarz bir ölçüm aracına rastlanmamıştır. Dahası ülkemizde bu alanda yapılan çalışmalar “ölçülmek istenen örtük değişkenin” kavramsal tanımını kapsamlı olarak ortaya koymak içinde yeterli gözükmemektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada yeni bir ölçüm aracı geliştirirken karşılaşılan sorunları (Erkuş, 2007) minimuma indirebilmek adına sağlam bir kuramsal ve kavramsal temele sahip olduğu varsayılan Ooi vd. (2020) tarafından geliştirilen ve orijinal ismi “Perceived activity benefit scale” olan ölçüm aracının Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, Ooi vd. (2020) tarafından geliştirilen "Perceived activity benefits scale" ölçeğinin faktör yapısının test edildiği metodolojik bir araştırmadır. Araştırma nicel araştırma paradigması temel alınarak tarama modeline göre tasarlanmıştır.

Örnekleme

Çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi ile seçilen 331 (Ort yaş = 39.11 ± 5.73) veli yer almıştır. Katılımcıların çocukları Hatay Altın Vuruş Karate ve Spor Kulübünde spor yapmaktadır. Çalışmada yer alan velilerin 86' sı (26%) "erkek", 245' i (%74) "kadın"dır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Ooi vd. (2020) tarafından geliştirilen "Perceived activity benefits scale" kullanılmıştır. Ölçek ailelerin çocuklarının spor, sanat ve hobi gibi rekreasyonel etkinliklere katılımı sayesinde çocuklarında meydana gelen gelişimleri değerlendirdikleri 14 maddelik bir ölçektir ve "karakter", "yetenek/eğlence" ve "zorlukların üstesinden gelme" şeklinde 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe verilen cevaplar 1 (tamamen katılmıyorum) – 5 (tamamen katılıyorum) şeklinde 5' li Likert tipi derecelendirme ölçeği üzerinden değerlendirilmektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puanlar rekreasyon etkinliği neticesinde elde edilen faydanın da yüksek olduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Prosedürü

Çalışmada ilk olarak ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için ölçeği geliştiren Dr. Laura L. Ooi ile elektronik posta yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan çalışma için etik onay alınmıştır. Bir sonraki aşamada Hatay Altın Vuruş Karate ve Spor Kulübü yetkilileri ile görüşülmüş ve ölçek formlarının çevrimiçi olarak velilere uygulanması için gerekli izin alınmıştır. Çalışmada veriler

çevrimiçi olarak toplanmış ve katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü onam formu yine çevrimiçi olacak şekilde alınmıştır. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formuna olur vermeyen katılımcıların çevrimiçi ölçek formuna ulaşması engellenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması belirli aşamalardan geçmiştir. Öncelikle dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmıştır. Ölçek daha sonra sırasıyla kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, yakınsak geçerlilik ve ayırma geçerliliği analizlerine tabii tutularak son şeklini almıştır. Ayrıca ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık katsayısı ve test tekrar test güvenilirlik katsayısı hesaplanarak tespit edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS 24.0 ve IBM SPSS Amos 22.0 programları kullanılmıştır.

Bulgular

Dilsel Eşdeğerlik Çalışması

Dilsel Eşdeğerlik çalışmasında çeviri geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Orijinal ölçek ilk aşamada 2 native speakers ve ana dili Türkçe olan 2 öğretim elemanı tarafından taslak halinde Türkçe'ye çevrilmiştir (Ç1). Türkçe'ye çevrilen taslaklar üzerinden spor bilimleri alanında çalışan 4 öğretim elemanı uygun ifade seçimine karar vermiştir (Ç2). Bir sonraki aşamada ise 3 Türk öğretim elemanı ölçeği orijinal dile tekrar çevirmiştir (GÇ1). Orijinal diline çevrilen ölçek birinci aşamada da yer alan 2 native speaker ve araştırmacılar tarafından incelenmiş ve orijinal ölçek ile mukayese edilmiştir. Ölçeğin uygunluğuna ise araştırmacılar tarafından karar verilmiş ve ölçeğin Türkçe isminin Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği Ebeveyn Formu olmasına karar verilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği için Lawshe (1975)'nin önerdiği yaklaşım dikkate alınmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında da yer alan uzmanların vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda her bir maddenin Kapsam Geçerliliği

Oranı (KGO) ve ölçeklerdeki her bir faktörün Kapsam Geçerliliği İndeksi (KGI) hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalar sonucunda her bir alt maddenin KGO'ları 0,80'den her bir faktörün KGI'leri ise 0,67'den büyük olduğu gözlenmiştir (Wilson, Pan ve Schumskyve, 2012; Yurdagül, 2005).

Yapı Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sağlanmıştır. Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği Ebeveyn Formu için yapılan DFA sonucunda; modifikasyon endeksi, modelin uyumunun teorik olarak ilgili maddeleri kapsayacak şekilde geliştirilebileceğini ve modelin yeniden belirlenebileceğini göstermiştir. Analiz sonucunda uyum indeksleri; $\chi^2/df=2.999$ kabul edilebilir uyum (Kline, 2011), NFI=0,945 mükemmel uyum (Forza ve Filippini, 1998), RMSEA=0,078 kabul edilebilir uyum (Browne ve Cudeck, 1993), CFI=0,963 mükemmel uyum (Baumgartner ve Homburg, 1996), GFI=0,914 kabul edilebilir uyum (Greenspoon ve Saklofske, 1998) düzeyindedir. Bu sonuçlar modelin verilere iyi uyduğunu düşündürmektedir.

Tablo 1. 14 Maddelik Yapının DFA Değerleri

| Madde | Alt Boyut | Standardize Faktör Yükleri | Faktör Yükleri | Standart Hata | t-değeri | p |
|----------|------------------------------|----------------------------|----------------|---------------|----------|-----|
| Madde 1 | Karakter | 0,750 | 1,000 | | | |
| Madde 2 | Karakter | 0,864 | 1,204 | 0,073 | 16,595 | *** |
| Madde 3 | Karakter | 0,815 | 1,098 | 0,071 | 15,517 | *** |
| Madde 4 | Karakter | 0,820 | 1,121 | 0,072 | 15,629 | *** |
| Madde 5 | Karakter | 0,853 | 1,137 | 0,070 | 16,353 | *** |
| Madde 6 | Karakter | 0,768 | 1,083 | 0,075 | 14,497 | *** |
| Madde 7 | Karakter | 0,704 | 1,054 | 0,080 | 13,147 | *** |
| Madde 8 | Yetenek/Eğlence | 0,856 | 1,000 | | | |
| Madde 9 | Yetenek/Eğlence | 0,864 | 1,029 | 0,050 | 20,621 | *** |
| Madde 10 | Yetenek/Eğlence | 0,887 | 1,058 | 0,058 | 18,186 | *** |
| Madde 11 | Yetenek/Eğlence | 0,867 | 1,061 | 0,051 | 20,722 | *** |
| Madde 12 | Zorlukların Üstesinden Gelme | 0,821 | 1,000 | | | |
| Madde 13 | Zorlukların Üstesinden Gelme | 0,837 | 1,057 | 0,058 | 18,200 | *** |
| Madde 14 | Zorlukların Üstesinden Gelme | 0,713 | 0,937 | 0,065 | 14,498 | *** |

Hair, Sarstedt, Hopkins ve Kuppelwieser (2014)'e göre faktör yük değeri 0,50 ve üzeri olan maddeler yapının açıklanmasında anlamlı derecede önemlidir. Standardize faktör yüklerine bakarak, geçerliliğin (convergent validity) sağladığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca maddelerin t değerleri kontrol edilmiş ve her birinin $p < 0,05$ anlamlılık düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Yakınsak Geçerlik

DFA sonucu ortaya çıkan modelin yakınsak geçerliği değerlendirilmiştir. Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği Ebeveyn Formu ölçüm modellerinin yakınsak geçerliği için faktör yük değerlerinden yola çıkarak ortalama varyans (AVE) ve yapı güvenirliliği (CR) hesaplanmıştır. AVE değeri hesaplamalarında tüm alt boyutların 0,50'den yüksek olduğu görülmüştür (Kline, 2011). Ayrıca genel CR değerinin 0,70'ten büyük değerlere sahip olduğu görülmüştür (Fornell ve Larcker, 1981).

İraksak Geçerlilik

Ölçülmek istenen yapının faktörleri arasında yüksek korelasyon olmaması iraksak geçerliği için istenen bir özelliktir. Farklı bir ifade ile ölçek alt boyutlarının aynı özelliği ölçmesi istenmemekte ancak birbirileri ile de uyum içerisinde olması beklenmektedir. Alt boyutlar arasındaki korelasyon düzeylerinin 0,85'i geçmediği gözlemlenmiştir (Kline, 2011). Tablo 2'de ölçeklerin yapılar arası korelasyon, AVE ve CR değerleri gösterilmektedir.

Tablo 2. Üç Alt Boyutlu Yapının Korelasyon, AVE ve CR Değerleri ile Güvenirlilik Katsayıları

| | Alfa | 1 | 2 | 3 | AVE | CR |
|---------------------------------|-------|---|------|------|-------|-------|
| 1. Karakter | 0.923 | 1 | .836 | .834 | 0.637 | 0.924 |
| 2. Yetenek/Eğlence | 0.918 | | 1 | .826 | 0.754 | 0.924 |
| 3. Zorlukların Üstesinden Gelme | 0.834 | | | 1 | 0.627 | 0.834 |

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliliğini test etmek amacıyla Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlar için hesaplanan iç tutarlık katsayılarının yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Alt boyutların iç tutarlık katsayıları Tablo 2'de gösterilmiştir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Tüm grup içinden tesadüfi olarak seçilmiş 31 katılımcı üzerinden 3 hafta sonrasında tüm ölçek üzerinden gerçekleştirilen test tekrar test güvenirliliği katsayısı ise 0,86 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliliğe sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında Algılanan Etkinlik Fayda Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun Türkçe formu oluşturulmuş ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amacıyla geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin geçerliği için kapsam geçerliği, yapı geçerliği, yakınsak ve iraksak geçerliği incelenmiştir. Yapılan hesaplamalar sonucunda her bir alt maddenin KGO'larının 0.80'den her bir alt boyutun KGI'lerinin ise 0.67'den büyük olduğu gözlenmiştir Ortaya çıkan bu sonucun kapsam geçerliği için yeterli düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Wilson vd., 2012; Yurdağül, 2005). 3 faktörlü yapının yapı geçerliği için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksleri $\chi^2/df= 2.999$, GFI=0.914, CFI=0.963, NFI=0.945, ve RMSEA=0.078 olarak bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizinin RMSEA değerinin 0.05 ile 0.08 arasında olması iyi uyum gösterdiğini, 0.05'ten küçük olması ise mükemmel uyum gösterdiğini belirtir (Browne ve Cudeck, 1993; Byrne, 1998; Hu ve Bentler, 1999; Kelloway, 1998; Mc Donald ve Moon-Ho, 2002; Schmelleh-Engel, Moosbrugger ve Müllerve, 2003). Mevcut ölçekte RMSEA değeri ise 0.078 olarak hesaplanmıştır. Ek olarak GFI, IFI, CFI ve NFI değerleri 0.90 ile 0.95 arasında ise değerlerin iyi uyuma sahip olduğu 0.95'ten büyük ise değerlerin mükemmel uyuma sahip olduğu belirtilmiştir (Baumgartner ve Homburg, 1996; Marsh, Hau, Artelt, Baumert ve Pescharark, 2006; Hu ve Bentler, 1999; Schmelleh-Engel vd., 2003). Ayrıca χ^2/sd değerlerinin iyi uyum göstermesi halinde GFI ve NFI değerlerinin 0.80'den büyük ol-

masının; kabul edilebilir uyum olarak görülebileceği bildirilmiştir (Greenspoona ve Saklofske, 1998; Forza ve Filippini, 1998). Mevcut çalışmanın uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğe ait GFI ve NFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği, CFI değerinin ise mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında elde edilen tüm uyum indeksleri incelendiğinde ölçeğe ait uyum değerlerinin mükemmel veya kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Bu değerlerin ölçeğin orijinal versiyonundaki değerlerle de benzerlik içinde olduğu anlaşılmaktadır (Ooi vd., 2020).

Algılanan Etkinlik Faydaları Ölçeği- Ebeveyn Formu'nun yakınsak geçerliliği hakkında bilgi edinmek için AVE ve CR değerleri hesaplanmıştır. AVE değerlerine baktığımızda tüm alt boyutlarda değerlerin referans değer olan 0.50'den yüksek olduğu görülmektedir (Hair, Celsi, Ortinau ve Bush, 2010). CR değeri tüm alt boyutların yapı güvenilirliğini ifade etmektedir. Çalışmada CR değerlerine bakıldığında da 0.70 değerinin üzerinde değerlere sahip oldukları görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981). İraksak geçerliğin ön koşulu ise ölçülen yapının faktörleri arasındaki korelasyonun yüksek olmamasıdır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon düzeyleri incelendiğinde Kline (2011)'ın belirttiği 0.85 değerini geçmediği görülmektedir. Bu bulgular neticesinde mevcut ölçeğin yakınsak ve iraksak geçerliliğinin desteklendiği söylenebilmektedir.

Algılanan Etkinlik Faydaları Ölçeği- Ebeveyn Formu'nun güvenilirliğini için Cronbach's Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Kline'a (2011) göre korelasyon katsayısının 0.90 düzeyinde mükemmel, 0.80 düzeyinde çok iyi ve 0.70 düzeyinde ise yeterli olduğu ifade edilmektedir. Analiz sonucunda Karakter alt boyutunun Cronbach's Alpha değerinin 0.923, Yetenek/Eğlence alt boyutunun Cronbach's Alpha değerinin 0.918, Zorlukların Üstesinden Gelme alt boyutunun Cronbach's Alpha değerinin ise 0.834 olduğu görülmüştür. Buna göre alt boyutlara ait güvenilirlik katsayılarının mükemmel veya çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçek üzerinden 3 hafta ara ile gerçekleştirilen test tekrar test güvenilirliği sonucu 0.86 olarak hesaplanmıştır. Tüm bu bulgulardan yola çıkarak ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenilir ve tutarlı olduğu düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında orijinal formu Ooi vd. (2020) tarafından geliştirilen Algılanan Etkinlik Faydaları Ölçeği- Ebeveyn Formu'nun 3 faktör ve 14 maddeden oluşan Türkçe versiyonunun Türk dili ve kültürü için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Güncel çalışmalar rekreasyona katılımın çocuklar üzerinde pozitif etkilerinin olduğunu göstermektedir (Edwards, Cameron, King ve McPherson, 2021). Buna rağmen hoş olmayan bir rekreasyon deneyimi, etkinlikten elde edilmesi beklenen faydanın alınamamasına sebebiyet verdiği gibi olumsuz etkilerde oluşturabilmektedir. Çocukların rekreasyon etkinliklerine katılımı kendi çabalarından ziyade ebeveynlerinin yönlendirmesiyle gerçekleştiği için ebeveynlere düşen sorumlulukta artmıştır. Dolayısıyla ebeveynlerin rekreasyon etkinliklerinin çocuklara sağladığı faydalar hakkında bilgi sahibi olması, etkinliklerden elde edilmesi muhtemel faydaların da artmasını ve sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır. Ayrıca günümüz Pandemi koşulları göz önüne alındığında bu konda ebeveynlere daha fazla sorumluluk düşmektedir (Uslu, Karavelioğlu ve Gümüşgöl, 2020). Bu noktada mevcut çalışmada Türkçe geçerlik ve güvenilirliği yapılan veri toplama aracının gerek ebeveynlere gerekse de araştırmacılara ve etkinlik planlayıcılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca ileride farklı çalışma grupları ile yapılacak benzer çalışmalarda mevcut ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yeniden yapılması ve ampirik çalışmalarla desteklenmesi, ilgili literatürün gelişmesine katkı sağlayacaktır.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish Adaptation Study of the “Perceived activity benefits scale” Parent Form

*

Recep Fatih Kayhan – Neslişah Aktaş Üstün– Utku Işık – Ümit Doğan Üstün
Recep Tayyip Erdoğan University -Mustafa Kemal University- Recep Tayyip Erdoğan University- Mustafa Kemal University

In its most general definition, recreation is defined as “the activities that individuals do using their own skills and resources, have a contextual framework, are satisfactory, satisfying or provide both” (Stebbins, 2016, p.11). According to this definition, activities such as cycling, flying a kite, playing computer games are considered as leisure activities (Russell, 2017, p.17). Individuals participate in recreation in line with different wishes and needs. According to the researchers, one of the most basic features associated with participation in recreation is the freedom perceived by the participants. Secondly, the activities offer opportunities for talent development, self-expression, self-development and self-actualization. The third basic feature is the psychological emotional states such as fun, pleasure and pleasure obtained as a result of the activity. Other factors that encourage individuals to participate in recreation include factors such as relaxation, flow and adventure (Mannell, 2014, p.11). Therefore, individual variables in recreational preference and behavior represent an important area of research. For example, age plays an active role in the recreation preference of individuals. Because age covers not only maturation but also experiences, expectations and priorities (Russell, 2017, p.42). Accordingly, an adult and a child cannot be expected to choose a similar recreational activity. When children's leisure habits are examined, it has been revealed by researchers that they are generally game-based activities (Parmar, Harkness and Super, 2004).

Formal activities such as sports and art, and informal activities such as having a hobby in childhood have a positive effect on children's cognitive, affective and psycho-motor development (Metsapelto and Pulkkinen, 2014). However, the ability of children to organize and participate in these activities is realized by the effort or influence of their families rather than their own efforts. Parents make an effort so that their children

can make positive use of the free time they have. However, parental views on the benefits of recreational activities, especially activities performed outside the family environment, for their children have not been sufficiently investigated (Ooi, Rose-Krasnor, Shapira and Coplan, 2020). When the studies conducted in our country are examined, no such measurement tool was found with validity and reliability. Moreover, studies in our country do not seem sufficient to comprehensively reveal the conceptual framework of the "implicit variable to be measured". Therefore, in order to minimize the problems (Erkuş, 2007) encountered while developing a new measurement tool, in the current research, it was aimed to adapt the "Perceived Activity Benefit Scale" developed by Ooi et al (2020) for Turkish language and culture.

The study was designed as a cross-sectional quantitative research. 331 parents selected by purposive sampling method were included in the study. The children of the participants do sports in Hatay Altın Vuruş Karate and Sports Club. The original scale was developed by Ooi et al. (2020). The scale is a 14-item scale in which families evaluate the development of their children through their children's participation in recreational activities such as sports, art and hobbies, and consists of 3 sub-dimensions: "character", "talent/fun" and "overcoming difficulties". Responses to the scale are evaluated on a 5-point Likert-type rating scale as 1 (totally disagree) to 5 (totally agree). In the study, the data were collected online and the informed consent form was obtained online from the participants. The adaptation of the scale to Turkish gone through certain stages. First of all, linguistic equivalence study was carried out. The scale was then subjected to content validity, construct validity, convergent validity and discriminant validity analyzes respectively, and took its final form. In addition, the reliability of the scale was determined by calculating the internal consistency coefficient and test-retest reliability coefficient. IBM SPSS 24.0 and IBM SPSS Amos 22.0 programs were used in the analysis of the data.

In the Linguistic Equivalence study, the translation back translation method was used. The original scale was first translated into Turkish in draft form by 2 native speakers and 2 instructors whose native language is Turkish (T1). Based on the drafts translated into Turkish, 4 instructors working in the field of sports sciences decided to choose the appropriate

expression (T2). In the next stage, the scales of 3 Turkish instructors were translated back into the original language (TBT1). The scale translated into its original language was examined by 2 native speakers and researchers in the first stage and compared with the original scale.

For content validity, the approach proposed by Lawshe (1975) was taken into account. In line with the answers given by the experts who also took part in the linguistic equivalence study, the Content Validity Ratio (CVR) of each item and the Content Validity Index (CGI) of each factor in the scales were calculated. As a result of the calculations, it was observed that the CVRs of each sub-item were greater than 0.80 and the CGIs of each factor were greater than 0.67 (Wilson, Pan and Schumskyve, 2012; Yurdagül, 2005). Construct validity of the scale was provided by Confirmatory Factor Analysis (CFA). CFA results and fit indicates suggested that the model fits the data well. The convergent validity of the model that emerged as a result of CFA was evaluated. For the convergent validity, the mean variance (AVE) and construct reliability (CR) were calculated based on the factor load values. In the AVE value calculations, all sub-dimensions were found to be higher than 0.50 (Kline, 2011). The lack of high correlation between the factors of the construct to be measured is a desirable feature for divergent validity. It was observed that the correlation levels between the sub-dimensions did not exceed 0.85 (Kline, 2011). Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated to test the reliability of the scale. It is understood that the internal consistency coefficients calculated for the sub-dimensions are at a sufficient level. The test-retest reliability coefficient, which was performed on the whole scale after 3 weeks on 31 randomly selected participants from the whole group, was found to be 0.86. All these findings were used as evidence that the scale had a satisfactory level of reliability.

Within the scope of this research, the Turkish version of the Perceived Effectiveness Benefit Scale-Parent Form was created and validity and reliability analyzes were carried out in order to examine its psychometric properties. For the validity of the scale, content validity, construct validity, convergent and divergent validity were examined. For the reliability Cronbach's Alpha and test retest results were examined. Analyzed results showed that the Turkish version of Ooi et al (2020)' s "Perceived

activity benefits scale" is valid and reliable for Turkish Language and Culture with 14 items and 3 factors.

It is thought that the data collection tool will be beneficial to both parents, researchers and activity planners. In addition, the validity and reliability analyzes of the current scale in similar studies to be conducted with different study groups in the future and its support with empirical studies will contribute to the development of the relevant literature.

Kaynakça / References

- Aslan, N. ve Cansever, B. A. (2012). Ergenlerin boş zaman değerlendirme algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 23-35.
- Ayhan, C., Ekinci, N. E., Yalçın, I. ve Yiğit, Ş. (2018). Investigation of constraints that occur during participation in leisure activities by high school students: A sample of Turkey. *Education Sciences*, 8(2), 86.
- Başkan, A. H. ve Karaküçük, S. (2015). Farklı kültürlerde boş zaman davranışları: Ermeniler örnekleme. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 10-22.
- Baumgartner, H. and Homburg, C. (1996). Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: A review. *International Journal of Research in Marketing*, 13(2), 139-161.
- Boot, W. R., Charness, N., Czaja, S. J., Rogers, W. A. and Sharit, J. (2018). Aging and leisure activities: Opportunities and design challenges. *Innovation in Aging*, 2(1), 213.
- Browne, M. W. and Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In: Bollen, K.A. and Long, J.S. (Eds.), *Testing structural equation models* (p.136-162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (multivariate applications series)*. New York: Taylor and Francis Group, 396, 7384.
- Edwards, B., Cameron, D., King, G. and McPherson, A. C. (2021). The potential impact of experiencing social inclusion in recreation for children with and without disabilities. *Disability and Rehabilitation, Ahead of Print*, 1-10.
- Elçi, G. ve Mülazımoğlu Ballı, Ö. (2011). Ebeveynlerin çocuklarının serbest zaman aktiviteleri ve spora katılımlarıyla ilgili görüş ve beklentileri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 36-46.

- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Fornell, C. and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Forza, C. and Filippini, R. (1998). TQM impact on quality conformance and customer satisfaction: A causal model. *International Journal of Production Economics*, 55(1), 1-20.
- Greenspoon, P. J. and Saklofske, D. H. (1998). Confirmatory factor analysis of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Personality and Individual Differences*, 25(5), 965-971.
- Gürbüz, B. and Henderson, K. A. (2014). Leisure activity preferences and constraints: Perspectives from Turkey. *World Leisure Journal*, 56(4), 300-316.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. and Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106-121.
- Hair, J. F., Celsi, M., Ortinau, D. J. and Bush, R. P. (2010). *Essentials of marketing research* (Vol. 2). New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Işık, U., Karakuş, S., Üstün, Ü. D., Gümüşgöl, O., Kaplan, M. ve Demirel, M. (2013). Yaz spor okullarının yeterliliği ve ebeveynlerin çocuklarından boş zamanlarını değerlendirme beklentileri. 2. *Rekreasyon Araştırma Kongresi*, 31 Ekim–3 Kasım 2013, Kuşadası, Aydın.
- Kelloway, E. K. (1998). *Using LISREL for structural equation modeling: A researcher's guide*. California: Sage Thousand Oaks.
- King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P. and Petrenchik, T. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35(3), 209-234.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (Third Edition). New York: Guilford Press.
- Mannell, R. C. (2014). Leisure in the laboratory and other strange notions: psychological research on the subjective nature of leisure. Elkington,

- S. ve Gammon, S. J. (Eds.), *Contemporary Perspectives in Leisure* içinde (s.3-17). London: Routledge.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J. and Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- McDonald, R. P. and Ho, M. H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Metsapelto, R. L. and Pulkkinen, L. (2014). The benefits of extracurricular activities for socio emotional behaviour and school achievement in middle childhood: An overview of the research. *Journal of Educational Research Online*, 6, 10-33.
- Ooi, L. L., Rose-Krasnor, L., Shapira, M. and Coplan, R. J. (2020). Parental beliefs about young children's leisure activity involvement. *Journal of Leisure Research*, 51(4), 1-20.
- Parmar, P., Harkness, S. and Super, C. M. (2008). Teacher or playmate? Asian immigrant and Euro-American parents' participation in their young children's daily activities. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(2), 163-176.
- Russell, R. V. (2017). *Pastimes: "The context of contemporary leisure* (6th Press.). Chicago, IL: Sagamore Publishing.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Stebbins, R. A. (2016). *Serbest zaman fikri temel ilkeler*. (M. Demirel, N. E. Ekinici, Ü. D. Üstün, U. Işık ve O. Gümüşgül Çev.). Ankara: Spor Yayınevi ve Kitabevi. (2012).
- Uslu, S., Karavelioğlu, M. B. ve Gümüşgül, O. (2020). Geleneksel rekreatif oyunlar: Yeni koronavirüs (Covid-19) salgını sürecinde boş zaman değerlendirme önerileri. *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2(SI1), 14-25
- Wilson, F. R., Pan, W. and Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of the critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210.

Yurdağül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kayhan, R. F., Aktaş Üstün, N., Işık, U. ve Üstün, Ü. D. (2021). Algılanan etkinlik fayda ölçeği ebeveyn formu'nun Türkçe'ye uyarlama çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4624-4641. DOI: 10.26466/opus.879141.

Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçütleri

DOI: 10.26466/opus.890147

*

İlhan Polat * – Hakan Dedeoğlu **

* Dr. Öğr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara/Türkiye

E-Posta: ilhan_polatt@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-7802-6337](https://orcid.org/0000-0002-7802-6337)

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara/Türkiye

E-Posta: dede@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0003-2436-7010](https://orcid.org/0000-0003-2436-7010)

Öz

Bu çalışmanın amacı; sınıf öğretmenlerinin, öğrenci metinlerini hangi ölçütlere göre değerlendirdiğini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışma, nitel araştırma yönteminde durum çalışması deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 11'i kadın 25'i erkek olmak üzere toplam 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin yazılı anlatım çalışmalarında çoğunlukla hikâye edici metinlere yer verdiği, yazmaya çoğunlukla haftada 3-4 saat zaman ayırdığı, sınıfta genellikle hikâye tamamlama çalışması yaptıkları, değerlendirme yaparken çoğunlukla standart bir ölçme aracı kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Metin türlerine göre değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, hikâye edici metinleri değerlendirirken en fazla kâğıt düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kendini ifade etme becerisi, cümle yapısı, metin bütünlüğü, vb. dikkat edildiği görülmektedir. Bilgilendirici metinleri değerlendirirken de en fazla kâğıt düzeni ve okunaklılık, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kendini ifade etme, kelimelerin doğru kullanımı, bilgilerin doğruluğu, düşünceyi geliştirme yolları, konuyu araştırma ve metin bütünlüğüne dikkat ettiği görülmektedir. Ancak genel olarak öğretmenlerin, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri değerlendirme ölçütlerinin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenleri, Yazılı Anlatım, Değerlendirme.

Primary School Teachers' Evaluation Criteria for Written Expression

*

Abstract

The aim of this study is; to investigate the criteria by which primary school teachers evaluate student texts. For this purpose, the study was designed as a case study pattern in qualitative research method. Participants of the study consist of a total of 36 primary school teachers, 11 women and 25 men. The data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. According to the findings obtained as a result of the analysis; it has been concluded that teachers mostly include narrative texts in their written expression studies, spend 3-4 hours a week on written expression studies, generally do story completion work in the classroom, and mostly do not use a standard measuring tool when making evaluations. Looking at the evaluation criteria according to text types, it is seen that when evaluating the narrative texts, the most attention is paid to features such as paper layout, spelling rules and punctuation marks, self-expression skills, sentence structure, text integrity. When evaluating informative texts, it is seen that he pays attention to the layout and legibility, spelling rules and punctuation marks, self-expression, correct use of words, accuracy of information, ways of developing thinking, researching the subject and text integrity. However, it was concluded that generally, teachers' evaluation criteria for narrative and informative texts were not sufficient.

Keywords: *Primary school teachers, Written expression, Evaluation.*

Giriş

Dil eğitiminde temel dil becerileri; dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak ifade edilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Türkçe dersi öğretim programında bu beceriler şöyle ifade edilmiştir; “Öğrencilerin bireysel ve sosyal yönden gelişmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde; bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2019, s.8). Temel dil becerilerinden biri olan yazma, zihinde yapılandırılmış bilgi, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara göre yazıya aktarılma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Coşkun, 2014; Güneş, 2019). Vygotsky’e (1998) göre yazı yazma, bilinçli bir çabadır ve çocuğun çözümleyici bir eyleme girişmesini gerektirdiği için yazmada zihinsel işlemler kullanılır (Aktaran Karakoç-Öztürk 2014). Yazma ile ilgili tanımlara bakıldığında yazma becerisi, duygu, düşünce, istek ve olayları dilin kuralları içinde semboller kullanılarak bilinçli ve planlı bir şekilde yazıya dökme süreci olarak ifade edilmektedir. Yazma eylemi, iletişim kurmak için en etkili yollardan biridir ve sosyalleşme aracıdır. Yazma eylemi sadece akla gelenlerin semboller yoluyla aktarılması şeklinde basit bir eylemden ziyade duygu, düşünce ve isteklerin önceden organize edilmesi, kullanılan dilin özelliklerine göre düzenlenmesi, doğru anlatım yöntemlerinin seçilmesi ve nihayetinde karşıdakiyle iletişim kuracak ve doğru aktarım yapacak nitelikte bir yapıya dönüşmesidir. Yazma, birçok beceriyi birlikte kullanmayı gerektirdiğinden bu becerinin gelişimi için yazma öğretiminin iyi planlanması gerekmektedir.

Yazma öğretiminde amaç; iletişim ve dil becerilerinin arttırılması (Güneş, 2016), “öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel biçimde ifade edebildikleri metinler oluşturma becerisi kazandırma” (Coşkun, 2005, s.5) şeklinde ifade edilmektedir. Yazma becerisi; okuma, dinleme ve konuşma becerilerini de gerektiren bir eylem olduğundan, diğer becerilerden daha geç ve zor gelişen bir beceridir. Yazma, eğitim gerektirmesinin yanı sıra, uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisidir. Bu nedenle öğretimi programlı bir şekilde yürütülmelidir (Tabak ve Göçer, 2013).

Yazma öğretiminde ve uygulamalarında iki yaklaşımdan söz edilmektedir: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” (Tabak ve Göçer, 2013). *Ürün odaklı yazma yaklaşımında* yazma işi bireyin kalemi eline alıp yazdığı ve tek hamlede ürünün ortaya çıktığı bir eylem olarak düşünülür. Öğretmen, öğrencinin bir metin oluşturmasını ister, hazırlık dâhil herhangi bir aşamada destek olmaz. Öğretmenin rolü konuyu vermek ve yazılanları değerlendirmektir. “Öğretmen, öğrencinin yazısını dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere göre değerlendiren kişi konumundadır” (Maltepe, 2006, s.31). *Süreç odaklı yazma yaklaşımı* ise öğrencilerin yazma sürecinde düşünme, karar verme, duygu ve düşüncelerini açık ve mantıklı bir biçimde sunabilme, düzenleme yapma gibi bir takım bilişsel becerilere sahip olmalarını gerektirmektedir (Karadağ-Yılmaz ve Erdoğan, 2019). “Süreç yaklaşımında yazma; öğrenme ve gelişmenin bir yolu, analiz edebilen ve tanımlanabilen belirli kurallara bağlı kalınarak düzenlenmiş yaratıcı bir etkinlik olarak görülmektedir” (Maltepe, 2006, s.31). Yazma yaklaşımları, öğretmenin yazılı anlatım çalışmalarında çalışmaya tam olarak ne kadar dâhil olduğunu ve buna bağlı olarak öğrenci metinlerini nasıl değerlendirdiğini de şekillendirmektedir. Yazma yaklaşımlarının öğrenci ürününü ele alma biçimi oldukça farklılık göstermektedir.

Eğitim öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri değerlendirmedir. Değerlendirme, yapılan işin amacına ulaşip ulaşmadığını ortaya koyma adına eğitim ve öğretim sürecindeki en önemli faaliyetlerden biridir. Bu süreçte gelişmenin takibi için, yazılı anlatım çalışmalarının öğretmen ve öğrenciler tarafından sürekli olarak değerlendirilmesi gerekir (Temizkan, 2008). Bu değerlendirmede amaç, öğrencileri buldukları durum ve seviyeden daha üst seviyeye taşımak olmalıdır (Göçer, 2010). Yazılı anlatım çalışmalarında öğretmenin değerlendirmesi ve geribildirim vermesi çok önemlidir. Öğrenciler, kendilerinden bekleneni ürettiğinde takdir edilmek isterler (Temizkan, 2008). Bu açıdan bakıldığında öğrenci yazıları öğretmen tarafından değerlendirildiğinde öğrenci için bir anlam kazanır ve bir değer ifade eder (Zorbaz, 2013). Bu nedenle öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları mutlaka değerlendirilip, öğrenciye geribildirim verilmelidir. Değerlendirme ve geri bildirim, hem öğrenci motivasyonuna hem de yazma becerisinin gelişimine önemli katkı sağlayacaktır. Değerlendirme çalışmaları, öğrencinin geldiği se-

viyeyi, eksikliklerini, bir sonraki çalışmada yapacaklarını belirlemek amacıyla yapılmakla birlikte, öğrencilerin ders notlarının belirlenmesinde de kullanılmaktadır.

İlkokulda yazılı anlatım çalışmaları genellikle öğretmenler tarafından değerlendirilmektedir. Alanyazına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin metinlerini değerlendirirken yazının biçimsel özelliklerine ve içeriğin düzenlenmesine dikkat ettiği görülmektedir (Göçer, 2011; Lucero, Fernández ve Montanero, 2018; Karakoç-Öztürk 2014; Özbay, 2003; Temizkan, 2003; Ülper, 2012; Sarıkaya ve Yılar, 2018). Bu çalışmalarda, öğretmenlerin yazılı anlatımı değerlendirme aşamasında, metin bütünlüğü, kâğıt düzeni, harflerin yazımı, dilbilgisi ve yazım kuralları, yazı okunaklığı, boşluklar vb. konulara dikkat ettiği ancak içerik, dil ve anlatım konularına yeterince önem vermedikleri tespit edilmiştir. Yazma becerisi zor gelişen, zaman alan ve süreklilik gerektiren bir beceri olduğundan yazılı anlatım çalışmalarına ayrılan zaman, becerinin gelişimi için oldukça önemlidir.

Alanyazına bakıldığında yazılı anlatım çalışmalarına yeteri kadar zaman ayrılmadığı görülmektedir (Brindle, Graham, Harris ve Hebert, 2015; Gilbert ve Graham, 2010; Ateş, 2017; Şimşek, 2015; Yamaç ve Öztürk, 2018). Yazılı anlatım çalışmalarında bir diğer önemli konu, çalışmaların değerlendirilmesinin nasıl yapıldığıyla ilgilidir. Bu konuda öğretmenlerin, yazılı anlatım becerisini değerlendirmek için standart ölçeklerden ziyade kendi ölçütlerini dikkate alarak değerlendirme yaptığı görülmektedir (Temizkan, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Göçer, 2011; Çetin, 2002'den Akt. Zorbaz, 2013; Karakoç-Öztürk, 2014; Elma ve Bütün, 2015; Karakoç-Öztürk, 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Doğan-Kahtalı ve Çelik, 2020). Bununla birlikte öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatım becerisini değerlendirirken, bütünlük ve sürece yayılmış değerlendirme yerine toplu değerlendirme yapmaktadırlar (Göçer, 2011). Bu durum, öğretmenlerin yaptığı değerlendirmelerin gerçek durumu yansıtmamasına ve bunun sonucunda da yazılı anlatım çalışmalarının amacından sapmasına yol açmaktadır. Çünkü öğretmenler ölçek kullanmadığında izlenimlerine ve kanaatlerine göre değerlendirme yapmaktadırlar. Öğretmenlerin izlenimle yaptığı değerlendirme, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki belli unsurların öne çıkmasına ve objektif olmayan bir değerlendirmeye sebep olmaktadır

(Zorbaz, 2013). Öğretmenlerin ölçek kullanmamasının altında birçok faktörden bahsedilebilir. Bu faktörlerden birinin de öğretmenlerin ölçek kullanımındaki yetersizliği olduğu düşünülmektedir. Nitekim alan yazında, öğretmenlerin ölçekleri kullanma konusunda sorunlar yaşadığı, ölçekler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanma konusunda eksik olduğu, ölçek kullanımı konusunda tam olarak ne yapacağını bilmediği ve kafa karışıklığı yaşadığı vurgulanmaktadır (Adıyaman, 2005; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; TED, 2009; Benzer ve Eldem, 2012; Uygun ve Katrancı, 2013; Crusan, Plakans ve Gebril, 2016; Doğan-Kahtalı ve Çelik, 2020).

Yazılı anlatım çalışmalarında değerlendirmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biri değerlendirmeci olarak öğretmenlerdir. Öğretmenlerin ölçek kullanmayla ilgili problem yaşamalarının yanında, değerlendirme yeterlilikleri de ön plana çıkan bir konudur. Sağlıklı bir değerlendirme için öğretmenlerin değerlendirme konusunda yeterli beceriye sahip olması gerekir. Ancak öğretmenlerin söz konusu becerileri ile ilgili alan yazın incelendiğinde önemli sorunlar olduğu görülmektedir. Geleceğin öğretmenleri, öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerisi ve değerlendirme konusunda eksikleri olduğu (Arıcı, 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Temizkan, 2008; Bağcı, 2010; Tiryaki ve Kan, 2015; Kan ve Tiryaki, 2015; Coşkun, 2017; Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz, 2019) aynı şekilde öğretmenlerin de değerlendirme çalışmalarında eksikleri olduğu; ölçme araçları geliştirme konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalara rastlamak mümkündür (Epçaçan ve Erzen, 2008; Karakoç Öztürk, 2014; Şimşek, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019). Bunun en önemli sebeplerinden biri, hizmet içinde ve hizmet öncesinde konuyla ilgili eğitimlerin yetersiz olmasıdır. Bunu destekler şekilde alanyazında öğretmenlerin hizmet içinde ve hizmet öncesinde yeteri kadar eğitim almadıklarını ifade ettiği çalışmalar bulunmaktadır (Gilbert ve Graham 2010; Yamaç ve Öztürk, 2018; Zorbaz, 2019).

İlkokul kademesi, yazma öğretiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir. Bu dönem yazılı anlatım becerisinin geliştiği dönem olmakla birlikte, öğrencilerin yazmaya karşı ilgi, tutum, kaygı vb. duygularının da şekillendiği dönemdir. Bu süreçte hem yazma öğretiminde hem de değerlendirme ve geribildirim konusunda en önemli görev sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin yazma

becerisini değerlendirme ölçütleri önem arz etmektedir. Çünkü öğretmenlerin ölçütleri, hem yazma öğretiminin şekillenmesinde hem de öğrencilerin yazmaya ilişkin duyguları üzerinde önemli bir faktördür. Alanyazında öğretmen ve öğretmen adayları ile ilgili yapılmış çalışmalar olmakla birlikte sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatımı değerlendirme becerileri konusunda sınırlı sayıda çalışma (Sarıkaya ve Yılar, 2018; Yamaç ve Öztürk, 2018) bulunmaktadır. Bu da yazma öğretiminin temelini atan sınıf öğretmenlerinin, hangi değerlendirme ölçütlerini kullandığının bilinmesini önemli kılmaktadır. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin, öğrenci metinlerini hangi ölçütlere göre değerlendirdiğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

- Sınıf öğretmenleri hangi yazılı anlatım çalışmalarını yapmaktadır?
- Sınıf öğretmenleri hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yapmakta ve çalışmalara ne kadar süre ayırmaktadır?
- Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında ölçek kullanma durumu nedir?
- Sınıf öğretmenleri, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri değerlendirirken hangi ölçütleri kullanmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, belli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymayı amaçlar. Bu desende, bir duruma ilişkin etkenler (ortam, birey, süreç, olay) bütüncül yaklaşımla araştırılır, ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada ele alınan durum; sınıf öğretmenlerinin ne tür yazılı anlatım çalışmaları yaptığı; hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yaptığı ve çalışmalara ne kadar süre ayırdığı; değerlendirme aşamasında ölçek kullanma durumu ile hikâye edici ve bilgilendirici metinleri değerlendirirken kullandığı ölçütlerdir. Bu nedenle

çalışma, bütüncül tek durum desenli bir durum araştırması olarak tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekte çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Farklı koşullarda çalışan öğretmenlerin görüşlerinin yansıtılması örneklem seçiminde etkili olmuştur. Bu amaçla farklı şehir ve sosyoekonomik çevrelerde çalışan öğretmenler seçilerek çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın katılımcıları İstanbul, Şanlıurfa ve Van illerindeki öğretmenlerden oluşmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

| Öğretmen bilgileri | | f |
|--------------------|------------------------|----|
| Mezuniyet | Eğitim Fakültesi | 35 |
| | Fen Edebiyat Fakültesi | 1 |
| | Toplam | 36 |
| Cinsiyet | Kadın | 11 |
| | Erkek | 25 |
| | Toplam | 36 |
| Hizmet yılı | 0-10 yıl | 11 |
| | 11-20 yıl | 17 |
| | 21-30 yıl | 6 |
| | 31 ve üstü | 2 |
| | Toplam | 36 |

Tablo 1’e göre öğretmenlerin biri hariç, geri kalanı eğitim fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 25’i erkek, 11’i kadındır. Öğretmenlerin deneyimlerine bakıldığında 0-10 yıl arasında 11 kişi, 11-20 yıl arasında 17 kişi, 21-30 yıl arasında 6 kişi ve 31 yıl üzerinde 2 kişi olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında katılımcıların deneyimli oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için önce alanyazın taraması yapılmış ve buna bağlı olarak sorular hazırlanmıştır. Formun iç geçerliliğini sağlamak amacıyla form Türkçe eğitimi ve sınıf öğretmenliği alanında uzman 4 kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve 2 sınıf öğretmeni ile pilot çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan ön görüşme sonucu formda tespit edilen ifade sıkıntıları giderilmiş ve düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Bu görüşmeler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Görüşme formu; cinsiyet, mezuniyet durumu, hizmet süresi gibi demografik bilgiler ve araştırma sorularına yönelik altı sorudan oluşmaktadır. Araştırma soruları bağlamında katılımcılara yöneltilen sorular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Görüşme soruları

| Araştırma sorusu | Görüşme sorusu |
|---|---|
| Sınıf öğretmenleri hangi yazılı anlatım çalışmalarını yapmaktadır? | Sınıfta yaptığınız yazma çalışmalarına örnek verebilir misiniz? |
| Sınıf öğretmenleri hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yapmakta ve çalışmalara ne kadar süre ayırmaktadır? | Hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yapıyorsunuz? Yazma çalışmalarına haftada kaç ders ayırıyorsunuz? |
| Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında ölçek kullanma durumu nedir? | Öğrencilerinizin metinlerini değerlendirirken herhangi bir ölçek kullanıyor musunuz? (Kullanıyorsanız lütfen nasıl bir ölçek olduğu ile ilgili açıklama yapınız) |
| Sınıf öğretmenleri, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri değerlendirirken hangi ölçütleri kullanmaktadır? | Öğrencilerinizin yazdığı hikâye edici metinleri değerlendirirken hangi özelliklere dikkat ediyorsunuz? Öğrencilerinizin yazdığı bilgilendirici metinleri değerlendirirken hangi özelliklere dikkat ediyorsunuz? |

Covid-19 salgını nedeniyle veriler uzaktan görüşme şeklinde toplanmıştır. Form, elektronik ortamda hazırlanarak, belirlenen öğretmenlere çevrimiçi olarak gönderilmiştir. Katılımcılar formu doldurup araştırmacılara göndermiştir. Katılımcılardan gelen cevaplar incelenmiş

bazı katılımcılara yeterince açık olmayan cevaplar için dönüş yapılmış ve söz konusu sorularla ilgili tekrar görüş alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmanın verileri betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen veriler kontrol edilerek, eksik soru olup olmadığına bakılmış ve 36 öğretmenin de bütün sorulara cevap verdiği belirlenmiştir. Katılımcılara Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kod isimler verilerek, her bir soruya ait cevaplar bir araya getirilmiş ve analizler yapılmıştır. Önce konuşmalardan kesitler alınmış, kesitlere göre kodlar belirlenmiştir. Kesit ve kod belirleme aşamasında iki araştırmacı ayrı ayrı çalışmış, daha sonra karşılaştırma yapılırken ihtilaf olan bölümler birlikte ele alınarak uzlaşma sağlanmıştır. Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile ilgili bölümün tema-kategori ilişkisi, Özbay (1995), Demirel (1999) ve Bağcı (2007)'nin yazılı anlatım çalışmalarını değerlendirme amacıyla hazırladıkları ölçeklerden yararlanarak Temizkan (2008) tarafından hazırlanan “Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinleri Değerlendirme Formu” na göre yapılmıştır. Toplam 33 maddeden oluşan form, bilgilendirici ve öyküleyici metinleri dış yapı, içyapı, dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirebilmek üzere yapılandırılmıştır.

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla açıklanmaktadır. İnanđırıcılıđını artırmak için bulgular kısmında tema, kategori ve kod tablosu oluşturulmuş, kodların frekans değeri ve karşılık gelen örnek öğretmen görüşleri tek tabloda sunulmuştur. Aktarılabilirlik özelliğini artırmak için çalışmanın yöntem kısmı açık, anlaşılır ve detaylı bir şekilde veriler; veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde okuyucuya ve diğer araştırmacılara sunulmuştur. Verilerin analizinde iki araştırmacı ayrı ayrı kodlama yapmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Öğretmen görüşleri alanyazınla uyumlu olarak sınıflandırılmıştır. Teyit edilebilirlik için çalışma notları ve katılımcı görüşlerini içeren form muhafaza edilmektedir.

Etik Kurul

Bu çalışma için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulundan 24.11.2020 tarih ve 35853172-300 sayılı etik kurul kararı ile çalışmanın yapılmasının uygun olduğu kararı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırma bulguları, araştırma soruları dikkate alınarak sıralanmış, frekans tabloları ve öğretmen cevapları verilmiştir. Öğretmen görüşlerinden kesitler verilirken örnekleme en iyi temsil eden ve en fazla sayıda tekrar eden cevapların verilmesine dikkat edilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri hangi yazılı anlatım çalışmalarını yapmaktadır?” sorusuna yönelik öğretmenlerin ne tür çalışma yaptıkları ile ilgili verdiği cevapları Tablo 3’teki gibidir:

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıftaki yazma çalışmaları

| Çalışma türü | f | Öğretmen cevapları |
|---------------------------|----|--|
| Hikâye tamamlama | 10 | Ö1: Bazen kendi kafamdan geçen bir hikâyenin (bu o gün yaşadığımız bir olay da olabiliyor ya da tamamen hayal ürünü bir hikâye) başını ben yazdırıp sonunu çocukların kendi hayal güçleriyle getirmelerini istiyorum. Ö7: Giriş bölümünü benim tarafında yapılan bir hikâyenin devamını yazdırılması gibi... Yarım hikâye tamamlama Ö17: Okuduğumuz bitirmedığımız bir öykü ya da masalın devamını yazmak. |
| Serbest yazma | 5 | Ö4: Herhangi bir olay ile ilgili hikâye edici metin çalışması. Serbest hikâye yazma vb. Ö21: Serbest yazma çalışması (tabi konu önemli) |
| Konu verip yazdırma | 5 | Ö3: Bir ilin genel özellikleri... Ö5: Konu verip kompozisyon çalışması... Ö14: Belirli gün ve haftalarla ilgili metin ve şiir çalışmaları... |
| Anı yazmak | 3 | Ö17: Bir anımızı yazmak... Ö13: Başından geçen en mutlu olay, en korktuğu anı kendine özgü hikâye yazımı... |
| Görsel verip yazdırma | 3 | Ö5: Bir resim ya da fotoğraf verip ona uygun bir hikâye yazmalarını isteme... Ö33: Verilen resimler arasında baş kurarak hikâye yazmak. |
| Anahtar kelimeler verme | 2 | Ö1: Bazen de onlara 5, 6 kelime verip bu kelimeleri kullanarak bir hikâye yazmalarını istiyorum. Ö15: Anahtar kelimelerle metin yazma... |
| Konu belirleme (birlikte) | 2 | Ö8: Örneğin sınıfça bir konu tespiti yaptıktan sonra bazen bu konunun giriş kısmını sınıfça belirleyip... Ö33: Merak edilen, güncel olaylar, önemli kişiler hakkında bilgi toplamak. |
| Günlük | 1 | Ö17: Günlük yazmak... |
| Özetleme | 1 | Ö15: Araştırdığı bir konuyu özetleme. |
| Yaratıcı yazma | 1 | Ö24: Önce hayal kurmalarını sonra ise hayali kâğıda dökmelerini istiyorum. |

Tablo 3'e göre öğretmenler çoğunlukla hikâye tamamlama çalışması yapmaktadır. Ardından en fazla yapılan çalışmalar, serbest yazma ve konu verip yazdırma şeklinde olmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Sınıf öğretmenleri hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yapmakta ve çalışmalara ne kadar süre ayırmaktadır?" sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin hangi metin türlerinde yazma çalışmaları yaptığıyla ilgili verdiği cevaplar Tablo 4'teki gibidir:

Tablo 4. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında kullandığı metin türleri

| Metin türü | f |
|----------------------|----|
| Hikâye edici metin | 24 |
| Bilgilendirici metin | 13 |
| Şiir | 11 |
| Toplam | 48 |

Tablo 4'e bakıldığında öğretmenlerin yazma çalışmalarında önemli ölçüde hikâye edici metinleri kullandığı görülmektedir. Bunu bilgilendirici metin ve şiir türlerine yönelik çalışmalar takip etmektedir. Toplam değer 48 olması (katılımcı sayısından fazla olması) öğretmenlerin birden fazla metin türünü tercih etmesiyle ilgilidir.

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlerin yazma çalışmalarına haftada ne kadar süre ayırdığı ile ilgili verdiği cevaplar Tablo 5'teki gibidir:

Tablo 5. Öğretmenlerin yazma çalışmalarına ayırdığı süre

| Süre (Haftalık) | f |
|-----------------|----|
| Hiç ayırmıyorum | 0 |
| 1-2 ders | 13 |
| 3-4 ders | 17 |
| 5 dersten fazla | 6 |
| Toplam | 36 |

Tablo 5'e göre öğretmenlerin tamamı her hafta yazma çalışmalarına zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin önemli bir kısmı haftada 3-4 saat zaman ayırdığını ifade etmiştir. Ardından, 1-2 saat zaman ayırmıyorum diyen öğretmen sayısı da oldukça fazladır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında ölçek kullanma durumu nedir?” sorusuna yönelik öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 6’daki gibidir.

Tablo 6. Öğretmenlerin ölçek kullanma durumu

| Ölçek kullanma durumu | f | Katılımcı cevapları |
|------------------------------|----------|--|
| Ölçek Kullananlar | 7 | Ö5: Performans değerlendirme ölçütleri. Ö12:Kazanım değerlendirme ölçeğini kullanırım. Ö19:Yazma becerisi değerlendirme ölçeği. Ö22: Rubrik, akran ve öz değerlendirmeler kullanıyorum |
| Ölçek Kullanmayanlar | 29 | Ö25:Ölçek kullanmıyorum Ö26:Herhangi bir ölçek kullanmıyorum. Ö10:Sabit ve standart bir ölçek kullanmıyorum. Ö16:Belirli bir ölçek yok yazı yazma kurallarına göre değerlendiriyorum... Ö18:Smfın düzeyine göre değerlendirme yapıyorum. Standart ölçek kullanamıyorum. Ö31:Standart bir ölçek kullandığımı söyleyemem. Ancak bir önceki soruda geçen 6 ölçütü bir ölçek gibi kabul edersek ben o ölçeğe göre değerlendiriyorum. |

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%80,5) standart bir ölçme aracı kullanmadığını, bunun yerine kendi değerlendirme ölçütlerine göre değerlendirme yaptığını ifade etmiştir. “Standart ölçme aracı kullanıyorum” diyen öğretmenler ise performans değerlendirme, kazanım değerlendirme, yazma becerisi değerlendirme, rubrik, akran ve öz değerlendirme, klasik değerlendirme ve yazma değerlendirme ölçeklerini kullandığını ifade etmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenleri, hikâye edici ve bilgilendirici metinleri değerlendirirken hangi ölçütleri kullanmaktadır?” sorusu kapsamında öğretmenlerin hikâye edici metinleri değerlendirme ölçütlerine yönelik verdiği cevaplar Tablo 7’deki gibidir.

Tabloya göre, öğretmenler hikâye edici metinleri değerlendirirken metin dış yapısı ile ilgili en fazla kâğıt düzenine; dil ve anlatım kategorisinde de en fazla yazım kuralları ve noktalama işaretlerine, kendini ifade etme becerisine ve cümle yapısına dikkat etmektedir. İçerik kategorisinde ise en fazla metin bütünlüğü, hikâye karakterleri- kahramanları, olayların oluş sırası, metnin bölümleri (giriş, gelişme, sonuç) ve hikâyenin mesajına dikkat edildiği görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin hikâye edici metinleri değerlendirme ölçütleri

| Kategoriler | Kodlar | f | Katılımcı cevapları |
|----------------|-----------------------|---|---|
| Dış yapı | Kâğıt düzeni | 11 | Ö8:Satırlar ve kelimeler arasında bulunması gereken uygun boşluğun bırakılması... Ö31:Defter veya kâğıt düzenine... Ö16:Harfler ve kelimeler arasındaki uygun mesafenin olması. |
| | Okunaklılık | 3 | Ö7:Okunaklı yazılıp yazılmadığı. Çünkü başkası tarafından da okunduğunda akıcı bir şekilde okunabilmeli diyorum. Ö8:Harflerin düzgün ve okunaklı yazılması. |
| | Yazım ve noktalama | 15 | Ö2:Yazım ve noktalama kuralları. Ö22:Metinlerde anlamlı ve dilbilgisi kurallarına uygunluk... Ö11: Noktalama işaretlerine uyulup uyulmadığı... Ö4: İmla ve noktalama kurallarına uyulmuş mu? Ö8: Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat edilerek metin oluşturmalarına özen gösteririm. |
| Dil ve Anlatım | Kendini ifade etme | 10 | Ö18:Anlatmak istediklerini yazıya aktarıp aktarmadığına bakarım. Ö20:Bu öğrencimi ne kadar yansıtır. Ö11:Anlatmak istediklerini ne tür cümlelerle ve nasıl anlattığı (mecazi ya da gerçek) |
| | Cümle yapısı | 7 | Ö8:Doğru ve kurallı cümleler kurabilme... Ö11:Cümlelerin kurallı olup olmayışı... Ö24: Cümleler kurallı mı? |
| | Kelime kullanımı | 5 | Ö8: Cümleyi oluşturan kelimelerin doğru yerde ve anlamlarına uygun olarak kullanılmalari. Ö26:Doğru kelimeleri kullanması. Ö29:Kelime kullanımı. |
| | Anlatım | 3 | Ö30: Anlatım. Ö7:Hikâye edici metinleri değerlendirirken öncelikle anlatım becerisi |
| | Akıcılık | 2 | Ö9:Akıcılık. Ö10: Akıcılık |
| | Anlaşılabilirlik | 2 | Ö18: Yazımın anlaşılır olup olmadığına bakarım. Ö33: Açık ve anlaşılır olmasına... |
| | Mesaj | 5 | Ö12: Hikâye öğüt veriyor mu? Ö20: Bir mesaj veriyor mu? Ö33: Ders vermesine... |
| İçerik | Bütünlük | 14 | Ö18:Hikâyedeki anlam bütünlüğüne bakarım. Ö31:Konu dışına çıkmış mı? Ö33:Anlam bütünlüğüne. Ö36:Anlam bütünlüğünün olmasına dikkat ederim. |
| | Karakter-kahraman | 9 | Ö8: Olayın kahramanlarını, geçtiği zamanı, olay yerini net olarak belirleme. Ö12: Kahramanların özellikleri nelerdir? gibi özelliklere bakarım. Ö31: Hikâye unsurları (yer, zaman, karakter, olay) yer almış mı? |
| | Oluş sırası | 7 | Ö14:Olayları oluş sırasına göre yazıyor mu? Ö19:Olayları oluş sırasına göre yazma Ö11:Olay sıralaması... |
| | Giriş, gelişme, sonuç | 6 | Ö3:Metinde giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat etmiş mi? Ö6:Giriş, gelişme, sonuç... Ö31: Hikâyenin bölümleri(giriş, gelişme, sonuç) var mı? |
| | Olay örgüsü | 3 | Ö29: Olay örgüsü. Ö30:Olay kurgusu. Ö31: Hikâye unsurları (yer, zaman, karakter, olay) yer almış mı? |
| | Özgünlük | 6 | Ö1: Özgün olmasını. Ö20: Metin özgün mü? Ö36:Öğrencinin kendine özgü cümleler kurmuş olması. |
| | Başlık | 4 | Ö8:Seçilmiş konuya uygun başlık bulmak.Ö31:Başlık yazmış mı, başlık ve içerik uyumlu mu? |
| | Hayal gücü | 4 | Ö1:Hayal gücünü bütün genişliğiyle ortaya koyabilmesini. Ö12:Hayal gücünü kullanmış mı? |
| | Metin türü | 3 | Ö8:Ayrıca, Hikâye Edici türü ortaya koyan özelliklerin metne işlenmesi. Ö33:Metnin türüne uygunluk. |
| | Amaç | 2 | Ö17:Genel olarak yazma amacıyla uyumlu mu? |
| | Ana düşünce | 2 | Ö8:Ana düşüncenin metinde kendini belli etmesi. Ö15:Ana fikri takip yani dağılmama. |
| Sonuç | 2 | Ö20: Bir sonuca bağlanmış mı? Ö10: Sonuç ya da ana fikir... | |
| Yer | 2 | Ö8: Olayın kahramanlarını, geçtiği zamanı, olay yerini net olarak belirleme. Ö31: Hikâye unsurları (yer, zaman, karakter, olay) yer almış mı? | |
| Zaman | 2 | Ö8:Olayın kahramanlarını, geçtiği zamanı, olay yerini net olarak belirleme. Ö31:Hikâye unsurları (yer, zaman, karakter, olay) yer almış mı? | |

Araştırmanın dördüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin bilgilendirici metinleri değerlendirme ölçütlerine yönelik verdiği cevaplar Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8. Öğretmenlerin bilgilendirici metinleri değerlendirme ölçütleri

| Kategori | Kodlar | f | Katılımcı cevapları | |
|----------------|---------------------------|------------------------------|--|--|
| Dış Yapı | Kâğıt düzeni ve okunaklık | 6 | Ö8:Sayfa düzenine dikkat edilip edilmediği, satır ve paragraf oluşturma kurallarına uyulup uyulmadığı... Ö31:Satır arası boşlukları, sayfa kenarları, çizgiyi kullanma, paragraf başı gibi düzen ile ilgili kurallara dikkat etmiş mi? | |
| Dil ve Anlatım | Yazım ve noktalama | 11 | Ö21:Öncelik tabiki yazım yanışı, noktalama...Ö8: Noktalama işaretleri ve yazım kurallarına. Gereken özenin gösterilip gösterilmediği. Ö4:Noktalama ve imla kurallarına uyulmuş mu? Yazım kurallarına uyma. Ö24:İmla ve noktalama işaretlerine uyulmuş mu? Ö13:Yazım, imla kuralları... Ö31:Noktalama işaretlerini yerinde ve uygun kullanmış mı? Ö10:Yazım kuralları... | |
| | Kendini ifade etme | 7 | Ö1:Bilgilerini yazı diline aktarabilmesi ve kendini rahatlıkla ifade edebilmesi. Ö29: Anlatım. Ö8:Türkçenin etkili bir anlatımla kullanılıp kullanılmadığı... Ö26:Anlatımını uygun ifadelerle yapıp yapmadığı. Ö7: Verilmek istenen bilginin anlaşılır bir cümle ve cümlelerle yazılıp yazılmadığı... Ö19:Fikirlerini cümlelere dönüştürme... Ö13:Konunun net şekilde ifade edilmesi | |
| | Kelime kullanımı | 5 | Ö31:Kelime ve kavramları doğru algılamış mı? Ö29: Kelime kullanımı. Ö19: Sözcükleri kullanma. Ö9: Terimlerin yazımı ve doğru kullanılması. Ö10:Kavramlar doğru kullanılmış mı? | |
| | Anlaşılabilirlik | 4 | Ö28:Anlaşılır bir dille anlatım. Ö9:Sadelik ve anlaşılabilirlik Ö33:Anlaşılır olması. | |
| | Cümle düzeni | 3 | Ö8:Dilbilgisi kurallarına uygun doğru kelime ve cümlelerin oluşturulup oluşturulmadığı. Ö19:Anlamlı ve kurallı cümleler yazar. Ö25:Cümle kurma. | |
| | Akıcılık | 1 | Ö22: Metinler akıcı ve okunabilir şekilde mi? | |
| | İçerik | Doğruluk | 9 | Ö3:Bilgiler doğru mu? 24:Bilgiler doğru ve tutarlı mı? 30:Bilginin doğruluğu. Ö24:Kaynak belirtilmiş mi? Ö21:Bilgilerin realitesi.Ö2: Bilgi kontrol edilmiş mi? Ö22:Öğrenci doğru bir bilgiye dayalı metinler yazmış mı? |
| | | Düşünceyi geliştirme yolları | 7 | Ö12:Günlük yaşantılara örnek verip vermediğine. Ö14: Bilgileri somutlaştırıyor mu? Ö4: Günlük yaşantısıyla ilişkilendirilmiş mi? Ö27: Konu hakkında görsellere yer vermeli. Ö12:Konuyla ilgili örnek vermiş mi? |
| | | Araştırma | 6 | Ö20:Araştırma yapmış mı? Ö30: Bilginin araştırılma şekli. Ö5: Konuyu araştırmış mı? |
| | | Bütünlük | 5 | Ö20: Metindeki cümleler konuyla ilgili mi? Ö18: Bilgi verirken anlam bütünlüğünü koruyup korumadığına... Ö5: Konudan uzaklaşmadan anlatılmak istenileni anlatıp anlatmadığına dikkat ederim. |
| Metin türü | | 4 | Ö6: Bilgilendirici metin mi ona dikkat ederim. Ö8:Yazılmış olan metin türünü belirten özelliklerin metne yansıtılıp yansıtılmadığı... Ö33:Metnin türüne uygunluk. | |
| Özgünlük | | 4 | Ö2:Konuya dair özgün fikri var mı? Ö15:Kendi mi yazmış bir büyüğünden mi yardım almış? Kendi cümleleri ile yazmış olmak. | |
| Amaç | | 3 | Ö34: Metnin içeriğinin amaca hizmet edip etmediğine... Ö19:Yazma amacı belirleme. | |
| Başlık | | 3 | Ö8: Konunun içeriğine uygun bir başlık seçilip seçilmediği... Ö31: Başlık, maddeler halinde yazma, işaret veya işlemleri düzgün ve yerinde kullanmış mı? | |

| | | |
|-----------------------|---|--|
| Bilgilendirme | 3 | Ö17:Yeni bir bilgi vermiş mi? Ö10:Okuyan kişi konu ile ilgili bilgi sahibi oluyor mu? |
| Kaynak | 3 | Ö20: Kaç kaynak kullanmış? Ö2:Hazırlanmış kaynakça bulmuş mu? |
| Nesnellik | 3 | Ö4:Bilgilendirdiği konu nesnel mi? Ö26:Nesnel ifadelere yer verip vermediği. Ö28:Yargı belirtmeksizin (nesnel) anlatma. |
| Tutarlılık | 3 | Ö24:Bilgiler doğru ve tutarlı mı? Ö17: Eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmuş mu? |
| Açıklayıcı | 2 | Ö12: Açıklayıcı olup olmadığına... |
| Bilgi sahibi olma | 2 | Ö18:Bilgi verdiği konu hakkındaki yeterliliğine dikkat ederim. Ö27:Konuya hâkim olması. Arkadaşlarının konu hakkında sordukları sorulara cevap verebilmeli. |
| Dikkat çekmesi | 2 | Ö33:Dikkat çekici olması. Ö34:Öğrencilerde ilgi uyandırmasına... |
| Sonuç | 2 | Ö8:Konunun uygun bir sonuçla bitirilip bitirmediği... |
| Giriş, gelişme, sonuç | 1 | Ö3:Metinde giriş gelişme sonuç bölümlerine dikkat etmiş mi? |
| Sıralama (bilgi) | 1 | Ö7: Karmaşıklık önlemek için bilgi konusuna göre paragraf düzeninde yazılması. |
| Tanım | 1 | Ö23: Tanımlama. |

Tabloya göre öğretmenler bilgilendirici metinleri değerlendirirken metin dış yapısı kategorisinde en fazla kâğıt düzeni ve okunaklılığa dikkat ederken; dil ve anlatım kategorisinde en fazla yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kendini ifade etme ve kelimelerin doğru kullanımına dikkat etmektedir. İçerik kategorisinde ise en fazla bilgilerin doğruluğu, düşüncüyü geliştirme yolları, konuyu araştırma ve metin bütünlüğüne dikkat ettiği görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde öğretmenlerin ifade ettiği ölçütler bağlamında sonuçlar değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Yazılı anlatım çalışmalarında öğretmenlerin yazılı anlatımı değerlendirme ölçütleri; yazma eğitimi, yazılı anlamı değerlendirme ve geribildirim konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hangi ölçütlere göre öğrenci metinlerini değerlendirdiği önemlidir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler çoğunlukla hikâye tamamlama çalışması yapmaktadır. Ardından en fazla yapılan çalışmalar, serbest yazma ve konu verip yazdırma şeklinde olmuştur. Bu sonuç alanyazınla büyük oranda örtüşmektedir. Öğretmenlerin çoğunlukla hikâye-metin tamamlama, not tutma, serbest yazma, anahtar kelimelerle çalışma, görsellerden yararlanma vb. çalışmaları kullandığı sonucuna ulaşan çalışmalar mevcuttur (Şimşek, 2015; Karakoç-Öztürk, 2016; Yamaç ve Öztürk, 2018). Öğretmenlerin çoğunlukla hikâye tamamlama,

serbest yazma, konu verip yazdırma çalışmalarını tercih etmelerinin, öğretmenin yazma amacı, değerlendirme becerisi ve yöntemleriyle ilgili olduğunu düşündürmektedir. Zira bu çalışmalar, öğrencinin yazma becerisini geliştirmekten ziyade yazma düzeyini ortaya koymaya yönelik olabilir. Ayrıca öğretmenler ürün odaklı değerlendirme yaptıklarından ve değerlendirilmeleri daha çok kendi ölçütlerine göre yaptıklarından yüzeysel bir değerlendirmeyle bu işi tamamlamış olacaklardır. Bu nedenle öğretmenlerin, süreç temelli yazma ve değerlendirme çalışmalarından öte kısa süreli ve hemen sonuç alınacak çalışmalara yönlendikleri düşünülmektedir. Oysa öğrencilerin; yazma amacını belirlediği, metin türünü seçtiği, taslak hazırladığı, yazdığı ve düzeltme yaptığı; ayrıca öğretmen tarafından değerlendirme yapılarak kendisine geribildirim sağlandığı, daha uzun ve daha planlı yazma çalışmalarına ihtiyacı vardır. Bu da öğretmenlerin yazma becerisi geliştirme yeterliklerine bağlıdır. Öğretmenlerin yazma becerisi ile ilgili algıları ve yeterlikleri değiştiğinde yazma çalışmalarının niteliğinin de değişeceği bir gerçektir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç öğretmenlerin yazma çalışmalarında çoğunlukla hikâye edici metin yazma çalışmalarına yer vermesidir. Daha önce yapılan çalışmalar da bu sonuçla uyumludur (Cutler ve Graham, 2008; Yamaç ve Öztürk, 2018). Hikâye edici metin türünün öğretmenler tarafından tercih edilmesinin nedeni, hikâyelerin öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunmasıdır. Nitekim yapılan çalışmalarda öğrencilerin hikâye edici metinleri ilgi çekici buldukları sonucuna ulaşılmıştır (Karakoç-Öztürk 2016; Coşkun, 2005). Öğrencilerin hikâye edici metin türlerini ilgi çekici bulması; diğer metin türlerine göre daha kolay anlaşılması, daha kolay yazılması ve öğrencilerin bu tür metinlere aşina olmalarıyla ilgidir. Bu da öğretmenlerin hikâye edici metinleri daha fazla tercih etmesinin nedenlerinden biri olabilir. İlkokul öğrencileri için bilgilendirici türde ve şiir türünde yazmak, hikâye edici metinlere göre daha zor olabilir. Ancak öğrencilerin her metin türünden yazma çalışması yapması yazma becerisinin gelişimi adına oldukça önemlidir. Öğrencilerin yazma amacı belirleme, yazma stratejisi kullanma, yazma öncesi, sırası ve sonrasında yapacağı çalışmalar ile gözden geçirme gibi süreçlerde metin türüne özgü becerilerinin gelişimine katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin farklı metin türünde yazma çalışmaları yapabilmesi için her metin türünün özelliklerini ve öğretimini de bilmesi gerekir. Bu

nedenle öğretmenlerin, farklı metin türlerinde yazma öğretimi yapması için bu konuda desteklenmesi gerekir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tamamı her hafta yazma çalışmalarına zaman ayırmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu yazma çalışmalarına 1-2 saat ile 3-4 saat zaman ayırdıklarını ifade etmektedir. Önceki çalışmalarda Brindle, Graham, Harris ve Hebert (2015) öğretmenlerin günde 15 dakika yazı öğretmeye ve 25 dakika yazdırmaya ayırdığını; Şimşek (2015) öğretmenlerin yazma öğretimine 27 dakika, yazdırmaya 23 dakika ayırdığını; Yamaç ve Öztürk (2018) ise öğretmenlerin yazma ve yazma öğretimine günde ortalama 50 dakika ayırdığını ifade etmektedir. Graham ve diğ. (2012) 30 dakikası öğretim, 30 dakikası uygulama olmak üzere yazma ve yazma öğretimine günde en az 60 dakika zaman harcanması gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre öğretmenlerin yazma çalışmalarına yeteri kadar zaman ayırmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunun en önemli nedeninin ülkemizde sınıfların kalabalıklığıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Etkili yazma çalışması için yazma süreci kadar iyi bir hazırlık, değerlendirme ve geribildirim gerekmektedir. Bunu kalabalık sınıflarda yapmak oldukça zordur. Buna bağlı olarak öğretmenler, daha çok ürün odaklı çalışmaları tercih edip (Başar ve Yavaşlı, 2020) yazmayı bir çırpıda olup biten bir sürece sıkıştırmaktadır. Değerlendirmeyi de yüzeysel yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yazma öğretimine ve yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayıracağı koşulların sağlanması gerekmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin çoğunluğu standart bir ölçme aracı kullanmamakta, bunun yerine kendi ölçütlerine göre değerlendirme yapmaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin standart ölçme aracı kullanmadıkları ve genellikle kendi ölçütlerine göre değerlendirme yaptıkları sonucuna ulaşan çok sayıda çalışma mevcuttur (Temizkan, 2003; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; TED, 2009; Göçer, 2011; Benzer ve Eldem, 2012; Karakoç-Öztürk, 2014; Elma ve Bütün, 2015; Karakoç-Öztürk 2016; Sarıkaya ve Yılar, 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Doğan Kahtalı ve Çelik, 2020). Öğretmenlerin standart ölçme aracı kullanmaması, yapılan değerlendirme çalışmalarını da amacının dışına çıkarılmaktadır. Çünkü standart bir ölçek olmadığında öğretmenler genel bir izlenimle çalışmaları değerlendirmekte ve öğrenciye geribildirim vermektedir. İzlenime dayalı değerlendirme öğretmenlerin, öğrencilerin

yazılarındaki belli unsurları öne çıkarmalarına, bunun sonucunda da objektif olmayan bir puanlamaya sebep olmaktadır (Zorbaz, 2013). Öğretmenlerin yazılı anlatımda yazıların daha çok görünüşüne yönelik değerlendirme yapmalarının altındaki en önemli sebeplerden biri de budur. Çünkü öğretmen herhangi bir ölçek olmadan kâğıdı eline aldığı anda; kâğıt düzeni, harflerin okunaklığı, yazım ve noktalama işaretleri gibi unsurlar daha erken fark edilecektir. Buraya doğru bir yönelim, objektif olmayan bir değerlendirmeye ve yazma becerisini geliştirmeyen bir sürece götürecektir. Öğretmenlerin standart ölçme araçları kullanmamasının altında yatan nedenlerden en önemlisi, ölçeklerle ilgi yaşadıkları sorunlarla ilgilidir. Çünkü öğretmenlerin; öğrenci ürünlerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları geliştirme ile mevcut araçları kullanma konusunda önemli eksiklerinin olduğu belirtilmektedir (Epeçan ve Erzen, 2008; Uygun ve Katrancı 2013). Ölçme aracı geliştiremeyen veya geliştirilmiş ölçme araçlarını kullanmasını bilmeyen öğretmenlerin standart ölçme araçlarını kullanması beklenemez. Bu nedenle öğretmen eğitiminde ve hizmet içinde ölçek kullanımı konusunda öğretmenlerin yetiştirilmesinin, standart ölçme araçlarının kullanımını arttıracak gibi buna bağlı olarak objektif değerlendirme yapılmasını da sağlayacağı düşünülmektedir.

Metin türlerine göre değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, öğretmenlerin hikâye edici metinleri değerlendirirken en fazla kâğıt düzeni, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kendini ifade etme becerisi, cümle yapısı, metin bütünlüğü, hikâye karakterleri-kahramanları, olayların oluş sırası, metnin bölümleri (giriş, gelişme, sonuç) ve hikâyenin mesajına dikkat edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar daha önce yapılan çalışmalarla (Özbay, 2003'ten akt. Zorbaz, 2013; Göçer,2011; Karakoç Öztürk, 2014; Lucero, Fernández ve Montanero, 2018; Sarıkaya ve Yılar,2018) büyük oranda örtüşmekle birlikte bunlardan ayrılan noktalar da mevcuttur. Örneğin önceki çalışmalarda elde edilen, anlam bütünlüğüne fazla önem verilmediği (Göçer, 2011; Sarıkaya ve Yılar, 2018) sonucunun aksine bu çalışmada öğretmenlerin büyük oranda olmasa da metinde anlam bütünlüğüne dikkat ettiği görülmektedir. Ancak hikâye elementlerinden olan olayın zamanı ve mekânı, ana ve yardımcı karakterler, başlangıç olayı/başlatıcı olay, problem, girişim, sonuç, ana fikir ve tepki unsurlarından (Coşkun, 2014; Akyol, 2019; Güneş, 2019) kahramanlar-

karakterler unsuruna kısmen yer verildiği diğer unsurların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Hatta öğretmenler bu unsurların bazılarında hiç değinmemiştir. Ayrıca Temizkan (2008)'in işaret ettiği, metne uygun başlık konması, düşüncelerin mantıklı bir şekilde sıralanması, yardımcı fikirlere yer verme, neden-sonuç ilişkilerine yer verme, metin türünün özelliklerini yansıtmaya, paragraf özellikleri, akıcı bir anlatım kullanma, anlatım bozuklukları vb. unsurlara önem verilmediği görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin hikâye edici metinleri değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Alanyazında öğretmenlerin (Epeçan ve Erzen, 2008; Karakoç Öztürk, 2014; Şimşek, 2015; Karatay ve Dilekçi, 2019) ve öğretmen adaylarının (Arıcı 2008; Arıcı ve Ungan, 2008; Temizkan, 2008; Bağcı, 2010; Tiryaki ve Kan, 2015; Kan ve Tiryaki, 2015; Coşkun, 2017; Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz, 2019) hem yazılı anlatım becerisinde hem de yazılı anlatımı değerlendirme konusunda birtakım sorunları olduğu belirtilmektedir. Öğretmenler ve öğretmen adaylarının yazılı anlatımda ve öğrenci metinlerini değerlendirmede eksikliklerinin olması akla şu soruları getirmektedir: Kendisi yazarken sorun yaşayan bir öğretmen, öğrencilere nasıl yazmayı öğretecek? Öğrenci metnini değerlendiremeyen öğretmen, öğrenciye nasıl geribildirim verecek ve eksikliklerini gösterecek? Öğretmenler ve öğretmen adaylarının değerlendirme ölçütlerinin yeterli olmamasının altında yatan en önemli sebebin hizmet içinde ve hizmet öncesinde konuyla ilgili eğitimlerin yetersizliğiyle ilgili olduğu düşünülmektedir. Zira yapılan çalışmalar da bu ihtiyacın olduğunu belirtmektedir (Yamaç ve Öztürk, 2018; Gilbert ve Graham, 2010; Zorbaz, 2019). İyi bir yazma eğitimi almış ve kendisi de yazabilen öğretmenler, öğrencilerinin yazma beceresini geliştirmekte daha başarılı olacaktır.

Öğretmenlerin bilgilendirici metinleri değerlendirirken en fazla kâğıt düzeni ve okunaklılık, yazım kuralları ve noktalama işaretleri, kendini ifade etme, kelimelerin doğru kullanımı, bilgilerin doğruluğu, düşüncüyü geliştirme yolları, konuyu araştırma ve metin bütünlüğüne dikkat ettiği görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğretmenlerin bilgilendirici metin konusunda ciddi eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin verdiği cevapların frekans tablosuna bakıldığında her ne kadar bilgilendirici metinlerde olması gereken bazı özellikler belirtilmişse de bu özelliklerin tekrarlanma sıklığı oldukça düşüktür. Ayrıca öğretmenlerin,

Temizkan (2008)'ın bilgilendirici metinlerde olması gereken özellikler olarak ifade ettiği; konuya uygun başlık kullanma, giriş bölümünde konuyu ortaya koyma, konunun sınırlarını belirleme, gelişme bölümünde ayrıntıları ortaya koyma, konuyla ilgili orijinal buluşlara yer verme, ana düşünceye yer verme, doğru ve tutarlı bilgi verme, yardımcı fikirlere yer verme, yazıdaki düşünceleri savunan kanıtlara yer verme, neden-sonuç ilişkileri kurma, metin türünün özelliklerini yansıtmama, paragraf düzenini sağlama, gereksiz tekrarlardan kaçınma, konuya karşı belirgin bir bakış açısı geliştirme ve sonucu yazma gibi unsurlara neredeyse hiç değinilmediği görülmektedir. Bu da öğretmenlerin bilgilendirici metin türünde sağlıklı bir değerlendirme yapamadığını göstermektedir. Bunun nedenleri arasında öğretmenlerin bilgilendirici metin türünün özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirme konusunda önemli eksiklikleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin, objektifliği ve sağlıklı değerlendirmeyi sağlayacak standart ölçme araçlarının yerine kendi belirledikleri ölçütleri kullanması, yazmaya yeterince zaman ayırmaması, yazma çeşitliliği sağlayamaması önemli bir sorundur. Bu çalışmada tespit edilen en önemli sonuçlardan biri öğretmenlerin değerlendirme ölçütlerinin yeterli düzeyde olmamasıdır. Her ne kadar öğretmenler bilimsel araştırmalar sonucu elde edilen değerlendirme ölçütlerinden bazılarını ifade etmişse de bunların frekansları oldukça düşüktür. Sadece birkaç ölçüt (yazım ve noktalama işaretleri, metin bütünlüğü, kâğıt düzeni ve kendini ifade etme) öğretmenlerin yarısı veya daha fazlası tarafından ifade edilirken birçok ölçütte bu sayı 2-3'e kadar düşmektedir. Hatta birçok ölçütün adı bile geçmemektedir. Bu durumun öğretmenlerin, yazılı anlatımı değerlendirme konusunda yeterli düzeyde olmamasının önemli bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Yazma öğretimine yeteri zamanı ayırmayan, yazma çeşitliliği sağlamayan, öznel değerlendirme yapan ve yazılı anlatımı değerlendirme ölçütleri konusunda eksikliği olan öğretmenlerden sağlıklı bir yazma öğretimi gerçekleştirmesi beklenmemelidir.

Öneriler

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar için: Öğretmenlerin farklı metin türünde yazma çalışmaları yapabilmesi için her metin türünün özelliklerini bilmesi gerekir. Bu amaçla öğretmenlere farklı metin türlerinde yazma öğretimi becerisi kazandırılmalıdır. Öğretmenlerin yazma öğretimine ve yazma çalışmalarına daha fazla zaman ayıracağı koşullar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin standart ölçme aracı geliştirme, kullanma ve farklı metin türlerine göre değerlendirme yapabilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacılar için: Bu alışma, pandemi koşullarında ve 36 kişiyle yapıldığından daha büyük bir örnekleme ve yüz yüze veri toplama yöntemiyle çalışılmasında fayda vardır. Bu alışma öğretmenlerin görüşlerine göre yapılmıştır. Bu tür çalışmalarda katılımcıların beyanlarına göre değerlendirme yapılır. Sınıf öğretmenlerinin, öğrenci metinlerini nasıl değerlendirdiğini birebir öğrenci metni üzerinden uygulamalı olarak görmenin ve sınıf içi gözlemlerden yararlanarak araştırma yapmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sınırlıklar: Bu çalışmanın sınırlıkları: Pandemi koşullarında öğretmenlerin uzaktan form doldurması, 36 kişiyle sınırlı olması ve kullanılan görüşme formu çerçevesinde ele alınmalıdır. Ayrıca, Covid-19 nedeniyle yaklaşık 10 aydır okuldan uzak (kesintili) ve eğitim-öğretim adına travmatik bir dönemde bulunan öğretmenlerden verilerin toplandığının bilinmesi de önemlidir.

EXTENDED ABSTRACT

**Primary School Teachers' Evaluation Criteria for
Written Expression**

*

İlhan Polat – Hakan Dedeoğlu
Hacettepe University

Primary school is a period in which the foundations of writing education are laid. In addition, it is the period in which written expression skills develop, and it is the period when students' feelings such as interest, attitude and anxiety towards writing are also shaped. In this process, the most important task both in teaching writing and in evaluation and feedback falls on the primary school teachers. In this context, the criteria to evaluate the writing skill of primary school teachers are very important. Because the criteria of teachers are an important factor both in shaping writing education and on students' feelings about writing. This makes it important to know which assessment criteria used by primary school teachers who laid the foundation of teaching writing.

The aim of this study is to investigate the criteria by which primary school teachers evaluate the texts written by their students. This study was designed as a case study with a holistic single case pattern among qualitative research methods. Participants consist of 36 primary school teachers. Participants were determined using the maximum diversity method. Diversity has been tried to be achieved by selecting teachers working in different cities and socio-economic environments. 25 of the teachers are men and 11 are women. Generally, teachers are experienced. Semi-structured interview technique was used in the research. Data was collected as a remote interview due to the Covid-19 outbreak. Some questions of the form prepared according to expert opinion are as follows: In which text types do you write? How many lessons per week do you devote to writing? Can you give an example of your writing work in the classroom? Do you use any scales to evaluate your students' texts? What characteristics do you pay attention to when evaluating the narrative texts written by your students? What characteristics do you pay at-

tention to while evaluating the informative texts written by your students?

The data of the study were analyzed with the descriptive analysis technique. By giving the participants code names as T1, T2, T3..., the answers to each question were brought together and analyzes were made. First, sections were taken from the speeches and codes were determined according to the sections. The theme-category relationship of the section on narrative and informative texts was created according to the form prepared by Temizkan (2008). For validity and reliability: In the findings section, the theme, category and code table were created, the frequency value of the codes and the corresponding sample teachers' opinions were presented in a single table. The method part of the study is given in a clear, understandable and detailed way; Data collection tools, data collection process and analysis process were presented to readers and other researchers in detail. In the analysis of the data, two researchers coded separately. Teachers' views are classified in accordance with the literature. The form including study notes and participant opinions is kept. Permission was obtained from the Ethics Committee of Hacettepe University for this study.

According to the findings, the following results have been reached: Teachers mostly use narrative texts in their writing activities. All of the teachers devote time to writing every week. Most of the teachers stated that they allocate 1-2 hours to 3-4 hours. Story completion work is mostly done. The vast majority of teachers do not use a standard measurement tool, but instead evaluate according to their own criteria. Looking at the evaluation criteria according to the text types, when evaluating the narrative texts, the most paper layout, spelling rules and punctuation marks, self-expression skills, sentence structure, text integrity, story characters-hero, the sequence of events, text parts (Introduction, development, conclusion) and pays attention to the story's message. When evaluating informative texts, it was concluded that he mostly pays attention to the layout and legibility, spelling and punctuation marks, self-expression, correct use of words, accuracy of information, ways of developing thought, researching the subject and text integrity. In general, it can be said that teachers have serious deficiencies in evaluating narrative and informative texts. Considering the frequency table of the responses

given by the teachers, although some features that should be in the informative texts are specified, the frequency of these features is very low. As a result, primary school teachers have important deficiencies in evaluating students' written expressions. It is an important problem that teachers use their own criteria instead of standard measurement tools, do not spare enough time for writing, and provide variety in writing. The most important problem obtained from this study is the evaluation criteria of teachers. Teachers have stated some of the evaluation criteria according to the literature, but their frequency is quite low. While only a few criteria are expressed by half or more of the teachers, in many criteria this number falls to 2-3. In fact, many criteria are not even mentioned.

Teachers who do not devote enough time to teaching, do not provide writing diversity, make subjective evaluations, and lack the criteria for evaluating written expression should not be expected to perform a healthy writing education. According to the results, it is seen that teachers need a better education in and before the service in teaching writing and evaluation. Teachers should be supported in this regard. Since this study was conducted under pandemic conditions and with 36 people, it is beneficial to work with a larger sample face-to-face data collection method.

Kaynakça / References

- Adıyaman, Y. (2005). *İlköğretim 4., 6. ve 8. sınıflarında Türkçe dersine giren öğretmenlerin ölçme -değerlendirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, H. (2019). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. ve Urgan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 317-328.
- Ateş, S. (2017). Öğretmen adaylarının perspektifinden sınıf içi yazma çalışmalarının değerlendirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1534-1557. doi:10.14687/jhs.v14i2.3997

- Bağcı, H. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 45-68.
- Başar, T. ve Yavaşlı, M. (2020). Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 270-291.
- Benzer, A. ve Eldem, E. (2013), Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 21(2), 649-664.
- Brindle, M., Graham, S., Harris, K. R. and Hebert, M. (2016). Third and fourth grade teacher's classroom practices in writing: A national survey. *Reading and Writing*, 29(5), 929-954.
- Coşkun, E. (2014). *Yazma eğitimi*. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.) İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde (s.49-91). Ankara: Pegem.
- Coşkun, H. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretim materyali olarak amaca uygun yazdıkları metinlerin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1) , 458-482.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Crusan, D., Plakans, L. and Gebriel, A. (2016). Writing assessment literacy: Surveying second language teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Assessing Writing*, 28(2016) 43–56.
- Cutler, L. and Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 907–919.
- Doğan-Kahtalı, B. ve Çelik, Ş. (2020). 2019 Türkçe öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 237-244.
- Elma, C. ve Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4),182-202.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

- Gilbert, J. and Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4–6: A national survey. *The Elementary School Journal*, 110, 494–517.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2011). Öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarının Türkçe öğretmenlerince değerlendirilmesi üzerine. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 71-97.
- Graham, S., Bollinger, A., Booth Olson, C., D'Aoust, C., MacArthur, C., McCutchen, D. and Olinghouse, N. (2012). *Teaching elementary school students to be effective writers: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kan, M. ve Tiryaki, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562.
- Karadağ-Yılmaz R. ve Erdoğan, Ö. (2019). Yazma, yaratıcı yazma eğitimi. *Türkçe öğretimi: Öğretmenler ve öğretmen adayları için*. (Editör: Hayati Akyol ve Ayfer Şahin). Ankara: Pegem Akademi.
- Karakoç-Öztürk, B. (2014). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ve öğrencilerin öykü yazma becerilerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 170-194.
- Karakoç-Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kayabaşı, B. ve Karadağ-Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2529-2546. DOI: 10.24106/kefedergi.3417
- Lucero, M., Fernández, M.J. and Montanero, M. (2018). Teachers' written feedback comments on narrative texts in elementary and secondary Education. *Studies in Educational Evaluation*, 59(2018), 158–167.

- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Sarikaya, İ. ve Yılar, R. (2018) Sınıf öğretmenlerinin yazılı değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi: Bayburt örneği. *The 27th International Congress on Educational Sciences*. s.1157-1165
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algılarının Karşılaştırılması*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri - özet rapor*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı anlatım etkinliği çerçevesinde Türkçe öğretmenlerinin çalışmalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Tiryaki, E. N. ve Kan, M.O. (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturabilme becerileri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 7(2) ,183-192.
- Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 255-270.
- Ülper, H. (2012). Taslak metinlere öğretmenler tarafından sunulan geribildirimlerin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 121-136.
- Vygostky, L. S. (1998). *Düşünce ve dil*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

- Yamaç, A., ve Öztürk, E. (2018). Türkiye'deki ilkökul öğretmenlerinin yazma öğretimi uygulamaları ve algılarının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 846-867. doi: 10.16986/HUJE.2018037559
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yazılı anlatımın puanlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 178-192.
- Zorbaz, M. (2019). *Yazma kültürü: Türk Dili-Edebiyatı ve türkçe öğretmen adayları üzerine bir inceleme*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Polat, İ. ve Dedeoğlu, H. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatımı değerlendirme ölçütleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4642-4670. DOI: 10.26466/opus.890147.

Güzel Sanatlar Liselerinde Kullanılan Bireysel Ses Eğitimi Kitabındaki Alıştırma ve Eserlerin Hedef Davranış İlişkisinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.886567

*

Sevda Gürel*

* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Müzik ve Sahne Sanatları Fakültesi, Ordu/Türkiye

E-Posta: tokersevda@gmail.com

ORCID: [0000-0003-0496-7852](https://orcid.org/0000-0003-0496-7852)

Öz

Bu araştırmanın amacı, Güzel sanatlar liselerinde kullanılan 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabında bulunan alıştırmalar ve eserler arasındaki hedef davranış ilişkisini incelemektir. Mesleki müzik eğitiminin temellerini oluşturan Güzel Sanatlar Liselerinde ilk kez görüldüğü varsayılan ses eğitimi ders kitaplarının incelenmesi ve ses eğitimine katkı sağlamasına olanak sunması açısından önem taşımaktadır. Araştırmada Güzel Sanatlar Liseleri 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabında yer alan teknik çalışmalar ve eserler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır. Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıf Bireysel Ses Eğitimi ders kitabında bir oktav içerisinde yer alan alıştırmalara çok yer verilmiş olmasına karşın eserlerde az yer verilmiştir. Bu durumun tam tersine eserlerde en fazla yer verilen ses genişliği olan dokuzlu ses genişliği ile ilgili çok az alıştırmaya verildiği saptanmıştır. Alıştırmalarda makamların 4 makam çerçevesinde sınırlı tutulduğu buna bağlı olarak hangi makamlarda alıştırmaya verildiyse o makamlara göre eser seçimleri yapıldığı saptanmıştır. Kitapta makamsal eserler genel eser sayısının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Alıştırmalarda ve eserlerde legato hem nitelik hem nicelik olarak yeterince yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Artikülasyon işaretlerinden staccato ise, alıştırmaya ve eserlerde sayıca çok az gösterilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Bireysel Ses Eğitimi, Güzel Sanatlar Lisesi, Müzik Eğitimi.*

Investigation of the Relationship of Target Behavior of Exercises and Works in the Individual Voice Education Book Used in Fine Arts High Schools

*

Abstract

The aim of this research is to examine the target behavior relationship between the exercises and songs in the 10th Grade Individual Voice Education book used in fine arts high schools. It is important in terms of examining the audio training textbooks that are supposed to be seen for the first time in Fine Arts High Schools, which form the foundations of vocational music education, and allow them to contribute to vocal education. In the research, document analysis model, one of the qualitative research methods, was used in order to examine the relationship between the technical studies and songs in the Fine Arts High Schools 10th Grade Individual Sound Education book. Although the exercises included in one octave are included in the Fine Arts High School 10th grade Individual Sound Education coursebook, there is little space in the works. On the contrary, it has been determined that very few exercises have been given regarding the nine phonemes, which is the most frequently used interval in the works. In the exercises, it was determined that the with in four makams were limited, and therefore, the selection of songs was made according to which exercises were given. Modal works in the book constitute the majority of the general number of works. It is concluded that legato is given enough both qualitatively and quantitatively in the exercises and works. Staccato, one of the articulation signs, is shown very little in number in exercises and works.

Keywords: *Individual Voice Education, Fine Arts High School, Music Education.*

Giriş

Geçmişten günümüze insanoğlu sesini kullanabilmeyi, nesnelere birbirine vurup ses yaratabilmeyi başardığında müzik de tarihini yazmaya başlamıştır. İlk çalgı insanın kendi sesidir (İlyasoğlu, 2001, s.1). “İnsan sesi aynı zamanda her yaşta ve koşulda değişiklik gösterebilen çok hassas yapıya sahip bir çalgıdır” (Töreyn, 2021, s.12).

“AGSL öğrencileri yaş olarak ses gelişim dönemini yaşamakta olan öğrencilerdir. Aynı zamanda seslerini solfej ve koro derslerinde sürekli olarak kullanmak durumundadırlar. Bu dönemde ses sisteminde meydana gelen değişim ve gelişimden olumsuz etkilenmemek için sesi zorlamadan, yumuşak fonasyonla ve küçük ses tonu ile ses eğitimi uygulamalarına ağırlık verilir. Böylece ses yapıları gelişirken, doğru ses üretmek kullanma alışkanlıkları kazanırlar. Bu beceri ile öğrencilerin ses sınırları içindeki tüm tonlarda eğitilmiş seslerin en önemli özelliği olan ses bütünlüğünü oluşturmaları sağlanır. Dolayısı ile mutasyon dönemi ses özelliklerinden olan sesini kontrol edememe, sesinde bütünlük ve devamlılık sağlayamama ve sesini konuşurken ve şarkı söylerken gerektiği gibi rahat kullanamama durumu ortadan kalkar” (Akbulut, 2002).

“Ses eğitimi bireylere sesin oluşumu, kullanılması ve korunmasına ilişkin doğru davranış kazandırma süreci olarak tanımlanmaktadır. Ses eğitiminde davranış alanları; sesi oluşturan öğeler ile ses eğitiminin amaçlarından kaynaklanır” (Töreyn, 2021, s.14).

Bireysel Ses Eğitimi Dersi Öğretim Programı, temel ses eğitiminin amacı doğrultusunda Türkçeyi doğru kullanma, solunum tekniklerini uygulama, sesini tanıma, doğru ve etkili kullanma, ait olduğu türün özelliklerine uygun olarak halk türkülerini, Türk sanat müziği eserlerini, marşları, Türk ve dünya müziklerinden çeşitli eserlerin seslendirilmesini kapsamaktadır. Güzel Sanatlar Liseleri’nde öğrenim gören öğrencilerin ergenlik döneminde buldukları ve seslerinin değişim sürecinde olduğu unutulmamalıdır. Bu dönemde yapılan tüm ses eğitimi uygulamalarında bu değişim süreci her daim göz önünde bulundurulmalı ve bu doğrultuda doğru ve sağlıklı ses üretme, güzel ve etkili konuşma, şarkı söyleme, sesini doğru kullanma ve koruma alışkanlığının kazandırılması amaçlanmalıdır

(M.E.B. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı, 2016, s.4)

Ders kitapları eğitimde kullanılan en önemli öğretim araç-gereç ve materyalidir. Bu kitapların amacı, eğitim-öğretimde yer alan ilkeler doğrultusunda ve belirlenen bir program çerçevesinde öğrencilere hedef-davranışları kazandırmaktır.

Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde, “Müzikle Bütünlük” ilkesi esastır. Yaşam; bilgisel, felsefesal, sanatsal, bilimsel, tekniksel, endüstriyel ve ekonomisel boyutlarıyla bir bütündür. Bu bütünlük içinde en büyük ağırlık hiç kuşkusuz “Sanatsal boyut” tadır. (Uçan, 1996, s.75)

Güzel sanatlar liselerinde ses eğitimi oldukça önemli bir yere sahiptir. Kullanılan ders kitapları, eğitimde hem bir amaç hem de bir araç olarak kullanılıp materyal görevini de üstlenmektedir. Liselerde verilen ses eğitimi, müzik eğitiminde hassasiyetini korumakla birlikte öğrencinin devinışsel, bilişsel ve duyuşsal anlamda da kendisine ve bilgilerine sürekli bir şeyler katmayı ön görür. Ses eğitiminde kullanılan ders kitabı şarkı söylemeyi öğretmekte bir araç olarak kullanıldığından içerisinde yer alan program ve bilgiler öğrenciye öğretilebilecek en doğru, en yeterli ve en sağlıklı içerikleri barındırması kritik detaylar arasında gösterilir. Güzel Sanatlar Liselerinde ses eğitimi için öğrenci 14-18 yaş grubundadır. Bu yüzden ses eğitimi, ses değişimi, gelişimi ve eğitimi açısından çok önemlidir. Buradan hareketle Güzel Sanatlar Liselerinde teknik açısından en yeterli, en çeşitli ve en verimli ses eğitiminin verilmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda problem cümlesi aşağıdaki gibidir:

Problem Cümlesi

Güzel Sanatlar liselerinde kullanılan 10. sınıf bireysel ses eğitimi ders kitabındaki alıştırmalar ve ilgili eserler arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Alt Problemler

1. Alıştırmalarda kullanılan ses genişlikleri ile eserlerin ses genişlikleri arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

2. Alıştırmalarda kullanılan makamsal alıştırmalar ile eserler arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?
3. Eserlerde kullanılan süsleme ve artikülasyon işaretleri ile alıştırmalar arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Güzel sanatlar liselerinde kullanılan 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabında bulunan alıştırmalar ve eserler arasındaki hedef davranış ilişkisini incelemektir. Ülkemizde mesleki müzik eğitiminin temellerini oluşturan Güzel Sanatlar Liselerinde ilk kez görüldüğü varsayılan ses eğitimi derslerinin gerçekleştirilmesinde kullanılan ders kitaplarının incelenmesine, ses eğitimine katkı sağlanmasına olanak sunması açısından önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Kullanılan kaynaklar Ortaöğretim Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabı ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmada Güzel Sanatlar Liseleri 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabında yer alan alıştırmalar ve eserler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi modeli kullanılmıştır.

“Araştırma kapsamında incelenen konu ile ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir. Araştırma yapılan alanla ilgili pek çok bilgi görüşme ve gözlem yapmaya gerek kalmaksızın belge inceleme yoluyla elde edilebilir. Bu sayede araştırmacı zaman ve kaynak tasarrufu sağlamış olur. Hangi dokümanın önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesine araştırma konusuna bakarak karar vermek gerekir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.188).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, ortaöğretim Güzel Sanatlar Liseleri ses eğitimi ve öğretimi için 2019 yılında basılan ve üçüncü baskısında olan 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi kitabı EBA sistemi üzerinden dijital ortamdan elde edilmiştir. Veriler, doküman analiz aşamalarından analize konu olan verilerden örneklem seçme ve sayısallaştırma aşamasından yüzde dağılım yoluyla analiz edilmiştir.

“Örneklem seçme: Doküman incelemesine dayalı araştırmalarda, tüm doküman verisinin bir bütün olarak analize konu olması mümkün olmayabilir. Bu nedenle, çoğu zaman araştırmacılar, eldeki veri setinin içinden bir örneklem oluşturmaya çalışır”(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.197). “Sayısallaştırma: Dokümanlardan elde edilen verinin mutlaka sayısallaştırılması veya nicelleştirilmesi gerekmez. Araştırmacı, saptadığı kategoriler ve analiz birimi doğrultusunda yaptığı analizden sonra bulduğu sonuçları, rahatlıkla düzyazı şeklinde de rapor edebilir”(Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.200).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde problem durumu kısmında sıralanmış alt problem cümlelerine göre bulgular sunulmaya çalışılacaktır.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar: Alıştırmalarda kullanılan ses aralıkları ile eserlerin ses aralıkları arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Elde edilen verilere göre, bireysel ses eğitimi kitabında alıştırmaların büyük çoğunluğunun *sekizli* ses aralığında tercih edildiği görülmektedir. *Tam beşli* ve *tam dördü* ses aralığı içeriğini kapsayan 14 alıştırma bulunmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi dokuzlu ses aralığı eserlerde en sık tercih edilen ses aralığı olmasına rağmen alıştırmalarda çok az tercih edilmiştir. Benzer durumun *sekizli* ses aralığı kullanımında tam tersi şekilde olduğu görülmektedir. Bu durum ile ilgili olarak, öğrenci bir eğitim-öğretim yılında *dokuzlu* ses aralığında yeterince alıştırma yapmadan, seslendireceği şarkıların büyük çoğunluğu bu ses aralığında olacaktır. Bu bağlamda öğrenci, *sekizli* ses aralığı arasında çok egzersiz-az

eser, *dokuzlu* ses aralığında az egzersiz-çok eser seslendirmek durumundadır. Buradan hareketle eğitim alan bireylerin *dokuzlu* ses aralığını içeren eserlerde diğer aralıklara göre nispeten daha fazla zorlanacağı, yeterli hazır bulunuşlukta olamayacağı düşünülebilir.

Diğer taraftan verilere göre *onlu*, *on birli* ve *on dördü* ses aralığında hiçbir alıştırma bulunmamaktadır. Buna karşın toplam 8 eser bu ses aralıklarında tercih edilmiştir. Öğrencilerin gerekli çalışma ve alıştırma yapmadan eserlerde bu ses aralıklarına göre şarkı söylemesinin, eğitim ilkelerinden kolaydan zora ilkesi ile örtüşmediği düşünülmektedir.

Tablo 1. Alıştırmalar ve Eserlerin Ses Genişliği Dağılımı

| Ses genişliği | Alıştırmalar | | Eserler | |
|---------------|--------------|------|---------|------|
| | f | % | f | % |
| Büyük ikili | 2 | 5,8 | - | - |
| Büyük üçlü | 6 | 17,6 | - | - |
| Tam dördü | 1 | 2,9 | - | - |
| Tam beşli | 8 | 23,5 | 1 | 3,2 |
| Büyük altılı | 1 | 2,9 | 3 | 9,6 |
| Büyük yedili | - | - | 2 | 6,4 |
| Sekizli | 13 | 38 | 6 | 19,3 |
| Dokuzlu | 3 | 9 | 11 | 35,4 |
| Onlu | - | - | 4 | 12,9 |
| On birli | - | - | 3 | 9,6 |
| On dördü | - | - | 1 | 3,2 |
| Toplam | 34 | 100 | 31 | 100 |

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar: Alıştırmalarda kullanılan makamsal alıştırmalar ile eserler arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Tablo 2. Alıştırmalar ve Eserlerin Makamlara Göre Dağılımları

| Makamlar | Alıştırmalar | | Eserler | |
|----------|--------------|-----|---------|-----|
| | f | % | f | % |
| Hicaz | 1 | 25 | 4 | 20 |
| Hüseyni | 1 | 25 | 6 | 30 |
| Kürdi | 1 | 25 | 5 | 25 |
| Nihavent | 1 | 25 | 4 | 20 |
| Toplam | 4 | 100 | 20 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde, makamların alıştırmalarda birbirlerine göre sayıca eşit dağıldığı görülmektedir. Eserlerde ise makamların oranları

yakın olmakla birlikte, en çok tercih hüseyini makamındaki eserlere yapılmıştır. Bireysel ses eğitimi kitabında bir önceki tabloda (Tablo 1) görüldüğü gibi toplam 31 eser yer almaktadır. Bu eserlerin yarısından fazlası makamsal eserlerden oluşmaktadır. Sayıca fazla yer alan makamsal eserlere göre alıştırma sayısının çok düşük olduğu görülmektedir. Güzel Sanatlar Liselerinde verilen diğer teorik ve uygulamalı derslerde öğrencilerin burada yer alan makamları öğrenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel ve duyuşsal olarak diğer derslerde öğrencilere bu makamlar öğretilse de, bireysel ses eğitimi dersinde devinişsel olarak bu makamlarla ilgili öğrenciden şarkı söylemesi beklenmektedir. Öğrencinin yeterli alıştırma yapmadan eser seslendirmesinin, öğrenme ve olgunlaşma için temel unsur olan hazır bulunuşluk kavramı bağlamında uygun olmayacağı öngörülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar: Eserlerde kullanılan süsleme ve artikülasyon işaretleri ile alışırmalar arasındaki hedef davranış ilişkisi nasıldır?

Tablo 3. Alışırmalar ve Eserlerin Süslemeler ve Artikülasyon İşaretlerine Göre Dağılımı

| Süslemeler/Artikülasyon | Alışırmalar | | Eserler | |
|-------------------------|-------------|------|---------|------|
| | f | % | f | % |
| Tril | - | - | 1 | 3,2 |
| Çarpma | - | - | 1 | 3,2 |
| Staccato | 2 | 5,8 | 1 | 3,2 |
| Legato | 26 | 76,4 | 27 | 87,5 |
| Toplam | 34 | 100 | 31 | 100 |

Elde edilen veriler doğrultusunda, alıştırma ve eserlerde en çok *legato* artikülasyon işareti yer almaktadır. Eserleri seslendirirken hecelerin notalara göre uyumunu sağlamak için *legato* işareti eklenmektedir. Bu duruma öğrencilerin de devinişsel olarak hazır olmasını sağlamak için alışırmalar ve eserlerde benzer oranlarda *legato* artikülasyonu kullanıldığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bireyde *legato* işaretinin uygulanıp, seslendirilmesinde kalıcı ve tam öğrenmenin gerçekleşebileceği öngörülmektedir. Benzer tercih oranları *staccato*

artikülasyonunda bulunmamaktadır. Hem alıştırmalarda hem de eserlerde sayıca çok az yer almaktadır. Bu durumun öncelikle eserlerde kullanımının az olmasından veya Türk Halk Müziği ve Türk Sanat Müziği eserlerinin notaya alınırken staccato artikülasyonu ile seslendirilmesi gereken yerler için notada belirtilmediğinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Süsleme işaretlerinden, tril ve çarpmaların sadece eser notalarında tercih edildiği, alıştırma notalarında tercih edilmediği tablodan (Tablo.3) anlaşılmaktadır. Yine artikülasyon işaretleri ile benzer bir şekilde ses eğitiminde kullanılmak için düzenleme yapılan veya yeniden notaya alınan eserlerde şarkı söylerken uygulanan vibrato, tril ve çarpma gibi süslemelerin, notalara eklenmesinde öncelik sırasına göre gerilerde tercih edildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencileri bireysel ses eğitimi kitabına ile çalıştıklarında, uygulamadaki şarkı söyleme artikülasyonu ve süslemeleriyle, notada bulunmayan işaretleri fark etmekte güçlük çekebileceği ön görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada, Güzel Sanatlar Liselerinde 10. Sınıf Bireysel Ses Eğitimi ders kitabı içeriği (ses aralıkları, makamlar, süslemeler/artikülasyon) incelenmiştir. Elde edilen bulgular ve yorumlardan yola çıkılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıf Bireysel Ses Eğitimi ders kitabında *sekizli* ses aralığını içeren alıştırmalara çok yer verilmiş olmasına karşın eserlerde az yer verilmiştir. Bu durumun tam tersine eserlerde en fazla yer verilen ses aralığı olan *dokuzlu* ses aralığı ile ilgili çok az alıştırma verildiği saptanmıştır. Alıştırmalarda ses aralığı eğitimi olarak hiç yer verilmeyen *onlu*, *on birli* ve *on dördü* ses aralığına sahip çalışmalara, eserlerde nispeten sayıca fazla bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Laçın ve Baran (2020) çalışmasında, TSM eserlerinden “Kırmızı Gülün Adı Var” ve seçilen marşların 10. Sınıf öğrencilerinin ses aralıklarının çok üzerinde olduğunu vurgulamaktadır. Bu vurguya ek olarak, bu çalışmada saptanan alıştırmalardaki uzak aralıklı çalışmaların eksikliğinin, öğrencileri uygulama esnasında zorlayacağı öngörülmektedir. Genel

olarak eserler ve çalışılan alıştırma arasında nicel olarak bir dengenin sağlandığı görülmüştür.

Alıştırmalarda makamların 4 makam çerçevesinde sınırlı tutulduğu buna bağlı olarak hangi makamlarda alıştırma verildiyse o makamlara göre eser seçimleri yapıldığı saptanmıştır. Kitapta makamsal eserler genel eser sayısının çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu duruma göre verilen makamsal alıştırma sayısı öğretilen makam sayısına eşittir. Bu bağlamda öğrencilerin makamsal eser seslendirmek için yeterli devinişsel hazırlıkta bulunamayacağı düşünülmektedir. Laçın ve Baran (2020) yaptıkları çalışmada, özellikle TSM eserlerinin seslendirilmesinde özel bir tavır ve üslup ile icra edilmesi gerektiğini, 10. sınıf öğrencilerin bu eserler seçilirken seviyelerinin dikkate alınmadığını belirtmişlerdir. İki araştırma arasında makamsal eserlerin icrasına ve çalışılmasına yönelik yeterince bilgilendirme yapılmadığına yönelik paralellik bulunmaktadır.

Şarkı söylemek için hece ve nota uyumunu sağlamak adına en büyük araç olarak legato artikülasyonun kullanıldığı bilinmektedir. Bu duruma benzer bir şekilde Bireysel Ses Eğitimi kitabında alıştırmalarda ve eserlerde legato hem nitelik hem nicelik olarak yeterince yer verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Artikülasyon işaretlerinden staccato ise, alıştırma ve eserler sayıca çok az gösterilmektedir. 10. sınıf öğrencilerinin bu artikülasyon işaretlerini teorik olarak diğer derslerde de kazandığını düşünecek olursak, devinişsel olarak Bireysel Ses Eğitimi dersinde uygulama imkânının yeterince gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir. Toptaş ve Sönmez (2015) yaptıkları çalışmada, bireysel ses eğitimi öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Öğretmenlerin görüşlerine göre artikülasyon işaretleri öğretiminin “sonucuna ulaşamadıklarını” belirtmişler ve öğrenci ile bire bir ders yapılmaması, ders saatinin yetersizliği durumlarından bu durumun etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlarla paralel olarak hem kitaplarda bu kazanımlar gerçekleşmesi için teorik alt yapının yetersizliği hem uygulamadaki öğretmenlerin çeşitli sıkıntıları dile getirmesi, bireysel ses eğitimi dersinde artikülasyon ve süsleme icrasının yetersiz olabileceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Öneriler

1. Bireysel Ses Eğitimi kitaplarında dokuzlu ses aralıklarını içeren alıştırmalara çok az yer verildiği görülmüştür. Bu ses aralığının eserlerde çok fazla kullanılmasından dolayı öğrencilere yeterli hazırlığı sunma imkânı veremeyeceği düşünülmektedir. Buradan hareketle kitabında alıştırma bölümlerinde dokuzlu ses aralığı içerisinde uygulanan alıştırma sayıları artırılmalıdır.
2. Makamsal şarkılar tonal şarkılara göre kitapta daha fazla yer almaktadır. Alıştırmalarda ise tonal alıştırmalar çok fazla, makamsal alıştırmalar oldukça azdır. Buradaki çelişkiyi azaltmak ve öğreticiliği davranış değişikliğini artırmak adına makamsal alıştırmalara daha fazla yer verilmelidir.
3. Şarkıların notalarındaki süsleme ve artikülasyon işaretleri bilgilerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Bu durumdaki belirsizliği azaltmak adına yeniden notaya alınan halk şarkıları veya düzenlemelerde, uygulama esnasında gerçekleşen süsleme ve artikülasyonları da nota üzerinde sembol anlamında eklemeleri önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Examination of the Target Behavior Relationship
Between Exercises and Songs in the Individual Voice
Training Textbook Used in Fine Arts High Schools**

*

Sevda Gürel
Ordu University

Individual Voice Training Course Curriculum includes using Turkish language correctly, applying breathing techniques, recognizing and using own voice correctly and effectively in purpose of basic voice education; singing folk songs, Turkish art music songs, anthems, various songs from Turkish and world music in accordance with the characteristics. It should not be forgotten that the students studying at Fine Arts High Schools are in adolescence period, and their voices are in the process of change. This change process should always be taken into consideration in all voice training practices carried out in this period, and in this direction it should be aimed to gain the habit of producing correct and healthy voice, speaking beautifully and effectively, singing, using and protecting the voice correctly.

Textbooks are the most important teaching tools and materials used in education. The purpose of these books is to give students target-behavior skills in line with the principles in education and within the framework of a determined curriculum. Voice education has a very important place in fine arts high schools. The textbooks have important role in this education as a goal and a tool as well. The voice education given in high schools aims to bring students psychomotor, cognitive and emotional gains, and forces them to add something to their knowledge and skill constantly. Since the textbook used in vocal education is used as a tool for teaching singing, it is among the critical details that it should has the most accurate and sufficient content that can be taught to the student. Students are in the 14-18 age group for voice training in Fine Arts High Schools. Therefore, voice training is very important in terms of voice change, development and education. From this point of view, it is important to provide the most

adequate, most diverse and efficient voice education in terms of technique in Fine Arts High Schools. AGSL students are in a period of the sound development as well. They have to use their voices continuously in solfege and choir lessons. In this period, in order not to be adversely affected by the change and development in the voice system, voice training practices are emphasized without forcing the voice, with soft phonation and small tone of voice. Thus, while their sound structure develops, they gain the habit of producing the right sound. With this skill, students are provided to create sound integrity which is the most important feature of sounds trained in all tones within the sound limits. Therefore, the situation of not being able to control his/her voice which is one of the voice characteristics of the mutation period, not being able to provide integrity and continuity in his/her voice, and not being able to use his/her voice comfortably while speaking and singing disappear. The purpose of this research is to examine the target-behavior relationship between the exercises and songs in the 10th Grade Individual Voice Training textbook used in Fine Arts High Schools. It is important in terms of enabling the examination of the textbooks used in the voice training lessons, which are supposed to be seen for the first time in Fine Arts High Schools, which form the foundations of professional music education in our country, and to contribute to voice education. The resources used are limited to the Secondary Education Fine Arts High School 10th grade Individual Voice Education book. In the research, document analysis model, one of the qualitative research methods, was used in order to examine the relationship between the exercises and songs in the Fine Arts High Schools 10th Grade Individual Voice Education book. The data were obtained from the digital environment through the EBA system of the 10th Grade Individual Voice Education book, which was published in 2019 and is in its third edition, for secondary education program of Fine Arts High Schools. The data were analyzed through percentage distribution from the stage of selecting samples from the data subject to analysis and digitizing from the document analysis stages. Fine Arts High School 10th grade Individual Voice Training course book includes exercises that include octal vocal range, but little space is given in the songs. On the contrary, it was determined that very few exercises were given about the ninth voice range, which is the most used voice range in the songs. It has been

concluded that studies with ten, eleven and fourteen vocal ranges, which are not included in the exercises as vocal range training, are relatively more numerous in the songs. In the exercises, it was determined that the maqams were limited within the framework of 4 maqams, and accordingly, songs were selected according to the makams in which the exercises were given. The maqam works in the book constitute the majority of the general number of songs. Accordingly, the number of maqam exercises given is equal to the number of maqams taught. In this context, it is thought that students will not be able to make sufficient psychomotor preparation to perform a maqam piece. It is known that legato articulation is used as the greatest tool to provide syllable and note harmony for singing. Similar to this situation, it is concluded that legato is sufficiently included both in terms of quality and quantity in the exercises and songs in the Individual Voice Training book. Staccato, which is one of the articulation signs, is shown very little in number of exercises and songs. Considering that 10th grade students theoretically gain these articulation signs in other lessons, it is thought that the opportunity to apply dynamically in Individual Voice Training course will not be enough.

It has been observed that very little space is given to exercises that include nine-voice intervals in Individual Voice Training books. It is thought that this sound range will not be able to provide sufficient preparation to the students due to the excessive use of these sound intervals in the songs. From this point of view, the number of exercises applied in the nine-voice range should be increased in the exercise sections of the book. The maqam songs take place more in the book than the tonal songs. In the exercises, on the other hand, there are many tonal exercises and very few maqam exercises. In order to reduce the contradiction here and increase the instructional behavior change, more place should be given to the modal exercises.

It is seen that the information on ornamentation and articulation marks in the notes of the songs is not sufficiently included. In order to reduce the ambiguity in this situation, it can be suggested that in folk songs or arrangements that are re-noted, they should also add the ornaments and articulations that took place during the application in the sense of symbols on the note. In order to reduce the uncertainty in this situation, it may be

useful to show the ornaments and articulations that occur during the implementation of re-noted folk songs or arrangements with symbols on the note.

Kaynakça / References

- Akbulut, Y. (2002). *Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri için koro ders kitabı hazırlık sınıfı*. Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.
- Güzel Sanatlar Lisesi Bireysel Ses Eğitimi Öğretim Programı. (2016). *M. E. B Ortaöğretim Genel Müdürlüğü*. Ankara: M. E. B Yayınları.
- Bayraktar, F. ve Bayraktar, M. ve Akın, S. (2019). *Güzel sanatlar lisesi bireysel ses eğitimi 10. sınıf ders kitabı*. Ankara: MEB.
- İlyasoğlu, E. (2001). *Zaman içinde müzik*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Laçın, G. ve Baran, M. (2020). Güzel Sanatlar Lisesi 10. sınıf bireysel ses eğitimi kitabında yer alan eserlerin incelenmesi. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, 2(2), 27-45. DOI:10.47956/bmsd.787046
- Toptaş, B. ve Sönmez, A. (2015). Güzel Sanatlar Liseleri müzik bölümlerinde bireysel ses eğitimi dersinin doğru ve etkili konuşma becerisine etkisi. *İnönü University Journal of Culture and Art*, 1(1), 1-15.
- Töreyn, A. M. (2021). *Ses eğitiminde metot ve uygulama*. Ankara: Özyurt Matbaacılık.
- Uçan, A. (1996). 20.Yüzyıl eşğinde Türkiye AGSL müzik Bölümleri; Genel Durum –Sorunları–Çözümler. 1. *Ulular Arası A.G.S. L Müzik Bölümleri Sempozyumu*, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.s.75
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gürel, S. (2021). Güzel Sanatlar Liselerinde kullanılan bireysel ses eğitimi kitabındaki alıştırma ve eserlerin hedef davranış ilişkisinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4671-4685. DOI: 10.26466/opus.886567.

Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Ders Çalışma Yaklaşımlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.887464

*

İlhami Arseven* - Mustafa Ersoy ** - Aylin Taşdemircan ***

* Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye

E-Posta: iarseven@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9750-5862](https://orcid.org/0000-0001-9750-5862)

** Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sivas/Türkiye

E-Posta: mstfrsy@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7320-8844](https://orcid.org/0000-0002-7320-8844)

*** Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sivas/Türkiye

E-Posta: aylintasdemircan@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1651-8942](https://orcid.org/0000-0002-1651-8942)

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırma modeli olarak tarana (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluştururken, araştırmanın çalışma grubunu PDR(39), Fen Bilgisi Öğretmenliği (27), Sınıf Öğretmenliği (22), Okul Öncesi Öğretmenliği (51), Türkçe Öğretmenliği (39) bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören toplam 178 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler, Conley ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen; çeviri, uyarlama (üniversite öğrencileri için), geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akçay, Gezer ve Akçay (2016) tarafından yapılmış olan "Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ)" ve Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen, çeviri, uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan "Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (DÇYÖ)" kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kişisel niteliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda; öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı, Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin "yüzeysel yaklaşım" alt boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanların, kadın öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu, PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının EİÖ "bilginin gelişimi" alt boyutundaki puanlarının Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin tamamından ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark olmadığı, Ayda birden fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının DÇYÖ "derin yaklaşım" alt boyutundaki puanlarının üç ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının EİÖ "bilginin gereklendirilmesi" alt boyutundan aldıkları puanlar ile DÇYÖ "derin yaklaşım" alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular literatüre dayalı olarak yorumlanmış ve tartışılmıştır. Bütün bu sonuçlar çerçevesinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımlarını geliştirme konusunda eğitsel rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi, epistemolojik inanç ve ders çalışma yaklaşımlarının etkileyecek olumsuzlukları giderilmesi için akademik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inanç, ders çalışma yaklaşımı, öğretmen adayları.

Examination of Epistemological Beliefs and Study Approaches of Teacher Candidates in Terms of Various Variables

*

Abstract

This study examined teacher candidates' epistemological beliefs and study approaches according to various variables. The study used survey model as the research model. The participants were 178 teacher candidates, who were senior students, studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education. In the analysis of the data, the researchers used "Epistemological Belief Scale (EBS)", which was developed by Conley et al. (2004) and was translated into Turkish, was adapted for university students and underwent validity and reliability studies by Akçay, Gezer and Akçay (2016), and "Study Process Questionnaire (SPQ)", which was developed by Biggs, Kember and Leung (2001) and was adapted to Turkish and underwent validity and reliability studies by Yılmaz and Orhan (2011). In addition, the "Personal Information Form", which was developed by the researchers, was used to reveal the personal qualities of the teacher candidates in the study group. The results of the study revealed no significant difference in terms of gender variable between the scores of the teacher candidates from the whole Epistemological Belief Scale and its sub-dimensions. However, the results indicated a significant difference between the scores of the male teacher candidates and the scores of the female teacher candidates in the "surface approach" sub-dimension of the Study Process Questionnaire. Furthermore, the results indicated a significant difference between the scores of the teacher candidates studying in the Psychological Counseling and Guidance department and the scores of those studying in the Primary Education and Science Education departments in the "development of knowledge" sub-dimension of the EBS. The results indicated no significant difference in terms the frequency of reading books variable between the teacher candidates' scores from the whole and sub-dimensions of the Epistemological Belief Scale, and the results indicated a significant difference in the "deep approach" sub-dimension of the SPQ between the teacher candidates who read more than one book per month and those who read a book every three months. In addition, the study determined that there was a low level positive relationship between the scores of the teacher candidates in the "justification of knowledge" sub-dimension of the EBS and the scores they got from the "deep approach" sub-dimension of the SPQ. The findings were interpreted and discussed based on the relevant literature. In the light of the results obtained in the study, the researchers suggested carrying out educational guidance activities for developing the epistemological beliefs and study processes of teacher candidates, and carrying out academic studies to eliminate the negativities that would affect the epistemological beliefs and study processes.

Keywords: Epistemological belief, study approach, teacher' candidates.

Giriş

Bilginin üretilmesi, geliştirilmesi ve aktarılması eğitimin en temel görevlerinden biridir. Bununla birlikte bilginin ne olduğu, kaynağının neresi olduğu, kesin bilginin olup olamayacağı, bilginin yapısının kökeninin, sınırının ne olduğu gibi konular ise felsefenin bir alt kolu olan Epistemolojinin” çalışma alanına girmektedir (Büyükdüvenci, 1985). Epistemoloji, bilgi felsefesidir ve bilginin kaynağını, ölçütlerini, evrenselliğini ve kesinliğini ele alır (Turan, 2016). Bireyin nasıl öğrendiği konusu, bir anlamda farklı felsefelerin bilgiye bakış açılarıyla yakından ilgilidir. Zira öğrenmenin nasıl meydana geldiğine ilişkin ortaya atılan öğrenme kuramları, temellerini Epistemolojiden almışlardır. Yani deney ve gözlemlere dayalı olarak bilimsel yöntemlerle izah edilen öğrenmenin nasıl meydana geldiği hususunun düşünsel bir temeli vardır ki bu da bilgi felsefesi yani Epistemolojidir. Dolayısıyla öğrenme kuramlarının felsefi bir altyapısı mevcuttur.

Öğrenme ve bilgi birbirini etkileyen ve çok yakın ilişkili olan iki kavramdır. Öğrenme, duyu organlarıyla elde edilen verilerin anlamlandırılması ve bilgiye dönüştürülmesidir. Öğrenme bir bakıma “anlam çıkarmadır”. Bilgiye ve bilgilendirmeye yol açan bir süreçtir. Epistemolojinin bilgiye ilişkin olarak ortaya koyduğu bilgiler, aslında öğrenmenin tanımını da ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte bilginin kaynağına, sınırlarına, evrenselliğine ya da kesinliğine ilişkin felsefenin tek bir cevabı bulunmamaktadır. Zira farklı felsefi yaklaşımlar bilginin doğasına ilişkin farklı düşüncelere sahiptirler. Bu düşünceler de farklı öğrenme tanımlarına neden olmaktadır. Bilginin doğasına ilişkin olarak üç temel felsefi akım karşımıza çıkmaktadır. Bunlar İdealizm, Realizm ve Pragmatizmdir.

Platon gibi ilkçağ düşünürlerinden beri süregelen İdealizm, dış dünyadaki varlıkların gerçek olmadığını, aklın ve düşüncenin bir ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Akıl ve düşüncelerimizin varlığı ile algılarımız ve idrakimiz aslında dış dünyayı var eder. Düşünmeseydik, idrak etmeseydik, dış dünya diye bir şey olmayacaktı. Dış dünya dediğimiz şey, yalnızca duyumlarımızdır. Algılarımız ve düşüncelerimiz olmazsa dış dünya da, bir anlamda yoktur. Varlıklar ve nesnelere bizim düşüncelerimizde vardır (Ergün, 2015). Dolayısıyla bilginin kaynağı akıldır. Platon’a göre bilgi, mutlak ve kesindir. İnsanlar doğuştan, kendilerinde var olan akıl sayesinde bilgiye de sahiptirler. Platonun bu anlayışı, onun metafizik olarak iki dünyanın

ayrımına dayanır. Ona göre duyularla algılanan nesnelere “idealar dünyasının” birer yansımasıdır ve gerçek değildir. Gerçek olan ise bu nesnelere düşünsel formları olan idelerdir. İdelere ise duyularla değil, akıl ve düşünme ile kavranır (Çalık ve Çınar, 2009). İnsan aklında nesnelere bu düşünsel formları doğuştan mevcuttur. Düşünmenin temel ilkesi olan akıl doğrudan Tanrı tarafından gerçekleştirilmiş bir ilke ve cevher olup, idelere yönelmiş bir güçtür. İdelere yönelmek ise, aklın, ruhun bedene girmeden önce yaşadığı İdealar dünyasındaki hayatında görmüş olduğu idelerin -ki bunlar nesnelere dünyasında insan aklında belirsiz bir şekilde yer alır- yaşantılarla hatırlanmasıdır (Derbeder, 2007). Öyleyse İdealizme göre öğrenmek, yaşayarak akılda belirsiz olarak var olan ideleri hatırlamaktır. Nesnelere dünyasından duyularla elde edilen bilgi gerçek ve mutlak olamaz. Çünkü bu dünya sadece bir yansımadır, gelip geçicidir. Saf, soyut düşünce olan ideler ise gerçektir ve ebedidir. İdealizmde dile getirilen bu düşünceler, maddeyi insan aklının bir ürünü sayan Rasyonalizmde de görmek mümkündür (Ergün, 2015).

Aristo ile özdeşleşen Realizmde ise, İdealizmde olduğu gibi iki dünya ayrımı yoktur. Yani varlıklar insan bilincinin dışında ona bağlı olmadan gerçekte vardır. Nesnelere, gerçeğin bir görüntüsü ya da yansıması değil gerçeğin ta kendileridir. İdealizmdeki ide ve nesne ayrımı yerine Realizmde ideler gerçek varlıkların içine “öz” olarak yerleştirilmiştir. Yani her varlık madde ve formdan oluşur. Madde ve formdan oluşan nesnelere insan bilincinden bağımsız olarak vardır. İki dünya ayrımı olmadığı için Realizmde, İdealizmde olduğu gibi insanın diğer bir dünyadan doğuştan getirdiği bir bilgi de yoktur. Dolayısıyla bilginin kaynağı akıl değil, gerçek olan dış dünyadır (Keleş, 2013). Akıl dış dünyadan aldığımız duyular çerçevesinde şekillenir. Yani İdealizmde olduğu gibi dış dünyayı akıl değil, dış dünya aklı şekillendirir (Ergün, 2015). Bilginin kaynağı olan dış dünyadaki bilgilere, duyularla ve akılla ulaşılır. Duyularla elde edilen bilgi akıl süzgecinden geçirilir ve rasyonel bilgiye dönüştürülerek tamamlanır. Dış dünyanın bilgisine, deney, gözlem ve akılla ulaşılır (Aytaç, 2020). Bu bir anlamda öğrenme sürecini de tarif eder. Yani öğrenme deney, gözlem ve akıl yoluyla dış dünyadaki gerçekliğin bireye transfer edilmesidir (Johansen, 1991). Realizme göre, eğer insan aklı, dış dünyaya göre şekilleniyorsa öğrenmeyi tanımlamak için edilgen insan zihnini incelemek yerine, tıpkı Davranışçı Öğrenme Kuramlarında olduğu gibi, insanın gözlenebilir davranışlarındaki değişim incelenmelidir (Johansen, 1991).

Pragmatizm, İdealizm ve Realizmin ortaya koyduğu bilgi felsefelerini eleştirmiş, onların bilginin kaynağını insan deneyimlerinden bağımsız olarak akıl ya da dış dünya olarak göstermelerine karşı çıkmıştır. Örneğin İdealizmin gerçekliği maddenin ötesinde tinsel bir gerçeklik olarak ortaya koymasını, mutlak gerçek bilginin doğuştan insan aklında var olduğunu ileri sürmesini ve bu bilgiye sezgi, hatırlama gibi zihinsel yollarla akli kullanarak ulaşılabileceğini iddia etmesini eleştirir. Aynı şekilde gerçekliğin ve bilginin nesnel dünyasında olduğuna, bu bilgiye deney, gözlem ve akılla yani duyumsama ve soyutlama yoluyla ulaşılabileceğine dair Realizmin ileri sürdüğü görüşlere de karşı çıkar. Pragmatizme göre gerçeklik ve bilgi insan deneyimleri yoluyla oluşturulur. Yani insan deneyimleriyle kendi öznel bilgisini oluşturur (Sözer ve Sel, 2015). İnsan kendi deneyimleriyle gerçekliğe ve bilgiye ulaşan biyo-kültürel ve toplumsal bir varlıktır (Sönmez, 2015). Bilginin kaynağı ne tek başına akıl ya da zihin, ne de dış dünyadır. Bilgi insan zihniyle dış dünya arasında güçlü bir bağ kurarak yaşantılar ve deneyimlerle oluşturulur ki bu bir anlamda öğrenmenin de tanımıdır.

Buraya kadar kısaca özetlediğimiz bu felsefi akımların, bilginin kökeni ve kaynağı, niteliği, nesnelliği gibi hususlarda çok farklı görüşler ileri sürdüğünü, bu görüşlerin de farklı öğrenme tanımlarına neden olduğunu görebilmekteyiz. Literatür incelendiğinde öğrenmenin en yaygın tanımının “yaşantı ürünü kalıcı izli davranış değişikliği” olduğu görülmektedir (Demirel, 2003). Aslında tanımda yer alan “yaşantı ürünü” kavramı bilginin oluşturulmasında insan deneyimlerini ön plana çıkaran Pragmatizm ve onu temel alan Yapılandırmacı yaklaşımdan, “kalıcı izli” kavramı akıl veya zihni bilginin kaynağı ve işlendiği yer olarak gören İdealizm, Rasyonalizm ve onu temel alan Bilişsel öğrenme kuramlarından, “davranış değişikliği” kavramının ise zihinden bağımsız ölçülebilir ve gözlenebilir nesnel bilgiden bahseden Realizm, Empirizm ve onu temel alan Davranışçı öğrenme kuramlarından geldiği görülmektedir. Yani söz konusu öğrenme tanımı farklı felsefe ve kuramların görüşlerinin birleştiği eklektik bir tanımdır. Tek bir felsefe ya da kuramı esas alan bir tanım yapmak oldukça güçtür.

Farklı felsefi akımların bilgi felsefesi altındaki düşünceleri birbirlerinden farklıysa, bu durum da farklı öğrenme tanımlarının oluşmasına sebep oluyorsa, öğretmen ya da öğrencilerin öğrenme ya da öğretim yaklaşımları ile epistemolojik inançları arasında bir ilişki kurulabilir mi? Literatür

incelendiğinde, bu konuya ilişkin çeşitli araştırmaların olduğunu görebiliyoruz. Ancak bu araştırmalara geçmeden önce, epistemolojik inançlar ve öğrenme yaklaşımları konularını incelemekte fayda olduğu düşünülmektedir.

Gelişimsel bir süreç olarak tanımlanan epistemolojik inançlara ilişkin psikoloji alanındaki çalışmalar 1950'li yıllara kadar uzanmaktadır. O günden günümüze kadar araştırmacılar epistemolojik inançların gelişimine yönelik olarak birçok model ortaya koymuştur. Bu araştırmalar genellikle üç ana başlıkta yoğunlaşmıştır. Bir grup araştırmacı, bireylerin eğitim deneyimlerini nasıl yorumladıkları, kadınların bilme yollarını ve cinsiyet gözetmeksizin genel olarak bilme yollarını araştırdılar. İkinci bir grup araştırmacı ise epistemolojik inançların akıl yürütme süreçlerini nasıl etkilediğine ilişkin araştırmalar yaptılar. Üçüncü grupta yer alan araştırmacılar ise epistemolojik inançların akademik görevler ve öğrenmeyle ilişkisi üzerinde durdular (Hofer ve Pintrich, 1997).

İlk araştırmalarla birlikte epistemolojik inançlar, eğitimcilerin ve psikologların giderek ilgilendikleri bir konu haline gelmiştir. "Bireylerin nasıl bildiği, bilme hakkında sahip oldukları teori ve inançlar ve bunların düşünme ve akıl yürütme gibi bilişsel süreçlerdeki yeri" gibi konular sıklıkla araştırılmaya başlanmıştır (Hofer ve Pintrich, 1997). Bu araştırmalar neticesinde epistemolojik inanç, kişilerin bilginin doğasına ilişkin kişisel inançları olarak tanımlanabilir. Burada bilginin doğasından kastedilen aslında kişinin nasıl bildiği, bilginin kaynağının neresi olduğu, bilginin kesin ve nesnel mi yoksa öznel mi olduğu, bilginin yapısının ne olduğu, bilginin öğrenilme hızı ve kontrolünün nasıl olduğudur. İşte epistemolojik inanç, sayılan tüm bu konulara ilişkin bireylerin gelişimsel bir süreç içerisinde sahip oldukları kişisel inançlarıdır (Schommer, 1990).

Epistemolojik inanç ile ilgili araştırmalarla ortaya konan teori ve modeller, bilginin mutlak ya da değişebilir olup olmadığı, bilginin hangi kaynaktan elde edildiği, bilginin oluşturulabilir mi yoksa edinilir mi olduğu ve bilginin basit ya da karmaşık olduğu ile ilgili inançlar üzerinde durmuşlardır (İçen ve Akpınar, 2016). Schommer (1990); kendinden önce yapılan bir takım araştırmaları sentezleyerek (Perry, 1968; Ryan, 1984; Schoenfeld, 1983) epistemolojik inançları, her biri gelişimsel bir süreç olan ve beş aşamadan oluşan kişisel epistemolojik inanç sistemi olarak tanımlamıştır. Buna göre; (a) basitten karmaşığa doğru gelişen bilginin yapısına ilişkin inançlar, (b) kesinden

değişebilir olmaya doğru gelişen bilginin değişimine ilişkin inançlar, (c) bir uzman ya da otoriteden edinilebilirden mantık ve kanıtlar yoluyla oluşturulabilire doğru gelişen bilginin kaynağına ilişkin inançlar, (d) hızlı öğrenilebilirden süreç içerisinde öğrenilebilire doğru gelişen öğrenme hızına ilişkin inançlar ve (e) öğrenmenin doğuştan getirilen bir yetenek olduğundan sonradan geliştirilebileceğine doğru gelişen öğrenme yetisine ilişkin inançlardır. Dweck ve Leggett 'in (1988) öğrenme yeteneği hakkındaki inancın öğrenme süreci için kritik olduğu fikri Schommer'ın 1990' da oluşturduğu gelişen epistemolojik inanç sistemine önemli bir destek sağlamıştır. Zira bu çalışmada, zor bir görevle karşılaştıklarında öğrenme yeteneğinin doğuştan getirildiği ve değişmeyeceği inancına sahip çocukların çaresiz kaldıkları, öğrenme yeteneğinin gelişebileceğine inanan çocukların ise bu zor görev karşısında farklı stratejiler denedikleri ortaya konmuştur (Schommer-Aikins, 2004). Jehng, Johnson ve Anderson (1993), Amerika'da 386 üniversite öğrencisi üzerinde yürüttükleri çalışmada öğrencilerin epistemolojik inançlarını Schommer'inki (1990) gibi beş faktör altında toplamışlardır. Bunlar; belirli bilgi, her şeyden sorumlu otorite, doğuştan getirilen yetenek, hızlı öğrenme ve düzenli süreçtir. Qian ve Alvermann (1995) ise epistemolojik inançlar ile öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada gerçekleştirdikleri faktör analizi ile epistemolojik inançları üç faktör altında toplamışlardır. Bunlar; basit-kesin bilgi, hızlı öğrenme ve doğuştan yetenek-tir.

Schommer (1990, 1994), bireylerin sahip oldukları inançların farklı ve karmaşık düzeyde olabileceğini, zira gelişimsel bir süreç olan ve beş ayrı faktörden oluşan inançlar sistemindeki her bir faktörün birbirinden bağımsız olduğunu, bu faktörlerin birbirini izleyen ardışık aşamalar olmadığını, inanç faktörlerinin her birinin öğrenmeyi ayrı ayrı etkileyebileceği gibi, farklı faktörlerin bileşim ve kombinasyonları da öğrenmeyi farklı şekilde etkileyebilir. Ancak genel olarak bireylerin gelişmemiş/olgunlaşmamış ve gelişmiş/olgunlaşmış inanç eğilimlerinin olabileceği vurgulanmıştır. Gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip öğretmenlerin, bilgi sahibinin ve otoritenin öğretmen olduğunu, bilginin değişmez olduğunu, öğrencilerin iyi dizayn edilmiş materyaller ve sunumlar yoluyla hızlı bir şekilde öğrenebileceklerini ve yine öğrencilerin kendi yetenek seviyeleri kadar öğrenebileceğini kabul ederken, gelişmiş/olgunlaşmış (yapılandırmacı-constructivist) inanca sahip öğretmenlerin ise öğrencilerin okudukları ve duyduklarına

eleştirel gözle baktıklarını ve bilginin farklı kaynaklarda olduğunu, öğrenmenin karmaşık ve süreç içerisinde gerçekleştiğini ve öğrenci tarafından yapılandırıldığını kabul etmektedirler (Howard, McGee, Schwartz ve Purcell, 2000).

Eğitim ve psikoloji alanında inanç sistemlerinin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisi geniş çapta kabul edilmiştir. Örneğin öğrencilerin başarılı ya da başarısız olacıklarına dair inançlarının sonraki motivasyon ve çabalarını etkilediği ortaya konmuştur (Dweck, 1986). Benzer şekilde öğrencilerin okuma ve okuma metinlerine ilişkin inançlarının onların bilgiyi işleme süreçlerini etkilediği ortaya konmuştur (Garner ve Alexander ,1994). Dolayısıyla genel olarak bireylerin inançları bir bağımsız değişken olarak birçok değişken üzerinde etkilidir. Epistemolojik inançlarla ilgili olarak da, -yani epistemolojik inançların çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini araştıran birçok çalışma mevcuttur. Kişilerin sahip oldukları epistemolojik inançların onların anlama ve öğrenmelerini etkilediği (Müller, Rebmann, ve Liebsch, 2008), yine bu inançların öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinlik ve uygulamalarını etkilediği (Lee, Zhang, Song ve Huang, 2013), öğrencilerin sahip oldukları epistemolojik inançlarla başarı düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğu (Schommer-Aikins, Mau, Brookhart ve Hut-ter, 2000), epistemolojik inançların cinsiyete göre değiştiği (Eroğlu ve Güven, 2006), gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu (Ryan, 1984; Schommer, Crouse, Rhodes, 1992) bu çalışmalara birer örnektir. Akademik başarının açıklanmasında önemli değişkenlerden biri olan öğrencilerin ders çalışma yaklaşımları ile epistemolojik inançları arasında anlamlı bir ilişki olabilir mi? Bu konuyla ilgili alanyazındaki araştırmaların sonuçlarına geçmeden önce öğrencilerin ders çalışırken kullandıkları öğrenme yaklaşımları konusunu yine literatüre göre tartışalım.

Biggs'e (1999) göre öğrencilerin ne amaçla öğrendikleri önemlidir. Bu noktada iki grup öğrenciden söz edilebilir. Bunlardan birincisi çalıştığı konuyu, anlamaya, yorumlamaya, anlamlandırmaya ve konuyu tüm boyutlarıyla zihninde yapılandırmaya çalışanlardır. İkincisi ise konuyu tam olarak zihninde yapılandırarak anlamaktan çok ezberlemeye odaklananlardır. Dolayısıyla birisinde amaç anlamak iken diğerinde amaç ezberlemektir. Marton ve Säljö (1976a), İsveç'te bir grup üniversite öğrencisinin kendilerine verilen okuma pasajlarını ne tür bir öğrenme yaklaşımı kullanarak

çalıştıklarını nitel yöntemlerle araştırmışlar ve sonuç olarak öğrencilerin okuma parçalarında verilen bilgiyi zihinlerinde derin ya da yüzeysel olarak işlediklerini ortaya koymuşlardır. Yine Marton ve Säljö (1976b) tarafından yapılan başka bir çalışmada, soru şekilleri ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılmış; olguları hatırlamaya yönelik sorular sorulduğunda öğrencilerin yüzeysel bir yaklaşımı, anlam aramaya yönelik sorularda ise derinlemesine yaklaşımı benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerden beklenen görev, öğrenme yaklaşımı tercihlerini değiştirmiştir. Öğrenenlerin ders çalışırken yani öğrenme işini gerçekleştirirken öğrenmeye ilişkin önceden oluşturdukları kavramsal anlayış, öğrenmeyi hangi amaçla yaptıkları, belirledikleri bu amaçlar için ne tür öğrenme stratejileri seçtikleri ve kullandıklarını önemlidir (Prosser, Trigwell, 1999). Yılmaz ve Orhan (2011) bazı öğrencilerin tam olarak anlamak için ders çalışırken bazı öğrencilerin ise sadece dersi geçmek için çalıştıklarını dile getirmişlerdir.

Derinlemesine öğrenme yaklaşımı; ders çalışma görevini anlayarak yapma ihtiyacından kaynaklanan iç motivasyonunun bir bileşenidir (Biggs, 2001; Biggs ve Tang, 2007). Bu yaklaşımı benimseyen öğrenci, öğrenmek için en uygun bilişsel stratejiyi belirler, metnin altında yatan anlama, ana fikirlere odaklanır. Detayları inceler, bir araya getirir ve büyük resmi göremeye çalışır (Biggs ve Tang, 2007). Hipotezler oluşturup bunları test edebilir, metin içerisindeki içerikler arasında bağlantıları bulmaya çalışırlar, zihinlerinde benzetimler ve metaforlar oluştur, çalıştıkları konuları önceki bilgileriyle ilişkilendirmeye çalışırlar. Bütün bunları yapabilmeleri için gerekli olan şartlar ise, niyet ve içsel motivasyon, ön bilgiyi sahip olma, öğrenmeye ilişkin önceki deneyimlerinden hareketle oluşturdukları kavramsal anlayış ve anlayarak çalışma tercih ve becerileridir (Biggs ve Tang, 2007). Yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise, dersin gereklerini asgari düzeyde ve düşük bir çaba ile yerine getirebilmedir. Öğrenme bir görevdir ve aşılması gereken bir engeldir. Amaç düşük düzeyde bilişsel etkinliklerle engeli aşmak ve görevi tamamlamaktır (Biggs ve Tang, 2007).

Akademik başarı ile öğrencilerin ders çalışma ve etkili öğrenme yaklaşımları arasında ilişki olduğu, akademik başarı ya da başarısızlığın nedenlerinin başında ders çalışma ve öğrenme yaklaşımlarının geldiğine dair literatürde birçok araştırma mevcuttur (Bahar ve Okur, 2018; Özer ve Anıl, 2011; Dural, 2008; Subaşı, 2000). Alanyazına bakıldığında benimsenen ders çalışma

yaklaşımları ile akademik başarı arasında anlamlı ilişkiler olduğu, derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olma ile akademik başarı arasında pozitif, yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip olma ile akademik başarı arasında negatif yönlü ilişki olduğuna dair bazı araştırmalar mevcuttur (Çetin, 2016; Olpak ve Korucu 2014). Bunun dışında ders çalışırken kullanılan öğrenme yaklaşımının cinsiyete göre değişmediği (Ellez ve Sezgin, 2002; Yıldız, 2010) yönünde araştırmaların yanında cinsiyete göre değiştiğine dair araştırmalar da vardır (Beşoluk ve Önder, 2010; Miller, Finley ve McKinley, 1990).

Buraya kadar epistemolojik inançlar ve ders çalışma yaklaşımları konusu literatüre dayalı olarak açıklanmıştır. Epistemolojik inançlar ile öğrenme etkileşimi ile ilgili olarak da alanyazında bazı araştırmalara rastlamaktayız. Oğuz (2008), öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının onların öğrenim ve öğretim ile ilgili düşüncelerini şekillendirdiğini ortaya koyarken, Eick (2000) aynı durumun Fen Bilgisi öğretmenleri için de geçerli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gill ve arkadaşları (2004) epistemolojik inanışlarının Matematik öğretmenlerinin öğretim yaklaşımlarından etkilendiğini, Ravindran ve arkadaşları (2005) ise epistemolojik inançlar ile öğrenme amaçları ve süreçleri arasında önemli bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte literatür incelendiğinde epistemolojik inançlar ile ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişkiyi araştıran sınırlı sayıda çalışma olduğu gözlenmekte olup bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımlarını belirlemek ve buradan hareketle bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve ders çalışma yaklaşımlarının incelendiği bu betimsel çalışmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Karasar (1999) genel tarama modellerini, geniş ve içerisinde çok sayıda elemandan müteşekkil evren hakkında genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da ondan seçilecek örnek veya örneklem üzerinden yapılan tarama düzenlemeleri olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla tarama modellerinde evren ve örneklem vardır ve örneklemin evreni temsil etmesi, sonuçların genellenebilirliği açısından son derece önemlidir (Kuş, 2009). Bu çalışmada kişisel görüş ve ifadelerle göre inanç ve yaklaşımlara ilişkin araştırma soruları bulunduğu için tarama modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu ise farklı öğretmenlik bölümlerinde son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşmakta olup, Tablo 1’de çalışma grubunun öğrenim gördükleri programa ve cinsiyetlerine göre dağılımını gösteren bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunun öğrenim görülen programlara ve cinsiyete göre dağılımı

| | | Cinsiyet | | |
|----------------------------|--------------------------|----------|-------|--------|
| | | Kadın | Erkek | Toplam |
| Öğrenim Görülen Programlar | PDR | 25 | 14 | 39 |
| | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 20 | 7 | 27 |
| | Sınıf Öğretmenliği | 17 | 5 | 22 |
| | Okul Öncesi Öğretmenliği | 42 | 9 | 51 |
| | Türkçe Öğretmenliği | 27 | 12 | 39 |
| Toplam | | 131 | 47 | 178 |

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğretmen adaylarının %74’ünün kadın, %26’sının erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adayla-

rının %22'sinin PDR, %15'inin Sınıf Öğretmenliği, %12'sinin Sınıf Öğretmenliği, %29'unun Okul Öncesi Öğretmenliği ve %22'sinin Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gördükleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını betimlemek için Conley ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen; çeviri, uyarlama (üniversite öğrencileri için), geçerlik ve güvenilirlik çalışması Akçay, Gezer ve Akçay (2016) tarafından yapılmış olan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını betimlemek için ise, Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen, çeviri, uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan "Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının kişisel niteliklerini ortaya koymak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Epistemolojik İnanç Ölçeği (EİÖ): Conley ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen, Akçay, Gezer ve Akçay (2016) tarafından uyarlama çalışması yapılan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Orijinal ölçek 26 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert sisteme göre derecelendirilmiştir (1= tamamen katılmıyorum, 5=tamamen katılıyorum arasında). Orijinal ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; "bilginin kaynağı, bilginin gerekçelendirilmesi, bilginin değişmezliği, bilginin gelişimidir". Orijinal ölçeğin Akçay, Gezer ve Akçay (2016) tarafından uyarlanmış hali de yine 5'li likert tipi derecelendirmeli 19 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları sonunda ölçek, orijinalinden farklı olarak 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; "bilginin gerekçelendirilmesi (madde numaraları: 18, 11, 19, 15, 9, 7, 4), bilginin kaynağı/değişmezliği (madde numaraları: 5, 1, 13, 2, 8, 12, 16) ve bilginin gelişimidir (madde numaraları: 3, 6, 10 14, 17)." Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı. 853 olarak belirlenmiştir.

Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği (DÇYÖ): Biggs, Kember ve Leung (2001) tarafından geliştirilen, çeviri, uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından yapılan "Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği"

öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Orijinal ölçek, 20 maddeden oluşmakta olup, 5'li Likert sisteme göre derecelendirilmiştir (1=benim için asla geçerli değil ya da nadiren geçerli, 5=benim için her zaman ya da hemen hemen her zaman geçerli). Orijinal ölçek 2 boyut ve her boyut kendi içerisinde 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Birinci boyut "derin yaklaşım" olup bu boyut kendi içerisinde "derin motivasyon ve derin strateji" olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. İkinci boyut ise "yüzeysel yaklaşım" olup bu boyut da yine kendi içerisinde "yüzeysel motivasyon ve yüzeysel strateji" olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Orijinal ölçeğin Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından uyarlanmış hali de yine 20 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmaları sonunda ölçek, orijinalinde olduğu gibi 2 boyut ve her boyut kendi içerisinde 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Derin yaklaşım boyutunu; 1, 2, 5, 6, 9, 10, 13, 14, 17 ve 18. maddeler, yüzeysel yaklaşım boyutunu ise; 3, 4, 7, 8, 11, 12, 15, 16, 19 ve 20. maddeler temsil etmektedir. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı. 76 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmen adaylarının demografik bilgilerini ve araştırma kapsamında yer alan değişkenleri ortaya koymak için araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının; cinsiyetleri, öğrenim gördükleri bölümler ve kitap okuma sıklıklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Verilerin Çözümü ve Analizi

Araştırmanın istatistiksel çözümlenmeleri SPSS13.0 kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın birinci ve üçüncü alt problemine ilişkin betimsel istatistikler yüzde ve frekans olarak çözümlenmiştir. Diğer alt problemlere ilişkin verilerin çözümlenmesinde öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci ve dördüncü alt problemleri kapsamında toplanan ve normal dağılım göstermeyen verilerden iki değişkenli durumlarda gruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Mann Whitney U, ikiden fazla değişkenli durumlarda ise Kruskal Wallis testleri (varyansların homojenliği testinde varyansların homojen olmadığı belirlendiği için post hoc Games-Howell testi uygulanmıştır) kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin toplanan verilerin çözümlenmesi için ise Spearman korelasyon testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine ilişkin veri analizlerine ve elde edilen bulgulara ve bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemde öğretmen adaylarının epistemolojik inançları araştırılmış olup, öğretmen adaylarının “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ne verdikleri cevapların ölçek alt boyutları ve tamamındaki medyan ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç Boyutlarının Betimsel Analizi

| Alt Boyutlar | N | Medyan | Ss. |
|-------------------------------|-----|--------|-----|
| Bilginin gerekçelendirilmesi | 178 | 4 | ,67 |
| Bilginin kaynağı/değişmezliği | 178 | 2 | ,78 |
| Bilginin gelişimi | 178 | 4 | ,68 |
| Toplam | 178 | 4 | ,58 |

Tablo 2’de yer alan, ölçeğin tamamından ve ölçeğin alt boyutlarından alınan medyan puanlarının (ölçeğin tamamı ve alt boyutlarındaki puanlar normal dağılmadığı için medyan puanları kullanılmıştır) yüksekliği, gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inanca sahip olmayı, puanların düşüklüğü ise gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inanca sahip olmayı işaret etmektedir. Buradan hareketle Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının “bilginin gerekçelendirilmesi (medyan=4)”, “bilginin gelişimi (medyan= 4)” alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında (medyan= 4) %80 düzeyinde epistemolojik inanca sahip oldukları ve bu inancın gelişmiş/olgunlaşmış inanç seviyesinde olduğu, “bilginin kaynağı/değişmezliği (medyan =2)” alt boyutunda ise % 40 düzeyinde inanca sahip oldukları ve bu inancın gelişmemiş/olgunlaşmamış inanç seviyesinde olduğu söylenebilir. Yani öğretmen adayları genel olarak, bilginin sorgulanarak gerekçelendirilmesi gerektiğine ve bilginin değişip gelişebileceğine dair bir inanca sahipken, bilginin kaynağının belirli kaynaklar ve belirli kişiler olabileceğini ve bunun değişmeyeceğine dair bir inanca sahiptirler.

Araştırmanın ikinci alt problemde, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve kitap

okuma sıklığı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları, Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | S.Ort. | Z | p |
|-------------------------------|----------|-----|--------|-------|------|
| Bilginin gerekçelendirilmesi | Kadın | 131 | 90,44 | -,408 | ,683 |
| | Erkek | 47 | 86,88 | | |
| Bilginin kaynağı/değişmezliği | Kadın | 131 | 88,35 | -,498 | ,618 |
| | Erkek | 47 | 92,70 | | |
| Bilginin gelişimi | Kadın | 131 | 87,48 | -,878 | ,380 |
| | Erkek | 47 | 95,12 | | |

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyete göre ölçeğin tamamından ve her bir alt boyutunda aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bununla birlikte ölçeğin genelinde erkek öğrencilerin epistemolojik inanç puanları ($X_{ort} = 90,90$) kız öğrencilerin epistemolojik inanç puanlarına ($X_{ort} = 89,00$) göre daha yüksektir. Alt boyutlara göre sonuçlara bakıldığında; “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ($X_{ort} = 90,44$) erkek öğrencilerin puanlarına ($X_{ort} = 86,88$) göre daha yüksektir. “Bilginin kaynağı/değişmezliği” alt boyutunda erkek öğrencilerin puanları ($X_{ort} = 92,70$) kız öğrencilerin puanlarına ($X_{ort} = 88,35$) göre daha yüksektir. “Bilginin gelişimi” alt boyutunda da yine erkek öğrencilerin puanları ($X_{ort} = 95,12$) kız öğrencilerin puanlarına ($X_{ort} = 87,43$) göre daha yüksektir.

Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ölçeğin tamamında ve “bilginin gerekçelendirilmesi ile bilginin kaynağı/değişmezliği” alt boyutlarında adayların öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > 0,05$), “bilginin gelişimi” alt boyutunda ise anlamlı derecede farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) görülmektedir. Bilginin gelişimi alt boyutunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirle-

mek için post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve bu test sonucunda PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının Sınıf ($p=0,009<0,05$) ve Fen Bilgisi Öğretmenliği ($p=0,033<0,05$) bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Epistemolojik İnançlar Alt Boyutlar | | N | S.Ort. | sd | χ^2 | p |
|--|---------------|-----|--------|----|----------|--------|
| Bilginin Gerekçelendirilmesi | PDR | 39 | 107,76 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 80,07 | | | |
| | Sınıf | 22 | 86,82 | 4 | 6,658 | 0,155 |
| | Okul Öncesi | 51 | 86,23 | | | |
| | Türkçe | 39 | 83,56 | | | |
| | Toplam | 178 | | | | |
| Bilginin Kaynağı/ Değişmezliği | PDR | 39 | 84,97 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 104,56 | | | |
| | Sınıf | 22 | 92,34 | 4 | 4,116 | 0,391 |
| | Okul Öncesi | 51 | 81,36 | | | |
| | Türkçe | 39 | 92,64 | | | |
| | Toplam | 178 | | | | |
| Bilginin Gelişimi | PDR | 39 | 110,21 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 75,43 | | | |
| | Sınıf | 22 | 64,64 | 4 | 15,190 | 0,004* |
| | Okul Öncesi | 51 | 96,56 | | | |
| | Türkçe | 39 | 83,33 | | | |
| | Toplam | 178 | | | | |
| Toplam | PDR | 39 | 105,67 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 88,48 | | | |
| | Sınıf | 22 | 82,82 | 4 | 5,127 | ,275 |
| | Okul Öncesi | 51 | 85,11 | | | |
| | Türkçe | 39 | 83,55 | | | |
| | Toplam | 178 | | | | |

$p<0,05$ düzeyinde anlamlı (*)

Bu durumda PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının Sınıf ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilere göre “bilginin gelişimi” alt boyutunda daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Epistemolojik İnançlar Alt Boyutlar | | N | S.Ort. | sd | χ^2 | p |
|-------------------------------------|-------------------|----|--------|----|----------|------|
| Bilginin Gerekçendirilmesi | Ayda birden fazla | 67 | 99,25 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 79,97 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 95,56 | 4 | 7,835 | ,098 |
| | Altı ayda bir | 13 | 95,65 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 68,61 | | | |
| Bilginin Kaynağı/Değişmezliği | Ayda birden fazla | 67 | 94,57 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 82,18 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 82,94 | 4 | 3,882 | ,422 |
| | Altı ayda bir | 13 | 85,50 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 104,94 | | | |
| Bilginin Gelişimi | Ayda birden fazla | 67 | 94,85 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 87,48 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 91,35 | 4 | 1,988 | ,738 |
| | Altı ayda bir | 13 | 82,15 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 78,28 | | | |
| Toplam | Ayda birden fazla | 67 | 101,04 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 79,48 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 85,10 | 4 | 5,869 | ,209 |
| | Altı ayda bir | 13 | 82,50 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 88,00 | | | |

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı (*)

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ölçeğin tamamında ve tüm alt boyutlarda adayların kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir deyişle farklı sıklıkta kitap okuyan öğretmen adayları, epistemolojik inançlar açısından birbirlerinden farklılık göstermemektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemünde öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları araştırılmış olup, öğretmen adaylarının “Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği” ne verdikleri cevapların ölçek alt boyutları ve tamamındaki aritmetik ortalama ve standart sapmalarına ilişkin veriler Tablo 6.’da verilmiştir.

Tablo 6’da, Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin tamamından ve ölçeğin alt boyutlarından alınan medyan puanları (ölçeğin tamamı ve alt boyutlarındaki puanlar normal dağılmadığı için medyan puanları kullanılmıştır) ve standart sapma değerleri görülmektedir. Buna göre ölçeğin tamamından alınan puanlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının “derin ve yüzeysel” yaklaşımın arasında, ancak derin yaklaşıma bir miktar

daha yakın olduğu (medyan=3) söylenebilir. Derin yaklaşım alt boyutundaki puanlara göre (medyan=3,5) öğretmen adaylarının ortanın üzerinde bir oranda (%70) bu yaklaşıma sahip oldukları görülmektedir. Yüzeysel yaklaşım alt boyutundaki puanlara göre ise (medyan=3) öğretmen adaylarının orta oranda (%60) bu yaklaşıma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımı Boyutlarının Betimsel Analizi

| Alt Boyutlar | N | Medyan | Ss. |
|-------------------|-----|--------|-----|
| Yüzeysel Yaklaşım | 178 | 3 | ,86 |
| Derin Yaklaşım | 178 | 3,5 | ,77 |
| Toplam | 178 | 3 | ,55 |

Araştırmanın dördüncü alt probleminde, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve kitap okuma sıklığı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermeyeceği araştırılmıştır. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Mann Whitney U testi sonuçları, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | S.Ort. | Z | p |
|-------------------|----------|-----|--------|--------|-------|
| Yüzeysel Yaklaşım | Kadın | 131 | 84,43 | -2,196 | ,028* |
| | Erkek | 47 | 103,64 | | |
| Derin Yaklaşım | Kadın | 131 | 91,32 | -,788 | ,430 |
| | Erkek | 47 | 84,43 | | |

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı (*)

Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin tamamında ve “derin yaklaşım” alt boyutunda kadın ve erkek öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farkın olmadığı ($p > 0,05$), ölçeğin “yüzeysel yaklaşım” alt boyutunda ise erkek öğretmen adayların bu boyutta aldıkları puanların aritmetik ortalamasının, kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Buna göre erkek öğretmen adaylarının ders çalışırken kadın öğretmen adaylarına göre daha çok yüzeysel bir yaklaşımla çalıştığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşıp

farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ders Çalışma Yaklaşımları Alt Boyutlar | N | S.Ort. | sd | x ² | p | |
|--|-------------|--------|--------|----------------|-------|------|
| Yüzeysel Yaklaşım | PDR | 39 | 94,01 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 96,89 | | | |
| | Sınıf | 22 | 95,07 | 4 | 2,206 | ,698 |
| | Okul Öncesi | 51 | 85,04 | | | |
| | Türkçe | 39 | 82,56 | | | |
| Derin Yaklaşım | PDR | 39 | 96,09 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 87,00 | | | |
| | Sınıf | 22 | 82,00 | 4 | 5,572 | ,233 |
| | Okul Öncesi | 51 | 79,28 | | | |
| | Türkçe | 39 | 102,23 | | | |
| Toplam | PDR | 39 | 94,90 | | | |
| | Fen Bilgisi | 27 | 95,59 | | | |
| | Sınıf | 22 | 87,64 | 4 | 4,754 | ,314 |
| | Okul Öncesi | 51 | 76,98 | | | |
| | Türkçe | 39 | 97,31 | | | |

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı (*)

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları arasında, öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının kitap okuma sıklıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını gösteren Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının ölçüğün tamamında ve “yüzeysel yaklaşım” alt boyutunda adayların kitap okuma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > 0,05$), “derin yaklaşım” alt boyutunda ise anlamlı derecede farklılık gösterdiği ($p < 0,05$) görülmektedir. Derin yaklaşım alt boyutunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testlerinden Games-Howell testi yapılmış ve bu test sonucunda ayda birden fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puanlarının üç ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır ($p = 0,046 < 0,05$). Bu durumda ayda birden fazla kitap okuyan öğretmen

adaylarının üç ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre ders çalışırken daha çok derin yaklaşımı tercih ettikleri söylenebilir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarının Kitap Okuma Sıklıklarına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

| Ders Çalışma Yaklaşımları Alt Boyutlar | | N | S.Ort. | sd | x ² | p |
|--|-------------------|----|--------|----|----------------|-------|
| Yüzeysel Yaklaşım | Ayda birden fazla | 67 | 81,38 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 93,25 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 88,21 | 4 | 3,726 | ,444 |
| | Altı ayda bir | 13 | 103,81 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 100,00 | | | |
| Derin Yaklaşım | Ayda birden fazla | 67 | 103,63 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 86,86 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 72,06 | 4 | 10,278 | ,036* |
| | Altı ayda bir | 13 | 86,50 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 72,17 | | | |
| Toplam | Ayda birden fazla | 67 | 93,91 | | | |
| | Ayda bir | 54 | 90,06 | | | |
| | Üç ayda bir | 26 | 73,35 | 4 | 3,830 | ,429 |
| | Altı ayda bir | 13 | 101,38 | | | |
| | Yılda bir veya az | 18 | 86,17 | | | |

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı (*)

Araştırmanın beşinci alt probleminde, Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışmaya yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu ilişkiyi gösteren Spearman Korelasyon testi sonuçları, Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlar Ölçeği (EİÖ) İle Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin (DCYÖ) Alt Boyutlarında Aldıkları Puanların Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

| Epistemolojik İnançlar Ölçeği Alt Boyutları | Bilginin Gerekçelendirilmesi | Bilginin Kaynağı/Değişmezliği | Bilginin Gelişimi |
|---|------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği Alt Boyutları | Yüzeysel Yaklaşım -,099 | ,094 | -,070 |
| | Derin Yaklaşım ,152* | ,023 | ,075 |

$N=178$ $p < 0,05$ * $p < 0,01$ **

Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının Epistemolojik İnanç Ölçeğinin “bilginin gerekçelendirilmesi, bilginin kaynağı ve bilginin gelişimi” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamıştır. Yine EİÖ “bilginin kaynağı ve bilginin gelişimi” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile DÇYÖ “derin yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında da anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmemiştir. Öğretmen adaylarının EİÖ “bilginin gerekçelendirilmesi” alt boyutundan aldıkları puanlar ile DÇYÖ “derin yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki ($\rho=,152$; $p=043<0,05$) olduğu belirlenmiştir. EİÖ “bilginin gerekçelendirilmesi ve bilginin gelişimi” alt boyutlarından aldıkları puanlar ile DÇYÖ “yüzeysel yaklaşım” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında istatistiksel anlamlı olmayan negatif yönlü ilişkiden söz edilebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonunda, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde olduğu ve adayların epistemolojik inançlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Epistemolojik inancın cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair yapılan çalışmaların bazılarında inancın cinsiyete göre farklılaşmadığına dair bazı bulgular mevcuttur (Chan ve Sachs, 2001; Chan, 2003; Demir, 2000; Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2012; Biçer ve diğerleri, 2013; İçen, İlğan ve Göker, 2013; Koç ve Memduhoğlu, 2017). Söz konusu bu bulgular, bu araştırmanın öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusunu desteklemektedir. Bunun birlikte yine alanyazın incelendiğinde epistemolojik inançların cinsiyete göre değiştiği bulgusunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur (Schommer ve Dannel, 1994; Hofer, 2000; Kaleci, 2012; Alkın-Şahin ve diğerleri, 2014; Terzi ve diğerleri, 2015).

Araştırma sonucunda, Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeğinin “yüzeysel yaklaşım” alt boyutunda, erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanların, kadın öğretmen adaylarının puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğudur. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda erkek öğrencilerin “yüzeysel yaklaşım” puanlarının kızlara göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu tespit edilmiştir (Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri, 2013; Dönmez, Yazıcı ve Demirez, 2016;

Ozan, Köse ve Gündoğdu, 2012). Sözü edilen araştırma sonuçları bu araştırmanın ortaya koyduğu bulguyu desteklemektedir. Bununla birlikte bu çalışmada kadın ve erkek öğretmen adaylarının “derin yaklaşım” alt boyutunda aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmişse de literatürde bazı çalışmalarda kadın öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımını daha çok tercih ettiklerine dair bulgular da vardır (Beşoluk ve Önder, 2010; Dönmez ve diğerleri, 2016).

Araştırmanın bir diğer bulgusu da PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının “bilginin gelişimi” alt boyutunda aldıkları puanların Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğudur. Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008) tarafından yapılan çalışmada PDR öğrencilerinin epistemolojik inançlarının gelişmiş/olgunlaşmış düzeyde olduğu belirlenmiştir ki bu sonuç PDR bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının “bilginin gelişimi” alt boyutunda Sınıf ve Fen Bilgisi bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha gelişmiş bir epistemolojik inanca sahip oldukları bulgusunu desteklemektedir. PDR bölümünde öğrenim gören öğrenciler, ileriki yıllarda ilk ve ortaöğretim okullarında rehber öğretmen olarak görev yapacakları için meslek öncesi eğitimlerde özellikle eğitsel rehberlik alanında “verimli ders çalışma, öğrenmeyi öğrenme” gibi konularda öğrenim görmekte, bilginin yeni bilimsel bulgular çerçevesinde değişebileceğine dair bir anlayış edinebilmektedirler. Bu nedenle onların “bilginin gelişimi” alt boyutundaki epistemolojik inançlarının diğer bölümlere göre daha yüksek olabilir. Bununla birlikte “bilginin gelişimi” dışındaki diğer alt boyutlarda öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre epistemolojik inançlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında da öğrenim gördükleri bölümlere göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Olpak ve Korucu (2014) tarafından üniversite öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarını inceleyen çalışmada da öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının öğrenim gördükleri bölümlere göre değişmediği belirlenmiş olup, bu sonuç araştırmanın ortaya koyduğu bulgu ile uyumludur.

Araştırmanın bulgularından birisi de, ayda birden fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının DÇYÖ “derin yaklaşım” alt boyutundaki puanlarının üç ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okumak, anlamak içindir; yani anlamak okumanın

sonucu değil, temelidir. Kişinin kendini geliştirmesi, üst düzey bilişsel becerilere sahip olması, kavrama ve yorumlama becerileri de okuma alışkanlığı ile ilgilidir. Bireyin bilişsel öğrenme sürecinde en önemli öğrenme alanlarından biri olan okuma ile elde edilen bilgiler çeşitli bilişsel işlemlerden geçerek zihinde yapılandırılmaktadır (Epçaçan, 2018). Derin öğrenme yaklaşımında yüzeysel ve ezbere ders çalışma yerine anlama, anlamlandırma ve yapılandırma söz konusu olduğu için ayda birden fazla kitap okuyan öğretmen adaylarının üç ayda bir kitap okuyan öğretmen adaylarına göre daha fazla derin öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri düşünülebilir. Ders Çalışma Yaklaşımı Ölçeği diğer alt boyutlarında ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarında kitap okuma sıklığına göre anlamlı fark bulunmamıştır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir korelasyonel ilişki bulunmamıştır. Epistemolojik İnanç "bilginin gerekçelendirilmesi" alt boyutu ile Ders Çalışma Yaklaşımı "derin yaklaşım" alt boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Deryakulu (2004) tarafından yapılan çalışmada da epistemolojik inancın üniversite öğrencilerinin ders çalışma stratejilerini yordama gücünün zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır ki bu sonuç bu araştırmanın bulgularıyla uyumludur.

Bütün bu sonuçlar çerçevesinde öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve ders çalışma yaklaşımlarını geliştirme konusunda eğitsel rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesi, epistemolojik inanç ve ders çalışma yaklaşımlarını etkileyecek olumsuzlukları giderilmesi için akademik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Examination of Epistemological Beliefs and Study Approaches of Teacher Candidates in Terms of Various Variables

*

İlhami Arseven- Mustafa Ersoy- Aylin Taşdemircan
Cumhuriyet University - Cumhuriyet University- MONE

This study examined pre-service teachers' epistemological beliefs and study approaches according to various variables. Since the study included questions about beliefs and approaches based on personal opinions and expressions, the researchers decided to use the survey model as the research model. While the universe of the study consisted of teacher candidates studying at Sivas Cumhuriyet University Faculty of Education, the study group of a total of 178 teacher candidates studying in the last year of Psychological Counseling and Guidance (39), Science Teaching (27), Primary School Teaching (22), Preschool Teaching (51) and Turkish Language Teaching (39) departments. 74% of the teacher candidates in the study group were female and 26% of them were male. 22% of the participants were studying in the department of Psychological Counseling and Guidance, 15% of them were studying in the Science Teaching department, 12% of them were studying in the Primary School Teaching department, 29% were studying in the Preschool Teaching department and 22% were studying the in Turkish Language Teaching department. The researchers used the "Epistemological Belief Scale (EBS)", which was developed by Conley et al. (2004) and translated into Turkish and adapted (for university students) by Akçay, Gezer, and Akçay (2016), who conducted validity and reliability study of the scale, and "Study Process Questionnaire (SPQ)", which was developed by Biggs, Kember, and Leung (2001) and the translated into Turkish and adapted by Yılmaz and Orhan (2011), who conducted validity and reliability study, to collect the data. The "Epistemological Belief Scale" aims to determine the epistemological beliefs of teacher candidates. The original scale consisted of 26 items and was a 5-point Likert scale. The study process questionnaire con-

sisted of 20 items and was a 5-point Likert scale. In addition, the researchers used the "Personal Information Form" developed by themselves to reveal the demographic information of the teacher candidates, their personal qualities and the variables included in the study. The form included information about the gender of the teacher candidates participating in the study, the departments they studied and their frequencies of reading books. The researchers used SPSS 13.0 in the analysis of the data. The paper presented the descriptive statistics related to the first and third sub-problems of the study in percentage and frequency values. In the analysis of the data related to the other sub-problems, the researchers first checked whether the data showed a normal distribution, and the analysis indicated that the data violated the normality assumption. The researchers conducted non-parametric Mann Whitney U tests in order to determine whether there was a significant difference between the groups in bivariate cases from the data collected within the scope of the second and fourth sub-problems of the study and which did not show normal distribution, and in cases with more than two variables, the researchers conducted the Kruskal-Wallis tests (as the homogeneity test of the variances indicated that the variances were not homogeneous, the researchers conducted a post-hoc Games-Howell test). Spearman correlation test was conducted to analyze the data collected for the fifth sub-problem of the study. The results indicated no significant difference between the gender variable and the scores of the teacher candidates from the whole Epistemological Belief Scale and its sub-dimensions, and that the scores of the male teacher candidates in the sub-dimension of the "superficial approach" of the Study Process Questionnaire were significantly higher than the scores of the female teacher candidates. Furthermore, the results indicated that the scores of those studying in the Psychological Counseling and Guidance department in the "development of knowledge" sub-dimension of EBS were significantly higher than the scores of those studying in the departments of Primary School and Science Teaching. The study determined that there was no significant difference between the frequency of reading books variable and the scores of the teacher candidates in the whole Epistemological Belief Scale and its sub-dimensions, and that the scores of the pre-service teachers who read more than one book a month in the "deep approach" sub-dimension of the SPQ were significantly higher than those who read

a book every three months. In addition, the results indicated a low level of positive correlation between the scores of the teacher candidates in the “justification of knowledge” sub-dimension of EBS and the scores they got from the “deep approach” sub-dimension of SPQ. The results indicated no significant correlation between teacher candidates' epistemological beliefs and their study approaches. The results determined a low-level positive correlation between the “justification of knowledge” sub-dimension of EBS and the “deep approach” sub-dimension of SPQ. The findings were interpreted and discussed based on the relevant literature. Within the framework of all these results, the researchers recommend to carry out educational guidance activities to help teacher candidates develop epistemological beliefs and study processes, and to carry out academic studies to eliminate the negativities that will affect epistemological beliefs and study processes.

Kaynakça/References

- Akçay, B., Gezer, S.U. ve Akçay, H. (2016). Öğretmen adayları için epistemolojik inançlar ölçeği uyarılama çalışması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1514-1536.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aytaç, A. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ve eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretim ve öğrenme anlayışları üzerindeki etkisi. (Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Bahar, H. H. ve Okur, M. (2018). Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının akademik başarıyı yordama gücü. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 307-318.
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları, öğrenme stilleri ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 679-693.

- Biçer, B., Er, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarını epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education*, 18(1), 57-75.
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? R. J. Sternberg, L.-f. Zhang (Eds.), *The educational psychology series. Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* içinde (s.73-102). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Biggs, J. and Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university* (3rd ed.). Milton Keynes: Open University Press.
- Biggs, J.B., Kember, D. and Leung, D.Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology* 71(1), 133- 149. DOI: 10.1348/000709901158433.
- Büyükdüvenci, S. (1985). Epistemoloji ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 129-138.
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Chan, C. K. K. and Sachs, J. (2001). Beliefs about learning in children's understanding of science texts. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 192-210.
- Conley, A. M., Pintrich, P. R., Vekiri, I. and Harrison, D. (2004). Changes in epistemological beliefs in elementary science students. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 186-204.
- Çalık, D. ve Çınar, Ö.P. (2009). Geçmişten günümüze bilgi yaklaşımları bilgi toplumu ve internet. 2009 XIV. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri içinde (s.77-88). İstanbul: Bilgi Üniversitesi.
- Çetin, B. (2016). Approaches to learning and age in predicting college students' academic achievement. *Journal of College Teaching and Learning (Online)*, 13(1), 21-28. <https://doi.org/10.19030/tlc.v13i1.956>.
- Çuhadar, C., Gündüz, Ş. ve Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının ve akademik öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 251-259.
- Demir, M. K. (2000). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 343-358.

- Demirel, Ö. (2003). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Derbeder, F. (2007). *Platon ve Aristoteles'te ruh beden problemi ve karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi) .Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Deryakulu, D. (2004). Üniversite öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 230-249.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. and Demirez, G. M. (2016). Examination of social studies teacher candidates' study approaches. *International Online Journal of Educational Sciences* 8(2), 227-239.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Dweck, C. S. and Leggett, E. L. (1988). A Social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eick, C. J. (2000). Inquiry, nature of science and evolution: The need for a more complex pedagogical content knowledge in science teaching. *Electronic Journal of Science Education*, 4, 1-8.
- Ellez, M. and Sezgin, G. (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitapçığı Cilt II*, s.1261-1266.
- Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Turkish Studies*, 13(19), 615-630.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Garner, R. and Alexander, P. A. (1994). Beliefs about text and instruction with Text. *Hillsdale, NJ: Erlbaum*.
- Gill, M.G., Ashton, P. and Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 378-405.
- Hofer, B.K. and Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

- Howard, B.C., McGee, S., Schwartz, N. and Purcell, S. (2000). The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 455-465.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 2-11.
- İçen, M. ve Akpınar, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının sınıflarda uyguladıkları öğretim stratejilerine etkisi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(19), 443-460.
- Jehng, J.J., S. Johnson M.D. and Anderson, R. J. (1993). Schooling and students epistemological beliefs about learning. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 23-35.
- Johansen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.
- Kaleci, F. (2012). *Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Keleş, H. (2013). *Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında john locke'un liberal eğitim anlayışı*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı, Erzurum.
- Kıralp, Y.A., Şahin, F.S. ve Dinçyürek, S. (2008). Denetim odağı farklı psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin epistemolojik inançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 98-106.
- Koç, S. ve Memduhoğlu, H.B. (2017). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları: Bir karma yöntem. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel araştırma teknikleri sosyal bilimlerde araştırma teknikleri nicel mi nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lee, J.C., Zhang, Z., Song, H. and Huang, X. (2013). Effects of epistemological and pedagogical beliefs on the instructional practices of teachers: A Chinese perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12), 120-146.
- Marton, F and Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.

- Marton, F and Säljö, R. (1976b). On the qualitative differences in learning. II. Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115–127.
- Miller, C. D., Finley, J. and McKinley, D. L. (1990). Learning approaches and motives: Male and female differences and implications for learning Assistance Programs. *Journal of College Student Development*, 31(2), 147–154.
- Müller, S., Rebmann, K. and Liebsch, E. (2008). Trainers' beliefs about knowledge and learning - A pilot study. *European Journal of Vocational Training*, 45- 2008/3 <http://eric.ed.gov/PDFS/EJ836658.pdf>
Erişim Tarihi: Ocak, 2021.
- Olpak, Y.Z. ve Korucu, A.T. (2014). Öğrencilerin ders çalışma yaklaşımlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 333-347.
- Oğuz, A. (2008). Investigation of Turkish trainee teachers epistemological beliefs. *Social Behavior and Personality*, 36(3), 709-720.
- Ozan, C., Köse, E. ve Gündoğdu, K. (2012). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 75-92.
- Perry, W. G. (1968). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel, Harvard University.
- Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University Press.
- Qian, G. and Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Ravindran, B., Greene, B. A. and DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-232.
- Ryan, M.P. (1984). Monitoring text comprehension: Individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1226-1238.
- Schoenfeld, A. H. (1983). Beyond the purely cognitive: Belief systems, social cognitions, and metacognitions as driving forces in intellectual performance. *Cognitive Science*, 7, 329–363.

- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 4, 293- 319.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist* 39(1),19-29.
- Schommer, M., Crouse, A. and Rhodes, N. (1992). Epistemological beliefs and mathematical text comprehension: Believing it is simple does not make it so. *Journal of Educational Psychology*, 84(4), 435-443.
- Schommer, M. and Dunnell, P. A. (1994). A Comparison of epistemological beliefs between gifted and non-gifted high school students. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 16(3), 207-210.
- Schommer-Aikins, M., Mau, W., Brookhart, S. and Hutter, R. (2000). Understanding middle students' beliefs about knowledge and learning using a multidimensional paradigm. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 120-127.
- Sözer, M.A. ve Sel, B. (2015). John Dewey'in görüşlerinin ontolojik ve epistemolojik temelde irdelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 313-327.
- Terzi, A.R., Şahan, H.H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji kriterleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.
- Turan, E. Z. (2016). Eğitimin felsefi temelleri. A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.125-148). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldız, H. (2010). Öğretmen adaylarının sahip oldukları öğrenme stilleri ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Birinci Ulusal Eğitim Programı ve Öğretimi Kongresi, Balıkesir*.
- Yılmaz, M.B. ve Orhan, F. (2011). Ders çalışma yaklaşımı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 69-83.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arseven, İ., Ersoy, M. ve Taşdemircanan, A. (2021). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile ders çalışma yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4686-4717. DOI:10.26466//opus.887464.

Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Depresyon, Sosyal Kaygı, Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

DOI: 10.26466/opus.904430

*

Hülya Şahin Baltacı*– Deniz Küçüker**–Uğur Yiğit Karataş***–
Işıl Özkılıç****-Hilal Asena Özdemir*****

* Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: hbaltaci@pau.edu.tr

ORCID: [0000-0001-7825-4252](https://orcid.org/0000-0001-7825-4252)

** Öğretim Gör., Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: dkucuker@pau.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1105-7470](https://orcid.org/0000-0002-1105-7470)

*** Yl. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: uguryigit20@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4182-0331](https://orcid.org/0000-0003-4182-0331)

**** Öğretim Gör., Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: iozkilic@pau.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5726-1074](https://orcid.org/0000-0001-5726-1074)

*****Yl. Öğr., Pamukkale Üniversitesi, Denizli/Türkiye

E-Posta: hilal.asenaozdemir@bahcesehir.k12.tr

ORCID: [0000-0002-3692-8949](https://orcid.org/0000-0002-3692-8949)

Öz

Bu araştırmanın amacı, psikolojik danışma merkezine başvuran üniversite öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin, intihar düşünceleri, psikiyatrik tanı alıp alma ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırma grubunu, 341'i kadın ve 98'i erkek olmak üzere üniversite psikolojik danışma ve rehberlik merkezine başvuran toplam 439 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin %17.1'inin minimal, %21'inin hafif, %42.4'ünün orta ve %19.6'sının şiddetli düzeyde depresyon; %1.8'inin çok düşük, %23.5'inin düşük, %40.2'sinin orta, %23.5'inin yüksek ve %10.9'unun çok yüksek düzeyde sosyal kaygı; %32'sinin düşük, %44.6'sının orta, %19.4'ünün yüksek ve %3.9'unun çok yüksek durumluk kaygı, %15.7'sinin düşük, %46.1'inin orta, %32.9'unun yüksek ve %5.3'inin çok yüksek düzeyde sürekli kaygısı bulunmaktadır. Ayrıca, katılımcıların, %19.1'inin psikiyatri servisine sevk edildiği, %21.4'ünün intihar düşünceleri taşıdığı, %36'sının psikiyatrik tanısının olduğu görülmüştür. Araştırmada veri toplama araçları olarak Başvuru Formu, Beck Depresyon Envanteri, Liebowitz Sosyal Fobi Ölçeği ve Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, intihar düşüncesine sahip olanların depresyon, sosyal kaygı ile sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinin intihar düşüncesi olmayanlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir diğer bulguya göre, geçmişte psikiyatrik tanı alanların depresyon, sosyal, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin psikiyatrik tanısı olmayanlara göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak sınıf düzeylerine göre, birinci ve ikinci sınıf üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde depresyon, sosyal, durumluk ve sürekli kaygı deneyimlediği ortaya konmuştur. Bu araştırma Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (23.12.2020; 12-6)

Anahtar Kelimeler: Depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı, sürekli kaygı, intihar.

Investigation of Depression, Social Anxiety, State and Trait Anxiety Levels of College Students Applying to Counseling Center According to Suicidal Thoughts and Psychiatric Diagnosis

*

Abstract

The aim of this study is to examine whether depression, social anxiety, state anxiety, and trait anxiety levels of college students who applied to a counseling center differ according to their suicidal thoughts, psychiatric diagnosis, and class standing. Research group consists of a total of 439 college students, 341 women and 98 men. Counseling Center Application Form, Beck Depression Inventory, Liebowitz Social Phobia Scale, and State and Trait Anxiety Scale were used as data collection tools in the study. To test the aims of the research, t-test, ANOVA, and descriptive statistics were used in data analysis. According to the findings, it was observed that 17.1% of the students had minimal depression, 21% had mild, 42.4% had moderate and 19.6% had severe depression; 1.8% had very low social anxiety, 23.5% had low, 40.2% had moderate, 23.5% had high and 10.9% had very high social anxiety; 32% had low state anxiety, 44.6% had moderate, 19.4% had high and 3.9% had very high state anxiety, 15.7% had low trait anxiety, 46.1% had moderate, 32.9% had high and 5.3% had very trait anxiety. It was found that 19.1% of the participants were referred to a psychiatric service, 21.4% had suicidal thoughts, 36% had a psychiatric diagnosis previously. In addition, it was revealed that those who have suicidal thoughts show a significant difference in favor of those who have suicidal thoughts when compared with those who do not have suicidal thoughts in terms of research variables. It was revealed that those who had a psychiatric diagnosis in the past showed a significant difference in terms of study variables in favor of those who had a psychiatric diagnosis compared to those who did not have a psychiatric diagnosis in the past. Finally, it was observed that depression, social anxiety, state, and trait anxiety levels differ significantly according to class standing. This research was approved by Pamukkale University Social and Human Sciences Ethics Committee (23.12.2020; 12-6).

Key Words: *Depression, Social anxiety, State anxiety, Trait anxiety, Suicide.*

Giriş

Üniversiteler topluma faydalı olabilecek bireyleri yetiştirmenin amaçlandığı eğitimdeki en üst kurumdur (Yeşilyaprak, 1985). Üniversite yılları bireylerin birçok yeni yaşantı ile karşılaştığı önemli gelişim dönemlerinden biridir. Gelişimsel evre modellerinin öncülerinden olan Erik Erikson'ın bireylerin doğumdan yetişkinliğe kadar sekiz gelişim evresi boyunca ilerlemelerini kapsayan bir teoriye göre üniversite yılları, gelişimin altıncı aşaması olan genç yetişkinlik bireylerin yakın, sevgi dolu ilişkiler kurmaya ihtiyaç duydukları bir dönemi işaret eder. Yakınlığa karşı yalıtılmışlık dönemindeki bireyler, başkalarıyla içten ve anlamlı bağlar ararken diğer yandan sosyal izolasyonla savaşırlar (Yazgan-İnanç- ve Yerlikaya, 2014). Bu gelişim dönemindeki bireylerin büyük kısmı için bu geçiş bir diğer bireye bağlılık sözü verme ve/veya aile kurma arzusuyla kendisini gösterir. Yakınlık ile sosyal izolasyon arasındaki çelişkiyi kişilerarası ilişkiler içerisinde çözmeye çalışmanın üniversite döneminin son yıllarında bireyi bekleyen gelişimsel bir mücadele olduğu söylenebilir (Deges-White ve Borzumato-Gainey, 2013). Başka bir ifade ile üniversite öğrencileri gelişimsel zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Üniversite yılları, öğrencilerin çoğu için stresli ve baş etme mekanizmalarını zorlayan bir zaman dilimidir. Genç yetişkinler, ebeveynlerden ayrılma, kişisel ilişkiler kurma, bağımsız yaşama ve kendi öz kimliklerini keşfetme gibi birçok gelişimsel değişiklik ve zorlukla karşılaşmaktadır (D'Amico, Mechling, Kemppainen, Ahern ve Lee, 2016). Özellikle birinci sınıf öğrencileri memleketlerinden uzakta bir yaşam sürmek, üniversite hayatına uyum sağlamak, yurtta başkalarıyla birlikte ortak bir alanı paylaşmak, zamanı etkili kullanmak veya bütçelerini yönetmek gibi zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır. Her ne kadar üniversite dönemine geçişte karşılaşacakları fırsatlar yeni üniversiteye başlamış olan öğrencileri heyecanlandırırsa da psikiyatrik bozukluklar için de risk altında bırakan veya önceden var olan sorunları daha da kötüleştirebilecek durum ve beklentilere de bu geçiş döneminde maruz kalmaktadırlar.

Üniversite öğrencilerinin dörtte üçünden fazlasının herhangi bir psikiyatrik tanısı bulunmamaktadır, ancak yarıdan azı (%49.2) akıl sağlığı açısından değerlendirildiğinde sağlıklı kabul edilen grupta yer almakta-

dır. Psikiyatrik tanısı olmayanların oranının yüksekliği, bu öğrencilerin akıl sağlığı kriterleri açısından değerlendirildiğinde sağlıklı kabul edilen gruba girmeleri anlamına gelmemektedir. Öte yandan psikiyatrik tanısı olan öğrenciler arasında akıl sağlığı açısından sağlıklı kabul edilen grup ile orta düzey sağlıklı ve düşük düzey sağlıklı gruplar arasında da intihar riski bakımından aynı ilişki bulunmuştur (Keyes vd., 2012). Literatürdeki bir çalışmada yaklaşık olarak her üç birinci sınıf öğrencisinden birinin, akademik işlevselliğin azalmasıyla ilişkili içsel ve dışsal akıl sağlığı problemleri rapor edilmiştir (Burffaerts vd., 2018). Buradan hareketle akıl sağlığı sorunlarının üniversite birinci sınıfta yaygın olduğu ve daha düşük akademik işleyiş ile açıkça ilişkili olduğu söylenebilir. İlgili literatür incelendiğinde yükseköğrenim gören öğrencilerin akıl sağlığını ölçmeye yönelik yapılan araştırmaların yaygınlığı göze çarpmaktadır (Beiter, 2015; D'Amico, 2016; Lee, Dickson, Conley ve Holmbeck, 2014; Nordstrom, Swenson Goguen ve Hiester, 2014; Şart, Börkan, Erkman ve Serbest, 2016; Joeng, 2015; Weigold ve Robitscheck, 2011). Özetle, üniversite öğrencilerinin akıl sağlığına ilişkin problemlerle karşı karşıya geldikleri ve özellikle yeni yaşantılarla karşılaşan geçiş dönemindeki birinci sınıf öğrencilerinin bu noktada risk altında oldukları söylenebilir.

Geçiş döneminde üniversite yaşamına uyum, bazı öğrenciler için hızlıca gerçekleşirken, bazı öğrenciler için üniversitenin ilk yıllarına yayılan daha karmaşık bir süreç izleyebilir. Özellikle bu süreci karmaşık yaşayan öğrencilerde genellikle stres ile karakterize olan ve depresif belirtilerin ilerleyebildiği veya şiddetlenebildiği görülmektedir (Lee, Dickson, Conley, Holmbeck, 2014). Başka bir ifadeyle üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu, uyum zorluklarıyla baş ederek üniversite hayatının zevklerini ve yeniliklerini deneyimleyebilse de önemli sayıda üniversite öğrencisi de bu geçiş yıllarında şiddetli depresyon yaşar. Üniversite öğrencileri ile yapılmış olan çalışmalarda önemle vurgulanan psikolojik rahatsızlıklardan birinin depresyon olduğu ortaya konmaktadır (Sherer, 1985; Bumbery, 1978). Nitekim en yüksek depresyona sahip olan öğrencilerin de yatay geçişle gelenler, son sınıflar ve kampüs dışında yaşayanlar olduğu ortaya konmuştur (Beiter vd., 2015). Ceyhan ve Ceyhan (2011) birinci sınıfların, diğer sınıf düzeyi (ikinci, üçüncü ve dördüncü) öğrencilerinin tümünden anlamlı biçimde daha yüksek yalnızlık ve depresyon düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur. İlgili alanyazın incelendi-

ğinde üniversite öğrencinin en çok karşılaştıkları problemlerin başında depresif belirtiler olduğu sonucuna varılmıştır (Özbay, 1997: Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta, 2004).

Üniversite öğrencilerinin sıklıkla karşılaştıkları akıl sağlığı problemlerinden biri de intihar düşünceleridir. Nitekim öğrenciler arasında intihar düşünceleri ve girişimlerinin yaygın olduğu bilinmektedir (Mortier vd., 2015). İntihar girişimi nedenleri incelendiğinde okul stresinin, ilişki sorunlarının, aile problemlerinin, depresyon, umutsuzluk, kaygı ve maddi stresin öne çıkan faktörler olduğu görülmüş olup öğrencilerin %24'ünün üniversitede intihar girişiminde bulunmayı düşündüğü, %5'inin ise intihar girişiminde bulunduğu ortaya konmuştur (Westefeld vd., 2015). İntihar düşünceleri ve intihar girişimleri artıyor gibi görünmekle birlikte aslında gerçekleşen durum daha fazla öğrencinin intihar girişimlerini bildiriyor olması da olabilir. Üniversite öğrencilerinde artan intihar düşüncelerini tespit etmek, üniversite kampüslerinde intihar girişimlerinin ve ölümlerinin önlenmesinde kritik bir adımdır. Her ne kadar intihar düşüncesi şiddetli depresyonu olan öğrencilerde en üst düzeyde olsa da yalnızca şiddetli depresyonu olan öğrencilerin intihar için risk grubunda olduğunun varsayılmaması gerekir. Cukrowicz, Cheavens, van Orden, Ragain, Cook (2011) tarafından yürütülen bir çalışmada hafif ve orta derecede depresif belirtileri olan üniversite öğrencilerinin de intihar düşüncelerine sahip olabildiği ortaya konmuştur. Bütün bunlar bir arada değerlendirildiğinde özellikle üniversite öğrencileri oldukça zorlayıcı yaşantılarla karşılaştığı ve bu yaşantılar karşısında da yaşamlarına son vermeyi düşünecek kadar baş etmekte güçlük çektikleri sonucuna varılabilir.

Son olarak üniversite öğrencilerinin karşılaştığı problemlerden biri de kaygıdır. Kaygı; insanların dışsal ve psikolojik durumlara ilişkin verdiği duygusal tepkiler bütünüdür (Öner, 1990). Üniversite öğreniminin ilk yılları, öğrencilerine ilişkin kaygı belirtilerinin görüldüğü çalışmalara rastlanmaktadır (Baltaş, 1986; Bozkurt, 2004). Spielberger'in (1966) kaygı kuramına göre, durumluk ve sürekli kaygı olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır (Duman, 2008). Durumluk kaygı bireyin yaşamında karşılaştığı durumlara ilişkin hissettiği öznel korku haliyken; sürekli kaygı ise karşılaştığı durumları çoğunlukla stresli bir biçimde algılama ve kaygı hissetmeye olan kişiliğe ilişkin bir eğilimdir (Öner ve Le Compte, 1985).

Durumluk-sürekli kaygı ile ilgili yapılan bir çalışmada ikinci sınıf öğrencilerinin sürekli kaygılarının dördüncü sınıflara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır (Öztürk, 2008). Bu araştırmadan hareketle özellikle üniversitenin ilk yıllarında zorlu durumlarla baş etmekte güçlük çektikleri söylenebilir. Başka bir çalışmada öğrencilerin depresyonla durumluk-sürekli kaygıları arasında ilişki bulunmuştur (Şahin-Baltacı vd., 2020). Benzer şekilde üniversite öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ile psikolojik belirtileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur Özdemir'in (2013). Kaygı ile ilgili bir başka yaşantıda sosyal kaygıdır. İnsan sosyal bir varlık olmakla beraber hayatın önemli bir alanını kaplayan kişilerarası ilişkiler konusunda sosyal kaygı bireylerde olumsuz ve engelleyici bir etki yaratmaktadır (Kashdan, 2007). Üniversite öğrencilerinin yakınlık, ilişki kurma ihtiyaçlarını sosyal kaygı nedeniyle karşılayamıyor olmaları yaşamlarındaki işlevselliği etkilemekte, bunun yanı sıra birçok psikolojik probleme neden olabilmektedir. Nitekim ilgili araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmaktadır (Kermen, Tosun ve Doğan, 2016; Gökkaya, 2016; Şahin-Baltacı vd., 2020). Özetle durumluk-sürekli kaygının ve sosyal kaygının üniversite öğrencilerinin işlevselliğini bozduğu görülmektedir.

Yukarıdaki bilgiler ışığında üniversite öğrencilerinin yeni yaşantılara maruz kaldıkları bu geçiş döneminde birçok psikolojik problem yaşamaktadır. Önleyici müdahalelerin de yeterli düzeyde olmaması öğrencilerin hem akademik başarısızlık hem de depresyon, intihar vb. gibi uzun dönemli olumsuz sonuçlar açısından risk grubuna yerleştirmektedir (Mortier vd., 2015). Bu noktada müdahale çalışmalarının artırılması bir psikiyatrik tanısı olan ve olmayan öğrenciler için intihar riski ve akademik başarısızlığa karşı koruyucu niteliktedir (Keyes vd., 2012). Bütün bunlar değerlendirildiğinde ruh sağlığını artırıcı müdahalelerin intihar riskini azaltacağı söylenebilir. Beliren yetişkinlik döneminde yaşanan psikolojik sıkıntıların bir halk sağlığı problemi olarak ele alınması gerektiğini vurgulayan Hunt ve Eisenberg (2010), kampüs içerisinde koruyucu ve önleyici müdahalelerin artması gerektiğinin altını çizmektedir. Akıl sağlığı sorunlarının üniversite döneminde tedavi edilmesinin uzun vadede büyük ekonomik getirileri olduğu görülmektedir (Eisenberg vd., 2007). Akademik başarısızlık riski taşıyan öğrencilerin mezuniyet sonrası

çalışma ortamında düşük verimliliğe yol açabileceği düşünülmektedir. Verimlilik ister akademide ister işyerinde olsun akıl sağlığının bir fonksiyonu olarak görülmektedir. Eğer akıl sağlığı ile verimlilik arasında nedensel bir ilişki varsa, toplum olarak akıl sağlığını koruyucu ve akıl hastalıklarını önleyici müdahaleler geliştiren ve uygulayan birimlerin kamusal anlamda desteklenmesi, fon oluşturulması gerektiği ortadadır. Bu sebeple üniversite kampüslerinde yer alan psikolojik danışma merkezlerinin insan sermayesi göz önüne alındığında uzun dönemli çok önemli ekonomik faydalar sağladıkları da söylenebilir.

Üniversite öğrencilerine müdahale çalışmalarının gerçekleştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin ihtiyaçlarını fark ederek yardım arama davranışında bulunmaları gerekmektedir. Akıl sağlığı problemlerini çevreleyen "sessizlik" kampüs iklimine de nüfuz eder ve üniversite öğrencilerinin yardım arama davranışlarını, psikolojik destek alma eğilimlerini, iyileşme süreçlerini ve psikolojik iyi oluş düzeylerini etkilemektedir (Wynaden vd., 2014). Üniversite dönemine geçen öğrenciler arasında tipik üniversiteye geçiş zorluklarını yönetmenin yanı sıra akıl sağlığını ilgilendiren zorluklarla mücadele eden öğrenci sayısının arttığı görülmektedir. Akıl sağlığını ilgilendiren zorluklara yönelik damgalanma sebebiyle, bu zorluklar gerçekte olduğundan daha düşük rapor edilmekte, öğrenciler bu zorlukların varlığını kabul edememekte ve destek aramamaktadır (Deges-White ve Borzumato-Gainey, 2014). Üniversite öğrencisi, ailesinden ve arkadaşlarından depresyonla ilgili damgalanmaya veya ayrımcılığa maruz kaldığında, üniversite psikolojik danışma merkezine başvurma veya depresyonun tedavisine ilişkin alternatif tedavileri arayıp bulma eğilimi azalmaktadır.

Bütün bunlar birlikte düşünüldüğünde yükseköğrenim kurumlarının bilimsel yöntemi benimsemelerinden dolayı en etkili müdahaleleri geliştirmek, uygulamak ve etkililiğini değerlendirmek için elverişli bir konumdadır. Üniversitenin işlevinin öğrencilerin akademik, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden bir bütün olarak gelişmelerine katkıda bulunmak olduğu göz önüne alındığında, üniversite öğrencilerine yönelik verilen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin ve bu öğrenci grubunun deneyimlerinin daha iyi kavranmasına yönelik araştırmaların önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Şahin Baltacı ve Küçükler, 2017). Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eği-

tim Uygulama ve Araştırma Merkezine (PDREM) başvuran üniversite öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin ve intihar düşüncelerinin olup olmaması, psikiyatrik tanı alıp almama ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? soruna cevap aranacaktır. Bu araştırma sorusu doğrultusunda cevabı aranan alt problemler şunlardır:

1. PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri intihar düşüncelerinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri daha önce psikiyatrik tanı alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırmanın, araştırma grubunu 341'i kadın (%77.7) ve 98'i (%22.3) erkek olmak üzere PDREM'e başvuran toplam 439 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar 19 farklı fakülte, yüksekokul, meslek yüksekokulunun 69 farklı bölümünde öğrenim görmekte olup %2.5'i hazırlık, %19.4'ü birinci sınıf, %21.3'ü ikinci sınıf, %28.7'si üçüncü sınıf, %25.7'si dördüncü sınıf, %2.0'si ise lisansüstü eğitimine devam etmektedir. Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin %21.4'ünde intihar düşünceleri bulunmaktadır. PDREM' e başvuran öğrencilerin tanılara göre dağılımı ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Danışma Merkezine Başvuran ve Psikiyatrik Tanı Alan Üniversite Öğrencilerinin Psikiyatrik Tanılarının Dağılımı

| Psikiyatrik Tanı | % |
|---|-------|
| Depresyon | 49.79 |
| Kaygı Bozukluğu | 35.26 |
| Obsesif Kompulsif Bozukluk (OKB) | 14.74 |
| Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) | 7.69 |
| Bipolar Bozukluk | 5.13 |
| Sosyal Kaygı Bozukluğu | 3.84 |
| Borderline Kişilik Bozukluğu | 1.92 |
| Psikotik Bozukluk | 1.92 |
| Paranoid Bozukluk | 1.28 |

Tablo 1 incelendiğinde, klinik tanılarının depresyon %46.79; kaygı bozukluğu %35.26; obsesif kompulsif bozukluk (OKB) %14.74; dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) %7.69; bipolar bozukluk %5.13; sosyal kaygı bozukluğu %3.84; borderline kişilik bozukluğu %1.92; psikotik bozukluk %1.92 ve paranoid bozukluk %1.28 oranında bir dağılım sergilediği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları olarak Başvuru Formu, Beck Depresyon Envanteri, Liebowitz Sosyal Fobi Ölçeği, Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır.

Beck Depresyon Ölçeği; Beck, Mendelson, Mock ve Erbaugh (1961) tarafından depresyonda görülen bedensel, duygusal, bilişsel ve motivasyonel belirtilerin şiddetini ölçmek amacıyla öz-değerlendirme niteliğinde geliştirilen bir ölçektir (Beck vd., 1961; Akt. Hisli, 1989). Ölçeğin toplamda yirmi bir belirti kategorisini vardır. Her maddede 4 seçenek vardır ve 0-3 arasında puan alır. Bu puanların toplanmasıyla depresyon puanı elde edilir. Ölçekten alınan puanlar 0 ile 63 arasında değişebilmekte ve alınan puanın yükselmesi depresyon düzeyinin şiddetlendiği anlamına gelmektedir. Ülkemizde geçerlilik ve güvenirlik çalışması Tegin ve Hisli tarafından yapılmıştır (Tegin, 1980; Hisli, 1989) ve ölçeğin alpha güvenirliğinin .80 olduğu ortaya konmuştur. Üniversite öğrencilerinde yapılan uyarlama çalışmasında kesme puanları incelenerek 17 ve üzerindeki

puanların depresyonu %90'ın üzerinde bir doğrulukla ayırt edebildiği görülmüştür (Hisli, 1989).

Sürekli-Durumluk Kaygı Envanteri; Spielberger ve arkadaşları tarafından bireylerin durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini belirlemeyi amacıyla 1964 yılında geliştirilmiştir ve Türkçeye çevrilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Ölçek kendini değerlendirme türünde bir ölçektir ve kısa ifadelerden oluşan toplamda 40 maddeyi içermektedir. Ölçek, anlık olarak hissedilenleri belirlemek amacıyla 20 maddelik "durumluk kaygı formu" ve son yedi gündür hissedilenleri belirlemek amacıyla yine 20 maddelik "sürekli kaygı formu" olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. 4'lü Likert tipi olan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirliğinin .83 ile .87 arasında, test-tekrar test güvenilirliğinin .71 ile .86 arasında ve madde güvenilirliğinin .34 ile .72 arasında değiştiği bildirilmektedir (Öner ve Le Compte 1998; Aydemir ve Köroğlu, 2000; Şahin, Batıgün ve Uğurtaş, 2002).

Liebowitz Sosyal Anksiyete Ölçeği; Liebowitz (1987) tarafından sosyal fobisi bulunan insanların zorluk yaşadığı çeşitli sosyal durumları değerlendirmek üzere geliştirilmiştir (Soykan, Özgüven ve Gençöz, 2003). Ölçekte bulunan her madde "korku veya kaygı" ve "kaçınma davranışı" için ayrı ayrı derecelendirilmiştir. Ölçek, Korku veya Kaygı ve Kaçınma için iki alt ölçek puanı ve toplam ölçek puanı vermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı oldukça yüksek olup Cronbach Alpha katsayısı .81 ile .92 arasında değişmektedir (Heimberg, Horner, Juster, Safren, Brown, Scheier and Liebowitz, 1999). Ölçeğin Türkçe versiyonunun test-tekrar test güvenilirliği .97, Cronbach Alpha katsayıları ise Korku veya Kaygı alt ölçekleri için .96; Kaçınma alt ölçeği için .95, tüm ölçek için ise .98 olarak belirlenmiştir (Soykan, Özgüven ve Gençöz, 2003).

İşlem

Ölçek formları, 2019-2020 Eğitim Öğretim yılında Pamukkale Üniversitesi öğrencileri tarafından psikolojik danışma merkezi sekreterliğinde bireysel ve gönüllü olarak doldurulmaktadır. Merkezden hizmet almak için başvuran öğrencilere verilen başvuru formlarının içerisinde yer alan

ölçeklerden elde edilen verilerin bilimsel araştırmalarda kullanılabilmesine yönelik bilgilendirilmiş onay formu verilmiştir. Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır (23.12.2020; 12-6).

Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama standart sapma, frekans ve yüzde gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra, bağımsız iki grup arasındaki farkı test etmek için t-testi ve ikiden fazla grup arasındaki farkı test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Verilerin parametrik istatistik sayıltılarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiş bunun için, z standart puanı hesaplanarak uç değer incelemesi yapılmış ancak uçta kalan değere rastlanılmamıştır. Verilerin normal dağılım sayıltısı basıklık ve çarpıklık katsayısı ile incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1 ve ± 1 aralıklarında olduğu görülmüş buna göre, verilerin normal dağılım gösterdiği kanaatine varılmıştır (Büyüköztürk, 2012).

Bulgular

Araştırmada ele alınan problemler doğrultusunda verilerin analizinden elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi olan PDREM' e başvuran cinsiyetlerine göre depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

| | Kadın | | Erkek | | Toplam | | t | p | d |
|----------------|-------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|------|------|
| | X | Ss | X | Ss | X | Ss | | | |
| Depresyon | 20.87 | 10.224 | 19.34 | 11.397 | 20.53 | 10.503 | 1.275 | .203 | .014 |
| Sosyal Kaygı | 96.38 | 26.821 | 93.21 | 27.457 | 95.67 | 26.965 | 1.024 | .306 | .011 |
| Durumluk Kaygı | 47.63 | 11.264 | 45.17 | 11.105 | 47.08 | 11.263 | 1.906 | .057 | .021 |
| Sürekli Kaygı | 54,58 | 9.755 | 50.25 | 10.014 | 53.62 | 9.965 | 3.818 | .000 | .043 |

$p < .05$

Tablo 2'ye göre, kadınların depresyon puan ortalamaları (\bar{x} =20.87, ss=10.22) ile erkeklerin depresyon puan ortalamaları (\bar{x} =19.34, ss=11.39) anlamlı olarak farklılaşmamaktadır (\bar{x} =20.53, $p>.05$). Kadınların sosyal kaygı puan ortalamaları (\bar{x} =96.38, ss=26.82) da erkeklerin sosyal kaygı puan ortalamalarından (\bar{x} =93.21, ss=27.45) anlamlı olarak farklılık göstermemektedir (\bar{x} =95.67, $p>.05$). Durumluk kaygı puanlarının da kadınlar (\bar{x} =47.63, ss=11.26) ve erkekler (\bar{x} =45.17, ss=11.10) arasında anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir (\bar{x} =47.08, $p>.05$). Sürekli kaygı puanları ise iki grup arasında farklılaşmaktadır. Buna göre kadınların sürekli kaygı puanları (\bar{x} =54.58, ss=9.75) erkeklerin sürekli kaygı puanlarından (\bar{x} =50.25, ss=10.01) anlamlı bir şekilde daha yüksektir (\bar{x} =53.62, $p<.05$). Cinsiyet değişkeni açısından grupların etki büyüklüklerini karşılaştırmak amacıyla Cohen etki büyüklüğü testi de yapılmıştır. Buna göre kadınlar ve erkekler arasında bağımlı değişkenler olan depresyon ($d=.014$), sosyal kaygı ($d=.011$), durumluk kaygı ($d=.021$) ve sürekli kaygı ($d=.043$) puanları açısından etki büyüklükleri 0.2'nin altında olduğu için zayıf olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan PDREM'e başvuran öğrencilerin intihar düşüncelerinin olup olmamasına göre depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. İntihar Düşüncesine Göre t-testi Sonuçları

| | İntihar Düşüncesi | n | \bar{x} | Standart Sapma | t | sd | p | d |
|----------------|-------------------|-----|-----------|----------------|---------|-----|------|------|
| Depresyon | Yok | 345 | 17.93 | 8.617 | -11.586 | 437 | .000 | .125 |
| | Var | 94 | 30.28 | 10.922 | | | | |
| Sosyal Kaygı | Yok | 345 | 92.15 | 24.968 | -5.419 | 437 | .000 | .059 |
| | Var | 94 | 108.61 | 29.927 | | | | |
| Durumluk Kaygı | Yok | 345 | 45.23 | 10.548 | -6.938 | 437 | .000 | .079 |
| | Var | 94 | 53.85 | 11.138 | | | | |
| Sürekli Kaygı | Yok | 345 | 52.19 | 9.548 | -6.056 | 437 | .000 | .070 |
| | Var | 94 | 58.90 | 9.453 | | | | |

$p<.05$

Tablo 2'ye göre, intihar düşüncesi olmayan grup (\bar{x} =17.93, ss=8.62) ile intihar düşüncesi olan grubun (\bar{x} =30.28, ss=10.92) depresyon puan orta-

lamaları, olmayanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t(437) = 11.586, p < .001$). İntihar düşüncesi olmayan grup ($\bar{x}=92.15, ss=25.00$) ile intihar düşüncesi olan grubun ($\bar{x}=108.61, ss=29.93$) sosyal kaygı puan ortalamaları intihar düşüncesi olmayanların lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($t(437) = -5.419, p < .001$). Benzer şekilde, intihar düşüncesi olmayan grup ($\bar{x}=45.23, ss=10.55$) ile intihar düşüncesi olan grubun ($\bar{x}=53.85, ss=11.14$) durumluk kaygı puan ortalamaları intihar düşüncesi olmayanların lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir. ($t(437) = 6.938, p < .001$). Son olarak intihar düşüncesi olmayan grup ($\bar{x}=52.19, ss=9.48$) ile intihar düşüncesi olan grubun ($\bar{x}=58.90, ss=9.45$) sürekli kaygı puan ortalamaları intihar düşüncesi olmayanlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t(437) = -6.056, p < .001$). İntihar düşüncesi açısından grupların etki büyüklüklerini karşılaştırmak amacıyla Cohen etki büyüklüğü testi de yapılmıştır. Buna göre intihar düşüncesinde depresyon ($d=.125$), sosyal kaygı ($d=.059$), durumluk kaygı ($d=.079$) ve sürekli kaygı ($d=.070$) puanları açısından etki büyüklükleri 0.2'nin altında olduğu için zayıf olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan PDREM'e başvuran öğrencilerin tanı alıp almamalarına göre depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşarak farklılaşmadığına ilişkin t testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Psikiyatrik Tanı Alma Durumuna Göre t-testi Sonuçları

| | Psikiyatrik Tanı | n | \bar{X} | Standart Sapma | T | Sd | p | d |
|----------------|------------------|-----|-----------|----------------|--------|-----|------|------|
| Depresyon | Yok | 283 | 18.24 | 9.209 | -6.615 | 437 | .000 | .064 |
| | Var | 156 | 24.82 | 11.251 | | | | |
| Sosyal Kaygı | Yok | 283 | 91.88 | 24.360 | -4.042 | 437 | .000 | .039 |
| | Var | 156 | 102.55 | 29.942 | | | | |
| Durumluk Kaygı | Yok | 283 | 45.13 | 11.017 | -5.022 | 437 | .000 | .050 |
| | Var | 156 | 50.61 | 10.794 | | | | |
| Sürekli Kaygı | Yok | 283 | 51.78 | 9.577 | -5.409 | 437 | .000 | .053 |
| | Var | 156 | 56.97 | 9.652 | | | | |

$p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, psikiyatrik tanısı olmayan grup ($\bar{x}=18.24, ss=9.21$) ile psikiyatrik tanısı olan grubun ($\bar{x}=24.82, ss=11.25$) depresyon puan ortalamaları psikiyatrik tanısı olmayanların lehine anlamlı olarak

farklılık göstermektedir ($t_{(437)}=-6.615$, $p<.001$). Benzer şekilde, psikiyatrik tanısı olmayan grup ($\bar{x}=91.88$, $ss=24.36$) ile psikiyatrik tanısı olan grubun ($\bar{x}=102.55$, $ss=29.94$) sosyal kaygı puan ortalamaları arasında psikiyatrik tanısı olmayanların lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($t_{(437)}=-4.042$, $p<.001$). Buna ek olarak, psikiyatrik tanısı olmayan grup ($\bar{x}=45.13$, $ss=11.02$) ile psikiyatrik tanısı olan grubun ($V50.61$, $ss=10.79$) durumluk kaygı puan ortalamaları psikiyatrik tanısı olmayanların lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır ($t_{(437)}=-5.022$, $p=.001$). Son olarak psikiyatrik tanısı olmayan grup ($\bar{x}=51.78$, $ss=9.58$) ile psikiyatrik tanısı olan grubun ($\bar{x}=56.97$, $ss=9.65$) sürekli kaygı puan ortalamaları psikiyatrik tanısı olmayanların lehine anlamlı olarak farklılık göstermektedir ($t_{(437)}=-5.409$, $p<.001$). Etki büyüklükleri açısından ise depresyon ($d=.064$), sosyal kaygı ($d=.039$), durumluk kaygı ($d=.050$) ve sürekli kaygının ($d=.053$) 0.2'nin altında olduğu için zayıf etki büyüklüğünde olduğu söylenebilir (Cohen, 1988).

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi olan PDREM' e başvuran öğrencilerin sınıf düzeylerine göre depresyon, sosyal kaygı, durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak için ANOVA yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

| Değişken | Sınıf Düzeyi | n | \bar{x} | SS | sd | F | p | d |
|----------------|--------------|-----|-----------|--------|-------|-------|------|------|
| Depresyon | 1 | 79 | 21.57 | 10.469 | 3/387 | 6.643 | .000 | .067 |
| | 2 | 87 | 24.07 | 12.345 | | | | |
| | 3 | 117 | 18.13 | 8.685 | | | | |
| | 4 | 105 | 18.95 | 9.863 | | | | |
| Sosyal Kaygı | 1 | 79 | 96.67 | 24.505 | 3/387 | 3.110 | .026 | .026 |
| | 2 | 87 | 102.68 | 29.096 | | | | |
| | 3 | 117 | 93.61 | 24.657 | | | | |
| | 4 | 105 | 91.53 | 28.311 | | | | |
| Durumluk Kaygı | 1 | 79 | 47.47 | 11.654 | 3/387 | 3.808 | .010 | .031 |
| | 2 | 87 | 49.84 | 10.638 | | | | |
| | 3 | 117 | 44.54 | 10.814 | | | | |
| | 4 | 105 | 47.10 | 11.651 | | | | |
| Sürekli Kaygı | 1 | 79 | 55.01 | 8.519 | 3/387 | 2.792 | .040 | .028 |
| | 2 | 87 | 55.51 | 10.515 | | | | |
| | 3 | 117 | 52.44 | 8.536 | | | | |
| | 4 | 105 | 52.40 | 10.862 | | | | |

$p<.001$, $p<.05$

Tablo 5 incelendiğinde sınıf düzeylerine göre depresyon ($F(387) = 6.643, p < .001$); sosyal kaygı ($F(387) = 3.110, p < .05$); durumluk kaygı ($F(387) = 3.808, p < .05$) ve sürekli kaygı puan ortalamalarının ($F(387) = 2.792, p < .05$) anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Bonferroni testi yapılmıştır. Buna göre Tablo 5' ten de izlenebileceği gibi depresyon düzeyleri incelendiğinde, 2-3. sınıf arasında 2. sınıf lehine, 2-4. sınıf arasında 2. sınıf lehine anlamlı fark vardır. Bir başka deyişle ikinci sınıf öğrencilerinin depresyon düzeyleri üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin depresyon düzeylerine göre daha yüksektir. Sosyal kaygı düzeyleri incelendiğinde, 2-4. sınıflar arasında 2. sınıf lehine anlamlı fark bulunmaktadır. Durumluk kaygı düzeyleri incelendiğinde, 2-3. sınıf arasında 2. sınıf lehine anlamlı fark görülmektedir. Sürekli kaygı düzeyleri incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Etki büyüklükleri açısından ise depresyon ($d = .067$), sosyal kaygı ($d = .026$), durumluk kaygı ($d = .031$) ve sürekli kaygı ($d = .028$) puanları zayıf etki büyüklüğündedir.

Tartışma

Bu araştırmada, elde edilen sonuçlar, cinsiyete göre katılımcıların depresyon, sosyal, durumluk kaygı arasında anlamlı bir fark bulunmazken, sürekli kaygı düzeylerinin kadınların erkeklere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. İntihar düşüncesine sahip olan katılımcıların depresyon, sosyal, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bu düşünceye sahip olmayanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca geçmişte psikiyatrik tanı almış katılımcıların da depresyon, sosyal, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin psikiyatrik tanı almamış olanlardan anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise birinci ve ikinci sınıf üniversite öğrencilerinin yüksek düzeyde depresyon, sosyal, durumluk ve sürekli kaygı deneyimlediği ortaya konmuştur.

Araştırmada yanıt aranan ilk problem, "PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. PDREM'e başvuran öğrencilerde cinsiyete göre fark buluna-

mamıştır. Literatür incelendiğinde araştırmamıza benzer şekilde cinsiyetler arasında depresyon düzeylerinde farklılık görülmemektedir (Erözkan, 2005, Ulaş, 2015). Araştırmamıza paralel bir bulgu olarak durumluk kaygı ile cinsiyet arasında farklılık bulunmamıştır (Kaya ve Varol, 2004; Aydın ve Tiryaki, 2017). Literatür incelendiğinde farklı sonuçlara ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin incelendiği bazı çalışmalarda cinsiyete göre farklılık olduğu bulgusuna ulaşılrken (Kula ve Saraç, 2016; Deveci vd., 2012, Gündoğdu vd., 2011); bazı çalışmalarda da cinsiyetin kaygı ile anlamlı bir farklılık ilişkisi olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Dursun ve Aytaç, 2009; Tektaş, 2014). Literatürde farklı sonuçlara ulaşılmış olsa da mevcut araştırmada elde edilen sonuç göz önüne alındığında; kadınların cinsiyete özgü biyolojik özelliklerin psikolojik rahatsızlıklara katkıda bulunduğu söylenebilir.

Araştırmada araştırdığımız sorulardan bir diğeri "PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri intihar düşüncelerinin olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. İntihar düşünceleri ile birlikte depresyon, kaygının ele alındığı sınırlı sayıda çalışma vardır. Literatür incelendiğinde intihar düşüncesi ile depresyon negatif yönlü intihar düşüncesi vardır (Bildik vd., 2013; Westefeld vd., 2015) ve kaygı arasında negatif yönlü ilişkiler vardır (Westefeld vd., 2015). Mevcut araştırmadaki değişkenlerin bireylerin yaşamında işlevselliği bozduğu yaşam kalitesini düşürdüğü yetersiz hissettikleri (Ünal vd., 2010) göz önüne alındığında bu bireylerin yalnızlaştıkları ve bu problemlere sahip olmaları nedeniyle baş etme mekanizmalarının yetersiz intihar düşüncelerine daha eğilimli oldukları söylenebilir.

Araştırmada üçüncü yanıt aranan problem de "PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri daha önce psikiyatrik tanı alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusudur. Ulaşılabilen literatürde önceden tanı almış olmakla depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile ilişkili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak tanı almış üniversite öğrencilerinin toplum içerisinde yetersizlik ve çaresizlik yaşadıkları ve dışlanacaklarına ilişkin bir inançları olduğu görülmektedir (Ünal vd., 2010). Avcil, Bulut ve Sayar 'a (2016) göre kendi kendini damgalayan ya da içselleştirilmiş damgalanma bireyin kendini, sürecini ve iyileşmeye

yönelik tepkilerini aksatmakta ve utanç, değersizlik gibi duygularla toplumdan geri çekilmelerine, iyileşmeye yönelik adım atmamalarına neden olmaktadır. Türkiye Psikiyatri Derneği'nin 2007 yılında gerçekleştirilen çalışmasında; hastaların %46'sının kendilerini tam veya kısmen yetersiz ya da eksik görürken, yaklaşık %40 da çevresindeki kişilerce tam veya kısmen yetersiz ya da eksik algılandıklarını ifade etmişlerdir (Ersoy ve Varan, 2005). Bir diğer çalışmada benzer şekilde damgalanma algısına sahip olan bireylerin daha az ilişki kurduğunu göstermektedir (Camp vd., 2002). Tanı almak toplumdan uzaklaşmalarına, değersizlik ve yetersizlik duygularını yoğun bir şekilde yaşamalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle bu bireylerin yaşam kalitesinin düştüğü ve halihazırdaki inançları nedeniyle iyileşme süreçlerinin geciktiği ya da iyileşmeye yönelik adım atmakta çekindikleri görülmektedir. Bu çalışmalar göz önüne alındığında tanı almış ve iyileşmemiş olan bu bireylerin tekrar yardım arayışları olsa dahi rahatsızlıkları devam ettiği için mevcut araştırmada ulaşıldığı gibi tanı almamış bireylere kıyasla depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygılarının daha yüksektir.

Araştırmada yanıt aranan son problem de "PDREM'e başvuran öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusudur. Üniversite kampüsü gibi mikrososyal ortamların küçük akademik gruplarda sosyal rollerin belirlenmesi, ailevi/sınıf içi çatışmalar, akran ilişkilerinde sorunlar, akademik personel ile iletişim sorunları, oda arkadaşıyla yaşanan sıkıntılar gibi zorlukları bulunmakla beraber gelişim döneminin benlik gelişimine, varoluşsal sorgulamalara ve rekabetçi sosyal ortama ilişkin sorunlar ile birleştiğinde kendine has bir dönem olduğu görülmektedir (Kulygina, 2015). Olası stres faktörleri arasında lise arkadaşlıklarının kaybı, yeni ilişkiler kurma gerekliliği, evden uzakta kalma, oda arkadaşıyla yaşama, farklı öğrenme yöntemlerine alışma, yaşamda ve akademik alanda artan özerklik beklentisi sayılabilir (Cleary vd., 2010). Bütün bunlarla birlikte mevcut araştırmada ikinci sınıf üniversite öğrencilerinin birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerden daha yüksek depresyon ve kaygı seviyelerine sahip olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde birinci sınıfların geçiş döneminin doğası gereği birçok zorluk yaşadığı görülmektedir, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla birlikte birinci sınıf öğrencilerinin yardım arama davranışları-

nın gelecekteki çalışmalarda daha detaylı incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu bulguda birinci sınıf öğrencilerinin yeni bir gelişim dönemine adım atmaları, yeni bir sosyal çevreye dahil olmaları ve akademik sorumlulukları ile baş etmek için üniversite kaynakları yerine var olan sosyal destek kaynaklarını kullandıkları, hala geçmişteki sosyal destek bağlarının devam ettiği ve bu faktörler aracılığıyla yardım arama davranışının ilk yıl değil, ikinci yıl ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç

Psikolojik danışma merkezine başvuran üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğu orta düzey depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyine sahiptir. İntihar düşüncesine sahip olan öğrencilerin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri bu düşünceye sahip olmayanlara göre daha yüksektir. Geçmişte psikiyatrik tanı almış üniversite öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri böyle bir tanı almayanlara göre daha yüksektir. Üniversite birinci ve ikinci sınıflar depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı için risk grubudur. Önleyici müdahaleler kapsamında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin genel taramalardan düzenli olarak geçirilmesi, gerektiğinde psikiyatriye yönlendirmelerin yapılmasının ilerleyen sınıf düzeylerinde ve meslek hayatlarında depresyon ve kaygı ile başa çıkmada gereken becerileri kazanmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öte yandan, yüksek öğrenimin ilk iki senesinde yeterli psikolojik danışmanlık hizmetinden yararlanmayan öğrenciler, daha sonraki sene yaşadıkları sorunların katlanarak artması olasılığı da göz önünde bulundurularak psikolojik danışmanlık yerine psikiyatriye yönlendirilmek durumunda kalabilirler. Psikolojik danışma merkezlerine yapılan geç başvuruların ileriki araştırmalar tarafından derinlemesine incelenmesi gerekmektedir. Bu çerçeveden bakıldığında üniversitenin ilk yılında çevrimiçi ve yüz yüze gerçekleştirilecek oryantasyon programlarının gerçekleştirilmesi, uzaktan veya yüz yüze psikolojik danışmanlık hizmetlerinin artırılmasının, birinci sınıf üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım aramaya yönelik tutumlarının daha derinlemesine incelenmesinin ve kampüs çapında psikolojik sağlığa yönelik taramaların ya-

pılmasının önemi açıkça görülmektedir. Bu araştırmanın sınırlılıkları bulunmaktadır. Üniversite psikolojik danışma merkezine çeşitli sebeplerden başvurmayan öğrencilere ulaşılmamıştır. Araştırmanın verileri self-report ölçeklerden elde edilmiştir. Öğrencilerin içten ve samimi bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır. Araştırma verileri bu araştırmaya katılan psikolojik danışma merkezine başvuran öğrenciler ile sınırlıdır. Diğer öğrenci gruplarına veya diğer üniversitelere genellenemeyebilir.

Araştırmacılara öneriler arasında, depresyon ve kaygı için risk grubunda olan üniversite öğrencilere yönelik önleyici müdahale programlarının etkililiğinin incelenmesi, geçmişte psikiyatrik tanı almış üniversite öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen bireysel ve grup destek hizmetlerinin etkililiğinin incelenmesi verilebilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler şu şekilde sıralanabilir. Yükseköğrenimin birinci ve ikinci sınıflarında olan öğrenciler öncelikli hedef kitle olarak belirlenerek, psikolojik yardım aramaktan kaçınan öğrenciler ve ailelerine yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin yaşadıkları zorlukların psikiyatrik müdahale gerektirecek boyuta gelmesi adına koruyucu ve önleyici çalışmalar artırılabilir. İntihar riskinin belirlenmesine yönelik tarayıcı çalışmalar yapılabilir. Psikiyatrik tanı alan öğrencilere yönelik iyileştirici çalışmalar yapılabilir, öğrenciler takip sürecine dahil edilebilir. Kendine yardım broşürleri ve akran danışmanlığı, online oryantasyon programları, çevrimiçi psiko-eğitimler ve çevrimiçi psikolojik danışmanlık gibi hizmetlerle psikolojik danışma merkezlerinin etki alanı yaygınlaştırılabilir. Üniversite kampüslerinde yer alan spor merkezleri, sanat ve kültürel faaliyetler gösteren merkezler ve öğrenci toplulukları ile ortak çalışmalar yürütülmesi planlanabilir. Bütün bu önerilerin gerçekleştirilmesiyle birlikte yükseköğrenim gören öğrencilerin yaşantılarının ilk ve ikinci yıllarında yaşadıkları zorluklarla baş etmelerinde yardımcı olunabilir.

Öte yandan üniversite yönetimlerine öneriler şu şekildedir: Kampüsteki yoğun öğrenci popülasyonuna yeterli hizmet verecek psikolojik danışman sayısı artırılabilir. Psikolojik danışma merkezlerinin yapacağı bilgilendirme çalışmaları için gereken fonlar sağlanabilir. Psikolojik yardım almaya ihtiyacı olan öğrencilerin ilgili birime yönlendirilebilmesi için akademik ve idari personel bilgilendirilebilir. Üniversiteye bağlı psikiyatri servisi ve acil servis poliklinikleri personelinin intihar dü-

şünceleri ve girişimi gibi acil durumlarla ilgili izleyecekleri prosedürler netleştirilebilir. Psikolojik danışmanların öğrencilere daha etkin bir şekilde ulaşabilmesi amacıyla uzaktan erişim seçenekleri değerlendirilebilir, online psikolojik danışma için gerekli altyapı desteği sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Depression, Social Anxiety, State and Trait Anxiety Levels of College Students Applying to Counseling Center According to Suicidal Thoughts and Psychiatric Diagnosis

*

Hülya Şahin Baltacı– Deniz Küçükler–Uğur Yiğit Karataş–Işıl Özkılıç–Hilal Asena Özdemir
Pamukkale University

Universities represent higher education institutions where it is aimed to raise individuals who can be beneficial to society (Yeşilyaprak, 1985). In addition to being one of the important developmental periods when individuals encounter many new experiences, college years are a stressful time for most of the students and challenge their coping mechanisms. Young adults face many developmental changes and challenges such as separation from parents, establishing personal relationships, living independently, and discovering their own identity (D'Amico, Mechling, Kemppainen, Ahern, and Lee, 2016). When college life is considered as a transition period, while the adaptation process takes place quickly for some students, it may follow a more complex process that spreads to the first years of the university for other students. It is observed that depressive symptoms, which are usually characterized by stress, can progress, or intensify, especially in students who experience this process in a complex way (Lee, Dickson, Conley, and Holmbeck, 2014). In the light of the above information, university students experience many psychological problems during this transition period when they are exposed to new experiences. The insufficient level of preventive interventions places students in the risk group in terms of both academic failure and long-term negative consequences such as depression and suicide.

The aim of this study is to examine whether depression, social anxiety, state anxiety, and trait anxiety levels of college students who applied to a counseling center differ according to their suicidal thoughts, psychiatric diagnosis, and class standing. Research group consists of a total of 439 college students, 341 women and 98 men. Counseling Center Application Form, Beck Depression Inventory, Liebowitz Social Phobia Scale, and State and Trait Anxiety Scale were used as data collection tools in

the study. This research was approved by Pamukkale University Social and Human Sciences Ethics Committee (23.12.2020; 12-6). To test the aims of the research, t-test, ANOVA, and descriptive statistics were used in data analysis. According to the findings, it was observed that 17.1% of the students had minimal depression, 21% had mild, 42.4% had moderate and 19.6% had severe depression; 1.8% had very low social anxiety, 23.5% had low, 40.2% had moderate, 23.5% had high and 10.9% had very high social anxiety; 32% had low state anxiety, 44.6% had moderate, 19.4% had high and 3.9% had very high state anxiety, 15.7% had low trait anxiety, 46.1% had moderate, 32.9% had high and 5.3% had very trait anxiety. It was found that 19.1% of the participants were referred to a psychiatric service, 21.4% had suicidal thoughts, 36% had a psychiatric diagnosis previously. In addition, it was revealed that those who have suicidal thoughts show a significant difference in favor of those who have suicidal thoughts when compared with those who do not have suicidal thoughts in terms of research variables. It was revealed that those who had a psychiatric diagnosis in the past showed a significant difference in terms of study variables in favor of those who had a psychiatric diagnosis compared to those who did not have a psychiatric diagnosis in the past. Finally, it was observed that depression, social anxiety, state, and trait anxiety levels differ significantly according to class standing.

When all these findings are evaluated together, it is revealed that most university students who applied to the psychological counseling center have moderate levels of depression, social anxiety, state, and trait anxiety. Depression, social anxiety, state, and trait anxiety levels of students who have suicidal ideation are higher than those who do not have this idea. Depression, social anxiety, state, and trait anxiety levels of university students who had a psychiatric diagnosis in the past were higher than those who did not have such diagnosis. University freshmen and sophomores are at risk for depression, social anxiety, state, and trait anxiety. It is thought that regular screening of first- and second-year students within the scope of preventive interventions and referring those who need psychiatric treatment, will help them acquire the skills necessary to cope with depression and anxiety in their later years at college and in their professional lives.

When the relevant literature is examined, it is suggested that increasing the frequency and scope of intervention programs are protective against suicide risk and academic failure for students with and without a psychiatric diagnosis (Keyes et al., 2012). Moreover, it can be said that mental health-enhancing interventions will reduce the risk of suicide. Hunt and Eisenberg (2010), emphasizing that psychological problems experienced in emerging adulthood should be considered as a public health problem, underline the need to increase protective and preventive interventions within the campus. It appears that treating mental health problems during higher education has great economic benefits in the long run as well (Eisenberg et al., 2007). Because higher education institutions embrace the scientific method, they are in a favorable position to develop, implement and evaluate the effectiveness of the most effective interventions.

It is thought that students at risk of academic failure may lead to low productivity in the post-graduation work environment. Productivity is viewed as a function of mental health, whether in academia or the workplace. If there is a causal relationship between mental health and productivity, it is obvious that institutions that develop and implement preventive mental health interventions should be publicly supported and funded. For this reason, it can be said that psychological counseling centers located on university campuses provide very important long-term economic benefits when human capital is considered.

Kaynakça/References

- Altemus, M., Sarvaiya, N. and Epperson, C. N. (2014). Sex differences in anxiety and depression clinical perspectives. *Frontiers in Neuroendocrinology*, 35(3), 320-330.
- Aslan, A. E., Kalkan, N., Başman, M. ve Yaman, K. G. (2020). A Study for the Prediction of the Social Anxiety Level of University Students Through Emotional Intelligence Features. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 10(57), 201-228.
- Avçıl, C., Bulut, H. ve Sayar, G. H. (2016). Psikiyatrik hastalıklar ve damgalama. *Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 175-202.

- Aydın, A. ve Tiryaki, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik bir çalışma (KTÜ örneği). *Kastamonu Univ. Orman Fakültesi Dergisi*, 17(4), 715-722.
- Ballaş, A. vd. (1986). *Kaygı düzeyi açısından okullar arası farklar*. XXII. Ulusal Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi, Marmaris.
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. and Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90-96.
- Bildik, T., Somer, O., Kabukçu Başay, B., Başay, Ö., ve Özbaran, B. (2013). Kendine zarar verme davranışı değerlendirme envanterinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(1), 49-57.
- Bozkurt, N. (2004). Bir grup üniversite öğrencisinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler. *Eğitim ve Bilim*, 29(133), 52-59.
- Bruffaerts, R., Mortier, P., Kiekens, G., Auerbach, R. P., Cuijpers, P., Demyttenaere, K. and Kessler, R. C. (2018). Mental health problems in college freshmen: Prevalence and academic functioning. *Journal of Affective Disorders*, 225, 97-103.
- Bumberry, W., Oliver, J. M., and McClure, J. N. (1978). Validation of the Beck Depression Inventory in a university population using psychiatric estimate as the criterion. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1), 150.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı* (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camp DL, Ginlay W. M. and Lyons E (2002). Is low self-esteem an inevitable consequence of stigma? An example from women with chronic mental health problems. *Sos Sci Med*, 55, 823-834.
- Ceyhan, E. ve Ceyhan, A. A. (2011). Loneliness and depression levels of the students applying the university counseling center. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 81.
- Cleary, M., Horsfall, J. and Happell, B. (2010). Developing practice in mental health settings. *International Journal of Mental Health Nursing*, 19(1), 45-52.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance. In statistical power analysis for the Behavioral Sciences* (second ed.). 274-278. Lawrence Erlbaum Associates.

- Cook, L. J. (2007). Striving to help college students with mental health issues. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 45(4), 40-44.
- Cukrowicz, K. C., Cheavens, J. S., Van Orden, K. A., Ragain, R. M. and Cook, R. L. (2011). Perceived burdensomeness and suicide ideation in older adults. *Psychology and Aging*, 26(2), 331-338.
- D'Amico, N., Mechling, B., Kempainen, J., Ahern, N. R. and Lee, J. (2016). American college students' views of depression and utilization of on-campus counseling services. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 22(4), 302-311.
- Degges-White, S. and Borzumato-Gainey, C. (Eds.). (2013). *College student mental health counseling: A developmental approach*. New York: Springer Publishing Company.
- Deniz, M.E., Avşaroğlu S. ve Hamarta, E. (2004). Psikolojik danışma servisine başvuran üniversite öğrencilerinin psikolojik belirti düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17-18, 139-152.
- Deveci, S. E., Çalmaz, A. ve Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
- Dursun S. ve Aytaç S. (2009). Üniversite öğrencileri arasında işsizlik kaygısı. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(1), 71-84.
- Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin kişilerarası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 129-155.
- Eisenberg, D., Gollust, S. E., Golberstein, E. and Hefner, J. L. (2007). Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 77(4), 534-542.
- Ersoy, M. A. ve Varan, A. (2007). Ruhsal hastalıklarda içselleştirilmiş damgalanma ölçeği, Türkçe Formu'nun güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 163-171.
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Master's thesis). Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Klinik Psikoloji Bölümü, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Gündoğdu R., Yavuzer Y. ve Karataş Z. (2011). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 341- 361.

- Hisli, N. (1989). A reliability and validity study of Beck Depression Inventory in a university student sample. *J. Psychol.*, 7, 3-13.
- Hunt, J. and Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10.
- Kashdan, B.T. (2007). Social anxiety spectrum and diminished positive experiences: Theoretical synthesis and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 27, 348-365.
- Kaya, M. ve Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 31-63.
- Kermen, U., Tosun, N. İ., ve Doğan, U. (2016). Yaşam doyumu ve psikolojik iyi oluşun yordayıcısı olarak sosyal kaygı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 20-29.
- Keyes, C. L., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K. and Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133.
- Kula K. Ş. ve Saraç T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Kulygina, M. and Loginov, I. (2015). Students mental health and multistage prevention programme: The Russian experience. *Mental Health & Prevention*, 3(1-2), 17-20.
- Öner, N. ve Le Compte, A. (1985). *Durumluk – sürekli kaygı envanteri el kitabı*. (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öztürk, A. (2008). *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğretmenlik programı öğrencilerinin durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. (Master's thesis) Pamukkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sporda Psiko-Sosyal Alanlar Anabilim Dalı, Denizli.
- Özbay, G. (1997). *Üniversite öğrencilerinin problem alanlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Joeng, J. R. and Turner, S. L. (2015). Mediators between self-criticism and depression: Fear of compassion, self-compassion, and importance to others. *Journal of Counseling Psychology*, 62(3), 453.

- Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S. and Holmbeck, G. N. (2014). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: a prospective study of depressive symptomatology across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology, 33*(6), 560-585.
- Mortier, P., Demyttenaere, K., Auerbach, R. P., Green, J. G., Kessler, R. C., Kiekens, G. and Bruffaerts, R. (2015). The impact of lifetime suicidality on academic performance in college freshmen. *Journal of Affective Disorders, 186*, 254-260.
- Michael, K. D., Huelsman, T. J., Gerard, C., Gilligan, T. M. and Gustafson, M. R. (2006). Depression among college students: Trends in prevalence and treatment seeking. *Counseling & Clinical Psychology Journal, 3*(2), 60-70.
- Nordstrom, A. H., Goguen, L. M. S. and Hiester, M. (2014). The effect of social anxiety and self-esteem on college adjustment, academics, and retention. *Journal of College Counseling, 17*(1), 48-63.
- Öner, N. and Le Compte, A. (1983). *Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Rada, S. (2018). *Üniversite öğrencilerinin erken dönem uyumsuz şemaları ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Türkiye ve Belçika karşılaştırması*. (Master's thesis). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Sakarya.
- Şahin Baltacı, H. ve Küçükler, D. (2017, Mayıs). *Pamukkale Üniversitesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Eğitim, Uygulama ve Araştırma Merkezine İlişkin İhtiyaç Analizi*. IV. International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Şahin Baltacı, H., Küçükler, D., Özkılıç, I., Karataş, U. Y. ve Özdemir, H. A. (2021). Investigation of variables predicting depression in college students. *Eurasian Journal of Educational Research, 92*, 211-225.
- Şart, Z. H., Börkan, B., Erkman, F. ve Serbest, S. (2016). Resilience as a mediator between parental acceptance-rejection and depressive symptoms among university students in Turkey. *Journal of Counseling & Development, 94*(2), 195-209.
- Sherer, M. (1985). Depression and suicidal ideation in college students. *Psychological Reports, 57*(3), 1061-1062.
- Soykan, Ç., Özgüven, H. D. ve Gençöz, T. (2003). Liebowitz social anxiety scale: the Turkish version. *Psychological Reports, 93*(3), 1059-1069.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed) *Anxiety and behavior*, 3-20. San Diego, CA: Academic Press.

- Taşkın, E. O. vd., (2005). Depresyonlu hastaların depresyona yönelik tutumları. *Türkiye'de Psikiyatri*, 7(2), 44-53.
- Tektaş N. (2014). Üniversite mezunlarının kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Dr. Mehmet YILDIZ Özel Sayısı, 243- 253.
- Ulas, B., Tatlibadem, B., Nazik, F., Sonmez, M. ve Uncu, F. (2015). Üniversite öğrencilerinde depresyon sıklığı ve ilişkili etmenler. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 71-75.
- Ünal vd., (2010). Üniversite öğrencilerinin ruhsal hastalığa yönelik inançları. *Düşünen Adam*, 23(3), 145-150.
- Yazgan-İnanç, B ve Yerlikaya, E. E. (2014). *Kişilik kuramları*. 9.baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyaprak, B. (1985). Üniversite gençlerinin psikolojik sorunları. *Eğitim ve Bilim*, 10(57), 32-37.
- Weigold, I. K. and Robitschek, C. (2011). Agentic personality characteristics and coping: Their relation to trait anxiety in college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(2), 255-264.
- Westefeld, J. S., Casper, D., Galligan, P., Gibbons, S., Lustgarten, S., Rice, A., Rowe-Johnson, M. and Yeates, K. (2015). Suicide and older adults: Risk factors and recommendations. *Journal of Loss and Trauma*, 20(6), 491-508.
- Wynaden, D., McAllister, M., Tohotoa, J., Al Omari, O., Heslop, K., Duggan, R., and Byrne, L. (2014). The silence of mental health issues within university environments: A quantitative study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 28(5), 339-344.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Şahin Baltacı, H., Küçükker, D., Karataş, U. Y., Özkılıç, I. ve Özdemir H. A. (2021). Psikolojik Danışma Merkezine başvuran üniversite öğrencilerinin depresyon, sosyal kaygı, durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4718-4745. DOI: 10.26466/opus.904430.

Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Müzik Öğretimine İlişkin Duyuşsal Özelliklerinin İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.890948

*

Hasan Açılmış* – **Bilge Kuşdemir Kayıran****

* Dr. Öğr. Üyesi, Gaziantep Üniversitesi/Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: acilmishasan@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4687-7070](https://orcid.org/0000-0003-4687-7070)

** Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi /Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye

E-Posta: kbilge01@gmail.com

ORCID: [0000-0001-6664-2688](https://orcid.org/0000-0001-6664-2688)

Öz

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bunlar arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin ne yönde ve hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Araştırmanın örneklemini Gaziantep ve Adana illerinde çalışan/öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak, "Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği", "Müziğe Yönelik İlgili Ölçeği" ve "Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz, bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının orta düzeyde; tutumlarının olumlu ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin tutum ve müziğe yönelik ilgi puan ortalamaları cinsiyetlerine göre farklılaşırken; müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum puan ortalamaları istatistiksel olarak mezuniyet durumlarına göre farklılaşmazken; kıdemlerine göre farklılaşmakta, müziğe yönelik ilgi puan ortalamaları ise kıdemlerine göre farklılaşmazken; mezuniyet durumlarına göre farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının ise müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve ilgi puan ortalamaları arasında cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Her iki grupta da müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve ilgi puan ortalamalarında müzik aleti çalan grubun lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ayrıca müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum; tutum ve ilgi arasında orta düzeyde, öz yeterlik ve ilgi arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik öğretimi, müzik öğretimi öz yeterliği, müziğe yönelik ilgi, müzik öğretimine ilişkin tutum, sınıf öğretmenliği.

¹ Bu araştırma 25-27 Mart 2021 tarihinde düzenlenen 8. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

An Analysis of Affective Factors of In-Service and Preservice Primary School Teachers About Music Education of The Article

*

Abstract

The aim of the study is to investigate relationship between in-service and preservice primary school teachers' attitude, interest and self-efficacy related to music education based on various variables. The study group consists primary school teachers who serve in the primary schools in Adana and Gaziantep during 2019-2020 academic year and preservice teachers from the Department of Primary School Education in the same cities. Data collection tools include "Music Education Self-Efficacy Scale", "Interest in Music Scale" and "Attitude towards Teaching Music". Data were analyzed via descriptive statistics, independents samples t-test, one way ANOVA and correlation analyses. The significance level was $p < .05$. The results showed that mean scores of self-efficacy, interest and attitude scales of in-service and preservice primary school teachers were high. Students interest and attitude scores changed based on their gender, while there was no significant difference in their self-efficacy scores based on gender. Self-efficacy and attitude scores of teachers showed no significant difference based on their educational background, whereas they differed based on their length of service. In addition, interest in music scores did not differ based on length on service, while it differed based on educational background. Preservice teachers, on the other hand, had no significant difference in their self-efficacy, interest and attitude mean scores based on gender, grade level, and the type of high schools they attended. There was a significant difference in favor of the people who played a musical instrument in both groups. Furthermore, there was a positive, significant, and moderate level correlation between self-efficacy and attitude, interest and attitude, and a positive low-level correlation between self-efficacy and interest.

Key Words: *Music education, music education self-efficacy, interest in music, attitude towards music education, primary school education.*

Giriş

Tüm yaşamı boyunca "Nasıl yaşamalıyım?" sorusuna cevap arayan insan, kendine davranış şekli, beynini kullanma yöntemini, duygularını yönetim biçimini ve benzeri tüm tercihlerini doğumundan ölümüne kadar olan yaşamı boyunca elde ettiği öğrenmeler doğrultusunda şekillendirir (Senemoğlu, 2009, s.xxi). Kendi benliğini, kişiliğini ve duygusal olgunluğunu da geliştiren ve pekiştiren insan, ruhsal olarak beslenebileceği ve tazelenebileceği bir kaynağa ihtiyaç duyar. Bu kaynağın adı müziktir. Müzik, bireylerin duygu durumlarını bedensel olarak ifade etme biçimidir. Düşünceden havada yayılan ses dalgalarına dönüşen müzikal ifadeler kelimelerle anlatılamayacak kadar yoğunlukta ve özgünlüktedir.

Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerin beslenmesine yol açan müzik, bireyin duygularını kontrol altında tutarak duyguları ve zihni arasında mantıklı bir iletişim kurmasına, müzikal bir performans süresince kas ve duygu yapısının birlikte hareket etmesine yardım eder (Türkmen, 2016, s. 6). Müzik bir eğitim aracı olarak düşünülürse iletişim kurmakta da kullanıldığı anlaşılabilir. Çünkü insan müzik yoluyla davranışlarını değiştirebilir veya geliştirebilir. Hatta müziğe özgü bilgileri ve etkileri paylaşma yoluyla gerçekleştirebilir (Günay ve Özdemir, 2012, s.50).

Müziğe yönelik bu etkileşim müzik öğretimi ile daha planlı bir düzeyde gerçekleşir. Müzik öğretimi belli amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir çalışma disipliniyle gerçekleştirilen ve sürecin sonunda bireyin kendini müzikal olarak ifade etmesini kolaylaştıran bir yolculuktur. Müzik öğretimi okul öncesi dönemde başlar ve ilkokulda da devam eder. Temel müzik bilgilerinin kazandırılmasında sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Sınıf öğretmenliği programında, üçüncü yarıyıda "müzik", dördüncü yarıyıda "müzik öğretimi" adında iki ders yer alırken; 2018-2019 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği programında "müzik öğretimi" dersi yedinci dönemde yer almaktadır. Yükseköğretim Kurulu'nun (2021, s.34) 2019 yılında yayınladığı sınıf öğretmenliği lisans programına göre müzik öğretimi dersi; ilköğretim müzik programı ile ilgili etkinlik uygulamalarını içeren bir derstir. Bu derste müzik öğretim yöntem ve teknikleri, nota, ritim ve melodiden yararlanarak şarkılar düzenlenir. Bu düzenlemenin etkili

olabilmesi için Orff çalgıları aktif bir şekilde sürece dahil edilir. Buna ek olarak müziğin oyun, dans, drama ve konuşma ilişkisi de göz önünde bulundurulur. Ayrıca müziksel beğenin geliştirilmesi için müzik-estetik ilişkisine ve müzik dersi etkinliklerinin diğer disiplinlerle ilişkilendirilmesine dikkat edilir.

Müzik öğretimi süresince gerçekleştirilen müziksel etkinlikler, etkinliklerde seslendirilen şarkılar, bu şarkıların öğretiminde kullanılan yöntemler ve etkinlikler süresince sürece dahil edilen oyunların seçimi çok önemlidir. Öğretimi planlayan, ortamı düzenleyen ve gerekli araç-gereci sağlayan öğretmenin süreçle ilgili tutumu ve hazırlığı tam olmalıdır (Kılıç, 2012, s.3). Öğretmenin bu tür bir hazırlık yapabilmesi için bazı duyuşsal özelliklerinin gelişmiş olması gerekir. Bu özelliklerin başında müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum gelmektedir. Müziğe yönelik ilgi de bu dersin öğretimini etkileyebilecek önemli bir duyuşsal değişkendir. Bu anlamda öğretmenin müziğe yönelik ilgisi, müzik öğretimine ilişkin öz yeterliği ve tutumu, müzik derslerinin etkililiğini arttıracak unsurlar arasında sayılabilir.

Örgütsel davranışın incelenmesinde üzerinde durulan temel konulardan birisi olan tutum (Üstüner, 2006, s.111) bireyin olaylara karşı sergilediği tavrı, nesne ve duruma göre davranışlarını etkiler (Çalhan, 2020, s.17). Doğrudan doğruya gözlenemeyen ancak bireyin davranışlarına bakıldığında anlaşılabilen tutum doğuştan gelmez, öğrenmeye dayalı olarak oluşur ve değişkendir. Birey bir uyaran karşısında olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimindeyse uyarana karşı bir tutum geliştirmiştir (Öztopalan, 2007, s.19). Öz yeterlik kişinin gerekli davranışları sergileme kapasitesiyle ilgili algısıdır ancak sonuç beklentileri davranışın beklenen sonuçlarını kapsar. Bireyler performanslarından, gözlemedikleri modellerden, sosyal ikna yöntemlerinden ve psikolojik kaynaklardan yapacakları davranışla ilişkili öz yeterlikleriyle ilgili bilgi edinirler (Schunk, 2009, s.105-106). Bu doğrultuda tutum olayların kendi doğası içindeki oluşumu ve gelişimi doğrultusunda alınan kararlar bütünü, öz yeterlik ise aslında etrafımızda yaşanan tüm olayların ve duygu durumlarının kendi üzerimizdeki yansımasıdır denilebilir. Bunlara ek olarak ilgi ise kendi içinde estetik bir objeye / olguya duyulan hayranlık veya merak duygusu barındırır. İnsan ilgi duyduğu ve kendisiyle arasında duygusal bir etkileşim olduğunu

düşündüğü her şey için özel bir zaman ayırmak ister. Müzik eğitimi alan bireylerin müziği tercih etmelerindeki ana sebep müziğe olan ilgileri doğrultusunda kendilerini geliştirmek, geliştirdikleri süre içerisinde artan öz yeterlikleri doğrultusunda da müziğe karşı olan tutumlarını ya da müzikal ifade becerilerini hayatlarının önemli bir yerine oturtarak dış dünyayı algılama ve yorumlama becerilerine müzikal açıdan bir destek sağlamaktır.

Müzik bireylerde kültürel benliğin erken yaşlardan itibaren oluşmasına zemin hazırlar (Çelik, 2018, s.8). Çocukluktan itibaren müzik eğitimi alan bireyler kendi gelişimlerinde zihinsel ve kültürel bir avantaj elde ederler. Müziğin insan yaşamında ne kadar etkili olduğunu Feridunoğlu (2004, s.1) “Kültür düzeyi ayırt edilmeksizin tüm insanlık tarafından algılanan ve duygusal olarak bir karşılık bulan müzik insan yaşamında önemli bir yere sahiptir” sözleriyle açıklamaktadır. Bireyin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönlerden bir bütün olarak yetişmesini önemseyen çağdaş eğitimde müzik eğitimi alan her birey duygu ve düşüncesini özgürce ifade edebilme, kendi sınırlarını tanıyıp bu sınırları genişletebilme yeteneğine kavuşur (Yağışan, Sünbül, ve Yücalan, 2007, s.248). İçinde bulunduğu koşul ve ortamda müzikal olarak düşüncesini özgürce ifade edebilmek hatta bu özgürlük doğrultusunda müziği kendince yorumlayıp bedeninde geliştirdiği jest ve mimiklerle yansıtılabilmek çağdaş eğitimin gerekliliğidir. Türkmen (2016, s.4) özellikle ilköğretim çağındaki çocukların tüm dünyada ortak dil olarak kabul edilen müzik aracılığıyla farklı derslerde öğrendiklerini pekiştirme fırsatı bulduklarını ifade etmektedir. Bu sebeple kariyerlerine sınıf öğretmeni olarak devam edecek olan öğretmen adaylarının müzikal donanımlarını tamamlaması ve öğrendiklerini sınıf ortamında uygulamalı olarak hayata geçirmesi çok önemlidir (Çevik, 2011). Müzikal olarak kendini doğru ifade edemeyen bir sınıf öğretmeni aynı ortamda bulunan öğrencilerinin alana özgü becerileri kazanmalarında yeteri kadar etkili olamayabilir.

Müzik öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, müzik okuryazarlığı, ilgi, tutum ve öz yeterliğe yönelik ölçek geliştirme çalışmalarının (Okay, Gençel Ataman ve Kırtak Ad, 2015), (Şeker ve Saygı, 2013), (Afacan, 2008), (Afacan ve Şentürk, 2016) yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmeni adaylarının müzik

öğretimi öz yeterlik düzeyleri (Çevik, 2011), müzik öğretimine ilişkin tutumları ve müzik öğretimi öz yeterlik inançları (Çelik ve Yetim , 2017) ve sınıf öğretmeni adaylarının eğitim gördükleri süre boyunca müzik öğretimi dersine yönelik görüşleri de (Kurtuldu, 2009) çalışmalara konu edilmiş, ayrıca sınıf öğretmenlerinin müzik dersine yönelik bilgi ve birikimleriyle gerek ders içinde gerekse dışında gerçekleştirdiği müziksel etkinliklerin belirlenmesi ve bu alandaki eksikliklerin belirlenip iyileştirici çözümler sunulması amacıyla çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Karan, 2008). Bu çalışmada daha öncekilerden farklı olarak, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi bir arada ele alınmış ve örneklem grubuna sınıf öğretmenliği mesleğini aktif olarak yapan veya bu mesleği yapmak üzere öğrenim gören iki grup dahil edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite ve sınıf düzeyi, mezun olunan lise veya yüksek öğretim türü, mesleki kıdemi, müzik aleti çalma deneyimi gibi değişkenlere göre incelenmesiyle, öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim süreçlerinde bazı yaklaşımların ve standartların oluşturulması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Müzik öğretimi sürecinin daha etkili hale getirilebilmesi adına bu duyuşsal özelliklerin ortaya çıkarılması ile mevcut durumun resmedilmesi ve alınabilecek önlemler için bir gerekçe oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adayları ve sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelemek ve bunlar arasında bir ilişki olup olmadığını, varsa bu ilişkinin ne yönde ve hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları:

1. Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeyleri nasıldır?

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeyleri,

2. Cinsiyetlerine,
3. En son mezun oldukları yüksek öğretim kurumuna,
4. Mesleki kıdemlerine,
5. Müzik aleti çalma deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeyleri,

6. Cinsiyetlerine,
7. Sınıf düzeylerine,
8. Mezun oldukları lise türüne ve
9. Müzik aleti çalma deneyimlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde sıralanabilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar ve eğitim alanında en yaygın betimsel yöntem tarama çalışması kullanılır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziki ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2019, s.21). Ayrıca bu araştırmada müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi arasındaki ilişki incelendiğinden çalışma bu yönüyle ilişki tarama modelindedir. İlişki tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2004, s.81).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 öğretim yılında Gaziantep ve Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilçelerinde bulunan ilkokullarda görev yapan 380 sınıf öğretmeninden ve bu illerde yer alan

eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ana bilim dalında 3. ve 4. sınıflarda öğrenim gören 141 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubuna ilişkin betimsel değerler

| ÖĞRETMEN | | f | % | ÖĞRETMEN ADAYI | | f | % |
|--------------------------|------------------|-----|------|--------------------------|---------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 254 | 66.8 | Cinsiyet | Kadın | 110 | 78.0 |
| | Erkek | 126 | 33.2 | | Erkek | 31 | 22.0 |
| Kıdem | 1-5 yıl | 65 | 17.1 | Sınıf düzeyi | 3. sınıf | 49 | 34.8 |
| | 6-10 yıl | 60 | 15.8 | | 4.sınıf | 92 | 65.2 |
| | 11-15 yıl | 84 | 22.1 | Mezun olunan lise türü | Sosyal Bilimler Lisesi | 6 | 4.3 |
| | 16-20 yıl | 61 | 16.1 | | Anadolu Lisesi | 106 | 75.2 |
| | 21 yıl ve üzeri | 110 | 28.9 | | Meslek ve Teknik Anadolu Lisesi | 3 | 2.1 |
| Mezun olunan okul türü | Eğitim fakültesi | 331 | 87.1 | İmam Hatip Lisesi | 9 | 6.4 | |
| | Ön lisans | 22 | 5.8 | Diğer | | 17 | 12.1 |
| | Diğer | 27 | 7.1 | | | | |
| Müzik aleti çalma durumu | Evet | 87 | 22.9 | Müzik aleti çalma durumu | Evet | 44 | 31.2 |
| | Hayır | 293 | 77.1 | | Hayır | 97 | 68.8 |
| Toplam | | 380 | 100 | Toplam | | 141 | 100 |

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bu öğretmenlerin 254'ü (%66,8) kadın, 126'sı (%33,2) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde ise 65 (%17,1) öğretmen 1-5 yıl arası kıdeme sahipken; 60'ı (%15,8) 6-10 yıl; 84'ü (%22,1) 11-15 yıl; 61'i (%16,1) 16-20 yıl; 110'u (%28,9) 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin 331'i (%87,1) eğitim fakültesi, 22'si (%5,8) ön lisans, 27'si (%3,5) diğer (ziraat fakültesi, lisans üstü vb.) mezunudur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%77,1) müzik aleti çalmazken, %22,9'u müzik aleti çalmaktadır. Öğretmen adaylarının ise 110'u (%78,0) kadın, 31'i (%22,0) erkek; 49'u (%34,8) 3. sınıf, 92'si (%65,2) 4. sınıftır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü incelendiğinde ise 6'sının (%4,2) Sosyal Bilimler Lisesi, 106'sının (%75,2) Anadolu Lisesi, üçünün (%2,1) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, dokuzunun (%6,4) İmam Hatip Lisesi, 17'sinin (%12,1) diğer mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının yarısından fazlası (%68,8) müzik aleti çalmazken, %31,2'si müzik aleti çalmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, “Müzik Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği” (Afacan, 2008), “Müziğe Yönelik İlgililik Ölçeği” (Okay, Gençel Ataman ve Kırtak Ad, 2015) ve “Müzik Öğretimine İlişkin Tutum Ölçeği” (Şeker ve Saygı, 2013) kullanılmıştır.

Müzik öğretimi öz yeterlik ölçeği: Öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerini belirlemede, Afacan (2008) tarafından geliştirilen “Müzik Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Dört faktörlü ölçeğin, alt faktörleri sırasıyla “müzikte bilgi birikimine güven duygusu”; “müzikte uygulama becerisine güven duyma”; “müzikte teorik bilgiyi yaşam becerisine dönüştürme” ve “müzikte bilgi ve beceriyi kullanmada istekli olma ve kendine güven duyma” olarak adlandırılmıştır. 11 maddesi olumlu, sekiz maddesi olumsuz olan 19 maddelik ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçek, 5-kesinlikle katılıyorum, 1-kesinlikle katılmıyorum olmak üzere 5’li Likert tipinde derecelendirilmiştir.

Müziğe yönelik ilgi ölçeği: Müziğe yönelik ilgiyi belirlemede Okay, Gençel Ataman ve Kırtak Ad (2015) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Ölçek, “çalgı çalmaya yönelik olumlu tutumlar”, “konsere gitmeye yönelik olumlu tutumlar”, “çalgı çalmaya ve konsere gitmeye yönelik olumsuz tutumlar”, “şarkı söylemeye yönelik tutumlar” ve “müzik dinlemeye yönelik tutumlar” olmak üzere beş alt faktörden oluşmaktadır. 29 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı .92 olarak tespit edilmiştir. Ölçekte, “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” olmak üzere 5’li Likert derecelendirme yapılmıştır.

Müzik öğretimine ilişkin tutum ölçeği: Öğretmen ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını belirlemede, Şeker ve Saygı (2013) tarafından geliştirilen ve 19 maddeden oluşan müzik öğretimine ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Üç faktörlü ölçeğin alt ölçekleri, “müzik öğretimine önem verme”, “müzik dersine ilişkin

duygu ve düşünceler” ve “müzik öğretimine ilişkin akademik çalışmalar yapmak” olarak adlandırılmıştır. 5-tamamen katılıyorum, 1-tamamen katılmıyorum olmak üzere 5’li Likert tipinde derecelendirilen ölçeğin, Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri, 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde, Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonundan alınan onayla birlikte toplanmıştır. Verilerin toplanması, müzik öğretimi öz yeterlik, müziğe yönelik ilgi ve müzik öğretimine ilişkin tutum ölçeklerinin araştırmacılar tarafından çevrim içi olarak düzenlenmiş formları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeklerle ilgili maddelerden önce, katılımcıların bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığı ve istedikleri zaman yanıtlamayı bırakabilecekleri bilgisi eklenmiş ve verdikleri bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ettiklerine dair onayları alınmıştır. Bu onaydan sonra öğretmenlere, en son mezun oldukları yüksek öğretim kurumu, kıdem, lisansüstü eğitim alma durumları; öğretmen adaylarına, sınıf düzeyi, mezun oldukları lise türü ve her iki gruba da cinsiyet ve herhangi bir müzik aleti çalma durumları sorulmuştur.

Verilerin analizinde, SPSS 20 programı aracılığıyla betimsel analizler, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Sonuçların anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırma bulguları, çalışmanın alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeyleri: Sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerine ilişkin betimsel sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin ve öğretmen adalarının öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarına ilişkin betimsel değerler

| | Öğretmen (N=380) | | | | Öğretmen adayı (N=141) | | | |
|--------------------|------------------|--------|-----------|-------|------------------------|--------|-----------|-------|
| | En az | En çok | \bar{X} | S | En az | En çok | \bar{X} | S |
| Öz yeterlik | 28 | 92 | 61.11 | 12.14 | 48 | 90 | 70.09 | 9.52 |
| Tutum | 38 | 95 | 76.98 | 12.39 | 47 | 95 | 83.79 | 11.26 |
| İlgi | 54 | 141 | 114.94 | 16.44 | 53 | 141 | 114.55 | 18.17 |

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının 61.11; öğretmen adaylarının ortalamalarının 70.09 olduğu görülmektedir. Öz yeterlik ölçeğinden alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, ortalamaların orta düzeyde olduğu söylenebilir. Müzik öğretimine ilişkin tutum ortalamalarına bakıldığında, öğretmenlerin ortalamaları 76.98; öğretmen adaylarının ortalamaları ise 83.79'dur. Tutum ölçeğinden de alınabilecek en yüksek puanın 95 olduğu düşünüldüğünde, her iki grupta da tutumların olumlu olduğu söylenebilir. Müziğe yönelik ilgi ortalamaları ise öğretmenlerde 114.94; öğretmen adaylarında 114.55'tir. İlgi ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 145'tir. Bu durumda her iki grubun da müziğe yönelik ilgilerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerine ilişkin bulgular: Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlik | Kadın | 254 | 61.68 | 12.17 | 378 | 1.308 | .192 |
| | Erkek | 126 | 59.95 | 12.05 | | | |
| Tutum | Kadın | 254 | 78.10 | 12.27 | 378 | 2.534 | .012 |
| | Erkek | 126 | 74.71 | 12.35 | | | |
| İlgi | Kadın | 254 | 117.98 | 15.58 | 378 | 5.300 | .000 |
| | Erkek | 126 | 108.81 | 16.48 | | | |

Tablo 3'e bakıldığında, kadın öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve ilgi ölçeklerine ait puan ortalamalarının (\bar{X} =61.68; 78.10; 117.98), erkek öğretmenlere ait puan ortalamalarından (\bar{X} =59.95;74.71; 108.81) daha yüksek olduğu görülmektedir. Aradaki bu farkın istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, müzik öğretimine ilişkin tutum ve müziğe yönelik ilgiye göre kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılaşma görülürken ($t_{\text{tutum}}=2.534$; $t_{\text{ilgi}}=5.300$; $p<.05$), müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik puanları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($t=1.308$; $p>.05$).

Mezun olunan okul türü değişkeni açısından, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre; öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik puan ortalaması ön lisans mezunlarında en yüksek; tutum ve ilgi puan ortalamalarında ise diğer grubunun ortalaması daha yüksektir. Ortalamaların farklılaşmasıyla birlikte, bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlara baktığımızda, öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum puan ortalamaları istatistiksel olarak farklılaşmazken [$F_{\text{öz yeterlik}}(2;377) =2.788$; $F_{\text{tutum}}(2; 377) =.645$; $p>.05$]; müziğe yönelik ilgi puan ortalamaları "diğer" mezun grubu ile ön lisans grubu arasında, "diğer" mezun grubu lehine farklılaşmaktadır [$F(2; 377) =3.365$; $p<.05$].

Tablo 4. Öğretmenlerin öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının mezun olunan okul türüne göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | S | F | p | Scheffe-f |
|-------------|------------------|-----|-----------|-------|-------|------|-----------------|
| Öz yeterlik | Eğitim fakültesi | 331 | 61.22 | 11.59 | 2.788 | .063 | --- |
| | Ön lisans | 22 | 64.77 | 14.90 | | | |
| | Diğer | 27 | 56.74 | 15.26 | | | |
| | Toplam | 380 | 61.11 | 12.14 | | | |
| Tutum | Eğitim fakültesi | 331 | 76.74 | 12.32 | .645 | .525 | --- |
| | Ön lisans | 22 | 77.45 | 14.47 | | | |
| | Diğer | 27 | 79.52 | 11.50 | | | |
| | Toplam | 380 | 76.98 | 12.39 | | | |
| İlgi | Eğitim fakültesi | 331 | 114.82 | 16.16 | 3.365 | .036 | Diğer>ön lisans |
| | Ön lisans | 22 | 109.09 | 21.11 | | | |
| | Diğer | 27 | 121.15 | 14.11 | | | |
| | Toplam | 380 | 114.94 | 16.44 | | | |

Öğretmenlerin mesleki kıdemleri açısından müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

| | Gruplar | N | \bar{X} | S | F | p | Scheffe-f |
|-------------|-----------------|-----|-----------|-------|-------|------|---|
| Öz yeterlik | 1-5 yıl | 65 | 66.42 | 8.18 | 5.276 | .000 | 1-5 yıl>11-15 yıl 1-5 yıl>21 yıl ve üzeri |
| | 6-10 yıl | 60 | 63.10 | 9.96 | | | |
| | 11-15 yıl | 84 | 58.94 | 13.44 | | | |
| | 16-20 yıl | 61 | 60.16 | 12.13 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 110 | 59.06 | 13.19 | | | |
| | Toplam | 380 | 61.11 | 12.14 | | | |
| Tutum | 1-5 yıl | 65 | 82.72 | 11.34 | 4.681 | .001 | 1-5 yıl>11-15 yıl 1-5 yıl>16-20 yıl 1-5 yıl>21 yıl ve üzeri |
| | 6-10 yıl | 60 | 76.05 | 10.92 | | | |
| | 11-15 yıl | 84 | 74.80 | 13.84 | | | |
| | 16-20 yıl | 61 | 75.38 | 13.65 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 110 | 76.64 | 10.94 | | | |
| | Toplam | 380 | 76.98 | 12.39 | | | |
| İlgi | 1-5 yıl | 65 | 117.80 | 12.23 | 1.629 | .166 | --- |
| | 6-10 yıl | 60 | 117.38 | 14.51 | | | |
| | 11-15 yıl | 84 | 115.40 | 17.54 | | | |
| | 16-20 yıl | 61 | 113.41 | 16.48 | | | |
| | 21 yıl ve üzeri | 110 | 112.42 | 18.40 | | | |
| | Toplam | 380 | 114.94 | 16.44 | | | |

Tablo 5'e göre; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe ilişkin ilgi puan ortalamalarının diğer gruplardan daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bir diğer dikkat çekici durum ise öz yeterlik ve ilgide ortalamaların kıdem arttıkça düşmesidir. Ortalamalar arasındaki bu farklılaşmanın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiş [Föz yeterlik (4; 375) =5.276; Ftutum (4; 375) =4.681; p<.05]; müziğe yönelik ilgiye göre puan ortalamaları açısından anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir [Filgi (4; 375) =1.629; p>.05]. Scheffe-f testi sonucuna göre farklılaşma, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik açısından, 1-5 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip grup arasında, müzik öğretimine ilişkin tutuma göre, 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip grup arasında 1-5 yıl kıdeme sahip grup lehinedir.

Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin müzik aleti çalma durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının müzik aleti çalma durumlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Müzik aleti çalma | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------------|-------------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlik | Evet | 87 | 68.49 | 11.36 | 378 | 6.840 | .000 |
| | Hayır | 293 | 58.91 | 11.50 | | | |
| Tutum | Evet | 87 | 82.57 | 11.08 | 378 | 4.947 | .000 |
| | Hayır | 293 | 75.31 | 12.28 | | | |
| İlgi | Evet | 87 | 118.25 | 17.21 | 378 | 2.149 | .032 |
| | Hayır | 293 | 113.96 | 16.11 | | | |

Tablo 6 incelendiğinde, müzik aleti çalan grubun müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe ilişkin ilgi puan ortalamalarının, çalmayan gruba göre daha yüksek olduğu; bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ve müzik aleti çalan grubun lehine olduğu görülmektedir ($t_{öz\ yeterlik}=6.840$; $t_{tutum}=4.947$; $t_{ilgi}=2.149$; p<.05).

Sınıf öğretmenlerini adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerine ilişkin bulgular: Sınıf

öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişip, değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|----------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlilik | Kadın | 110 | 69.92 | 9.31 | 139 | -.391 | .696 |
| | Erkek | 31 | 70.68 | 10.38 | | | |
| Tutum | Kadın | 110 | 83.98 | 10.73 | 139 | .385 | .701 |
| | Erkek | 31 | 83.10 | 13.14 | | | |
| İlgi | Kadın | 110 | 114.68 | 18.79 | 139 | .167 | .868 |
| | Erkek | 31 | 114.06 | 16.04 | | | |

Tablo 7'ye bakıldığında, kadın ve erkek öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir (\bar{X} öz yeterlik=69.92; 70.68; \bar{X} tutum=83.98; 83.10; \bar{X} ilgi=114.68; 114.06). Ortalamaların istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öz yeterlik, tutum ve yönelik ilgi puanları arasında cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($t_{öz\ yeterlik}=-.391$; $t_{tutum}=.385$; $t_{ilgi}=.167$; $p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin, tutumlarının ve müziğe yönelik ilgilerinin sınıf düzeylerine göre değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının sınıf düzeylerine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Sınıf düzeyi | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|--------------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlilik | 3 | 49 | 70.00 | 10.07 | 139 | -.077 | .939 |
| | 4 | 92 | 70.13 | 9.27 | | | |
| Tutum | 3 | 49 | 85.41 | 9.70 | 139 | 1.250 | .213 |
| | 4 | 92 | 82.92 | 11.97 | | | |
| İlgi | 3 | 49 | 116.41 | 21.16 | 139 | .888 | .376 |
| | 4 | 92 | 113.55 | 16.39 | | | |

Tablo 8'e bakıldığında, 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının birbirine yakın olduğu (\bar{X} öz yeterlik=70.00; 70.13); tutum ve müziğe yönelik ilgi ortalamalarının ise 3. sınıflarda daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} tutum=85.41; 82.92; \bar{X} ilgi=116.41; 11.,10). Aradaki bu farkın istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öz yeterlik, tutum ve yönelik ilgi puanları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{öz\ yeterlik}=-.939$; $t_{tutum}=.213$; $t_{ilgi}=.376$; $p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterliklerinin, tutumlarının ve müziğe yönelik ilgilerinin mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının lise türüne göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Lise türü | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|-------------|----------------|-----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlik | Anadolu lisesi | 106 | 70.53 | 9.81 | 139 | .962 | .338 |
| | Diğer | 35 | 68.74 | 8.60 | | | |
| Tutum | Anadolu lisesi | 106 | 84.50 | 10.39 | 139 | 1.311 | .192 |
| | Diğer | 35 | 81.63 | 13.50 | | | |
| İlgi | Anadolu lisesi | 106 | 116.12 | 18.11 | 139 | 1.808 | .073 |
| | Diğer | 35 | 109.77 | 17.75 | | | |

Tablo 9'a bakıldığında, Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve ilgi ortalamalarının diğer gruptan daha yüksek olduğu görülmektedir (\bar{X} öz yeterlik=70.53; 68.74; \bar{X} tutum=84.50; 81.63; \bar{X} ilgi=116.12; 109.77). Aradaki bu farkın istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre, öz yeterlik, tutum ve yönelik ilgi puanları arasında mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{öz\ yeterlik}=-.338$; $t_{tutum}=.192$; $t_{ilgi}=.073$; $p>.05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin müzik aleti çalma

durumlarına göre değişip değişmediğine ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının öz yeterlik, tutum ve ilgiye yönelik puanlarının müzik aleti çalma durumlarına göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| | Müzik aleti çalma | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|-------------------|----|-----------|-------|-----|-------|------|
| Öz yeterlilik | Evet | 44 | 75.43 | 7.88 | 139 | 4.836 | .000 |
| | Hayır | 97 | 67.66 | 9.24 | | | |
| Tutum | Evet | 44 | 88.50 | 9.31 | 139 | 3.477 | .001 |
| | Hayır | 97 | 81.65 | 11.46 | | | |
| İlgi | Evet | 44 | 120.27 | 14.92 | 139 | 2.571 | .011 |
| | Hayır | 97 | 111.95 | 18.97 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde, müzik aleti çalan grubun müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe ilişkin ilgi puan ortalamalarının, çalmayan gruba göre daha yüksek olduğu; bu farkın istatistiksel olarak anlamlı ve müzik aleti çalan grubun lehine olduğu görülmektedir (töz yeterlik=4.836; ttutum=3.477; tilgi=2.571; p<.05).

Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi arasındaki ilişki: Araştırmada cevap aranan "Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna ilişkin yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11. Değişkenler arası Pearson korelasyon katsayıları (N=521)

| Değişkenler | Öz yeterlik | Tutum | İlgi |
|-------------|-------------|-------|-------|
| Öz yeterlik | 1 | .611* | .269* |
| Tutum | .611* | 1 | .512* |
| İlgi | .269* | .512* | 1 |

Tablo 11 incelendiğinde, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.611$); öz yeterlik ve ilgi arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.269$); tutum ve ilgi arasında da orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r=.512$) olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının orta düzeyde; tutumlarının olumlu ve müziğe yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Öz yeterliğe ilişkin bulgular Çevik (2011) ile Gülle ve Akay (2019) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının orta düzeyde olması, alınan eğitimin yeterli bulunmamasına bağlanabilir. Dinç Altun ve Uzuner (2018) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenleri üniversitede aldıkları müzik eğitiminin yeterli olmadığını ve müzik öğretimi sürecinde sınıf öğretmenlerinin birtakım sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir. Barış ve Özata (2009) tarafından yapılan çalışmada da sınıf öğretmenliği öğrencilerinin kendilerini, temel müzik derslerinde çok yeterli bulmadıkları; çalgı eğitiminin yetersiz olduğu, bundan dolayı da kariyerleri süresince müzik eğitimi alanındaki çocuk şarkıları dağarcığına yeterince hâkim olmadıkları belirlenmiştir.

Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ortalamalarının sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin ortalamalarının cinsiyetlerine ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmadığı, kıdemlerine göre ise farklılaştığı belirlenmiştir. Alan yazın tarandığında Barry' nin (1992) araştırmasında daha önce müzik eğitimi alan öğretmenlerin müzik etkinliklerini yönetme ve yürütme becerilerinin yüksek olduğu, Austin'in (1995) çalışmasında ise sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini müzik kabiliyeti açısından çok da yeterli görmedikleri anlaşılmaktadır. Delice (2019) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin müzik öğretimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülürken; eğitim durumları ve kıdemleri açısından farklılaşma görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarında ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Araştırma sonuçları Garvis (2013), Vannatta-Hall (2010), Çelik ve Yetim (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Topoğlu (2014) araştırmasında sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterliklerinin, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermediğini; sınıf düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiğini

belirlemiştir. Eren ve Ergür (2019) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermezken; cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Çevik (2011) tarafından yapılan çalışmada ise farklı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterliklerinin, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Demir Yıldız (2018) ise müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Özetle, ilgili alan yazında müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik puan ortalamalarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumlarına ilişkin farklı sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise öz yeterlik puanları arasında farklılık yaratan değişkenin öğretmenlerde kıdem değişkeni olduğu dikkat çekmektedir. Bu farklılık, daha az kıdeme sahip öğretmenlerin lehinedir. Bu durum, yeni mezun olan öğretmenlerin lisans eğitimlerinde aldıkları müzik öğretimine ilişkin bilgilerinin daha yeni ve daha güncel olmasına bağlanabilir.

Müzik öğretimine ilişkin tutum ortalamalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin tutum ortalamalarının cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görülürken; mezuniyet durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının tutum puanlarında ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Birch'un araştırmasında (1969) müziğe karşı tutum ile öğretmenlerin önceki müzikal geçmişleri arasında düşük bir ilişki olduğu ve erkeklerin müziğe karşı daha düşük bir tutum sergilediği görülmüştür. Evans ise (1958) araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin müziğe karşı tutumlarının olumlu olduğunu, derslerde hatırı sayılır miktarda müzik öğrettiklerini, yüksek miktarda özgüven ve öğretme isteği taşıdıklarını ortaya koyan veriler elde etmiştir. Bunlara ek olarak, müziğe yönelik olumlu tutumlar geliştiren sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları da mevcuttur (Hash, 2010), (Abril and Gault, 2005), (Berke and Colwell, 2004), (Giles and Frego, 2004).

Müziğe yönelik ilgi ortalamalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin müziğe yönelik ilgilerinin puan ortalamalarının cinsiyetlerine ve mezuniyet durumlarına göre farklılaştığı; kıdemlerine göre ise farklılaşmadığı gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilgi

puanlarında ise cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma görülmemiştir. Baydağ'ın (2020) farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında da müziğe yönelik ilgi düzeyleri öğrencilerin yaş ve sınıf değişkenleri açısından farklılaşmazken, cinsiyet ve lise türü açısından farklılaştığı görülmüştür.

Hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilgi puan ortalamalarında müzik aleti çalan grubun lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Ancak ilgili alan yazın tarandığında, bu üç duyuşsal özelliğin tümüne yönelik böyle bir farklılaşmanın ifade edildiği herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu durumda, bir müzik aleti çalmak, müziğe yönelik ilginin bir yansıması olarak açıklanabilir. İlgi duyulan bir alanda öğretim yapmak da kendini daha yeterli hissetmeyi ve daha pozitif bir tutumu beraberinde getirir. Bu durumu destekler nitelikte, araştırmada, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutum; tutum ve ilgi arasında orta düzeyde, öz yeterlik ve ilgi arasında ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çelik ve Yetim (2017) tarafından yapılan çalışmada da müzik öğretimine ilişkin tutum ve öz yeterlik arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Tutum, ilgi ve öz yeterlik gibi birbirini tamamlayan duyuşsal özelliklerin kendi aralarında anlamlı bir ilişki bulunması doğal kabul edilebilir. Konuya ilgi duyulması, tutumu artırırken; tutumun olumlu olması da bireyin kendini daha yeterli hissetmesine neden olabilir.

Öneriler

Araştırma bulguları göz önünde bulundurulduğunda, müzik aleti çalan grubun müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda, müzik öğretimi yapacak öğretmenlerin, eğitim süreçlerinde bir müzik aleti çalmaları konusunda yönlendirilmeleri önerilebilir. Müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik ve tutumun mesleğin ilk yıllarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda müzik öğretimine ilişkin hizmet içi eğitimler verilerek öğretmenlerin müzik öğretimine ilişkin

tutumlarının ve öz yeterlik düzeylerinin mesleğin ilerleyen yıllarında da olumlu düzeyde kalmasına destek olunabilir.

Daha sonra yapılacak araştırmalara yönelik öneriler ise şunlardır: Bu araştırmada veriler Likert tipi ölçeklerle toplanmıştır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda, müzik öğretimine ilişkin öz yeterlik, tutum ve müziğe yönelik ilginin kaynağı hakkında daha derinlemesine bilgiler toplayabilmek için görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışma, sınıf öğretmenleri ve adayları ile gerçekleştirilmiştir. Başka çalışmalarda müzik öğretimi yapan diğer branşlardaki öğretmenlerin (müzik, okul öncesi vb..) müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özellikleri araştırılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

An Analysis of Affective Factors of In-Service and Preservice Primary School Teachers About Music Education of The Article

*

Hasan Açılmış– Bilge Kuşdemir Kayıran

Gaziantep University

We, as human beings, look for the answer to the question of "How should I live?" during the journey of life. From cradle to grave, we strive to learn how to use our brain, behaviors, and emotions and shape them accordingly (Senemoğlu, 2009, p.xxi). Therefore, we need a source to feed and refresh our soul, and to develop our personality and emotional maturity. This source is music.

Music helps feed cognitive, affective and psychomotor domains, establish a rational communication between emotions and mind, activates muscles and emotions simultaneously during a musical performance (Türkmen, 2016, s. 6) Music is a way of communication as well as a tool of education. Moreover, it can influence and improve people's behaviors with the help of sharing musical information and impressions (Günay and Özdemir, 2012, p.50).

Music education carries music interaction to a more planned level. Music education is a journey that is carried out with a planned and programmed study discipline in line with certain purposes and facilitates the individual's musical expression. Studies in the field of music education include scale development studies about the attitude, interest, literacy and self-efficacy in music (Okay, Gençel Ataman and Kırtak Ad, 2015),(Şeker and Saygı, 2013),(Afacan, 2008),(Afacan and Şentürk , 2016) Additionally, there are studies that have investigated the self-efficacy levels of primary school teachers (Çevik, 2011), their attitudes towards music education (Çelik and Yetim , 2017), and their opinions about music education they have received during their undergraduate education (Kurtuldu, 2009). The present study, different than other studies, aims to examine the attitude, interest, and self-

efficacy of in-service and preservice primary school teachers regarding music altogether.

This study contributes to the field in the sense that the results provide implications for in-service and preservice teacher education by examining the affective factors in relation to music education with demographic variables such as gender, educational background, and grade level.

The aim of the study is to investigate relationship between in-service and preservice primary school teachers' attitude, interest and self-efficacy related to music education based on various variables (gender, length of service, grade level etc.).

The present study is a descriptive study. The study aims to investigate the relationship between attitude, interest, and self-efficacy regarding music teaching, therefore the correlational research model is employed. The study group consists of 380 primary school teachers who serve in the primary schools in Adana and Gaziantep during 2019-2020 academic year and 141 3rd and 4th grade preservice teachers from the Department of Primary School Education in the same cities. Data collection tools include "Music Education Self-Efficacy Scale"(Afacan, 2008), "Interest in Music Scale"(Okay, Gençel Ataman, & Kırtak Ad, 2015) and "Attitude towards Teaching Music" (Şeker & Saygı, 2013). Data was collected during the spring term of 2019-2020 academic year via online forms with aforementioned scales. Data were analyzed via descriptive statistics, independents samples t-test, one way ANOVA and correlation analyses. The significance level was $p < .05$.

The results showed that mean scores of self-efficacy, interest and attitude scales of in-service and preservice primary school teachers were high. Student's interest and attitude scores changed based on their gender, while there was no significant difference in their self-efficacy scores based on gender. Self-efficacy and attitude scores of teachers showed no significant difference based on their educational background, whereas they differed based on their length of service. In addition, interest in music scores did not differ based on length on service, while it differed based on educational background. Preservice teachers, on the other hand, had no significant difference in their self-efficacy, interest and attitude mean scores based on gender, grade level, and the type of

high schools they attended. There was a significant difference in favor of the people who played a musical instrument in both groups. Furthermore, there was a positive, significant, and moderate level correlation between self-efficacy and attitude, interest and attitude, and a positive low-level correlation between self-efficacy and interest.

Considering the research findings, it was seen that the affective characteristics of the musical instrument group regarding music teaching were more positive. Considering this situation, it can be suggested that teachers who will teach music should be guided to play a musical instrument during their education process. It was determined that self-efficacy and attitude towards music teaching were higher in the first years of the profession. In this case, by giving in-service training on music education, it can be supported to keep teachers' attitudes and self-efficacy levels towards music education at a positive level in the later years of the profession.

Suggestions for future research are as follows: In this study, data were collected with Likert-type scales. In future studies, studies using qualitative data collection tools such as interviews and observations can be conducted to gather more in-depth information about the self-efficacy, attitude and source of interest in music teaching. This study was carried out with classroom teachers and candidates. In other studies, the affective characteristics of teachers in other branches (music, preschool, etc.) who teach music can be investigated.

Kaynakça / References

- Abril, C. R. and Gault, B. M. (2005). Elementary educators' perceptions of elementary general music instructional Goals. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 164, 61-69.
- Afacan, Ş. (2008). Müzik Öğretimi Öz Yeterlilik Ölçeği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-11.
- Afacan, Ş. ve Şentürk, N. (2016). Okul Öncesi ve Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarına Yönelik Müzik Okuryazarlığı Ölçeğinin geliştirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 25, 228-247.

- Austin, J. R. (1995). Future Classroom teacher's ability self-perceptions and attributional responses to failure in music: Do music fundamentals classes make a difference? *Research Perspectives in Music Education*, 5(1), 6-15.
- Barış A. D. ve Özata, E. (2009). Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında alınan müzik-müzik öğretimi derslerinin öğretmenlik uygulamalarındaki yansımaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-42.
- Barry, N. H. (1992). Music Education in the Elementary Music Methods Class. *Journal of Music Teacher Education*, 2(1),16-23.
- Baydağ, C. (2020). Üniversitelerin farklı lisans bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin müziğe yönelik ilgi düzeylerinin incelenmesi. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,30(1),145-158.
- Berke , M. and Colwell, C. (2004). Integration of Music in the elementary school: The principal's perspective. *Journal of Research in Music Education*, 23(1), 6-20.
- Birch, L. W. (1969). *Factors related to differences in classroom teacher's attitudes toward music*. Unpublished Doctora Thesis. University of Sothern California.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çalhan, N. (2020). *Taksim yapmaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çelik, Y. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları öz yeterlilik inançları ve müzik yeteneklerine ilişkin öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.
- Çelik, Y.ve Yetim , H. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumları ile müzik öğretimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12),150-170.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.
- Delice, F. (2019). *Müzik öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik öz yeterlilik düzeyleri üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Demir Yıldız, Z. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Dinç Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1416-1632.
- Eren, B. ve Engür, D. (2019). Özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2000-2018.
- Evans, C. H. (1958). *A study of factors affecting the attitude of the elementary classroom teacher toward teaching music*. Northwestern University, Illinois.
- Feridunoğlu, L. (2004). *Müziğe giden yol genç müzisyenin el kitabı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Garvis, S. (2013). Beginning Generalist Teacher Self-Efficacy for Music Compared with Maths and English. *British Journal of Music Education*, 30(1), 85-101.
- Giles, A. M. and Frego, R. D. (2004). An Inventory of Music Activities Used by Elementary Classroom Teachers: An Exploratory Study. *Applications of Research in Music Education*, 22(2), 13-22.
- Gülle, A. ve Akay, C. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik inançlarının müzik kavramına yönelik yazılı ve görsel metaforlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(62), 1043-1057.
- Günay, E. ve Özdemir, M. A. (2012). *Müzik öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Hash, P. M. (2010). Preservice classroom teachers' attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6-24.
- Karan, M. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi alanındaki yeterlilikleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın.
- Kılıç, I. (2012). *Okul öncesinde müzik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kurtuldu, M. K. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 8(2), 510-519.
- Okay, H. H., Gençel Ataman, Ö. ve Kırtak Ad, V. N. (2015). Müziğe Yönelik İlgili Ölçeği (MYİÖ)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 51, 62-71.
- Öztopalan, E. (2007). *İlköğretim düzeyindeki özel okullar ile devlet okullarının 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Şeker, S. S. ve Saygı, C. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages and History of Turkish or Turkic*, 8, 1237-1246.
- Topoğlu, O. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 730-743.
- Türkmen, E. F. (2016). *Müzik eğitiminde öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akdemi.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Educational Administration: Theory and Practice*, 45, 109-127.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). *Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach music*. Doctoral Dissertation, University of Illinois, Illinois.
- Yağışan, N., Sünbül, A. M. ve Yücalan, Ö. B. (2007). Müzik bölümü öğrencilerinin benlik imgeleri ve denetim odaklarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 243-262.
- Yükseköğretim Kurulu.yok.gov.tr: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmen-ligi_Lisans_Programi09042019.pdf adresinden alındı 12.01.2021

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Açılmış, H. ve Kuşdemir Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimine ilişkin duyuşsal özelliklerinin incelenmesi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4746-4773. DOI: 10.26466/opus.890948.

4+4+4 Eğitim Sisteminin Ortaöğretime Yansımalarına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri¹

DOI: 10.26466/opus.909516

*

Sinan Kayıp* – Şefik Kartal **

* Öğretmen, MEB, Tokat Bağlarbaşı İlkokulu, Tokat/Türkiye

E-Posta: sinankayip@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-1306-0398](https://orcid.org/0000-0003-1306-0398)

** Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye

E-Posta: sefik.kartal@gop.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1448-0987](https://orcid.org/0000-0002-1448-0987)

Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınarak, 4+4+4 eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin paydaş görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemektir. Araştırma 2017 yılı Şubat-Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Tokat ilinde bulunan çeşitli ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. 15 öğretmen ve 15 yöneticiden oluşan araştırma örneklemini, amaçlı örneklem yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” ile belirlenmiştir. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve bir nitel araştırma yöntemi olan “görüşme yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler ve yöneticilerden ortaöğretimin zorunlu olmasının doğru olduğunu ve yanlış olduğunu ifade edenler olduğu görülmüştür. Geçiş sürecinin hızlı olduğunu, planlanmanın yapılmadığını, liselerdeki eğitimin niteliğinin olumsuz etkilendiğini, okulların gerekli fiziki altyapı ve teknolojik açıdan yeterli olduğunu, eğitim programlarının güncel olduğunu, zorunlu ortaöğretim sayesinde öğrencilerin kontrol altında tutulduğunu, sanayide ara eleman eksikliği olacağını ve açık lise eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, yeni eğitim sistemine geçilirken geçiş sürecinin çok kısa tutulmaması ve yapılan değişiklikler hakkında öğretmen ve yöneticilere gerekli hizmet içi eğitim ve bilgilendirmelerin yapılması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: 4+4+4 Eğitim sistemi, zorunlu orta öğretim, paydaş görüşleri.

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında yazdığı Yüksek Lisans tezinden türetilmiştir.

The Views of Teachers and Principals on Reflections of 4+4+4 Education System on Secondary Education

*

Abstract

The aim of this study is to analyse stakeholder views on reflections of 4+4+4 education system on secondary education in detail by taking the opinions of teachers and principals. The research was carried out between February and June 2017. The population of the research was composed of teachers and principals who work in various high schools in Tokat in Turkey. The research sample, consisting of 15 teachers and 15 principals, was determined by using "maximum variation sampling method", which is one of the purposeful sampling methods. This is a qualitative research and "interview method" was used. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained in this research. In the research results, it was found out that there were some teachers and principals who stated that the compulsory secondary education is right and there were some who stated that it is wrong. They stated that, the transition process was fast, no planning was done, education quality was affected in negative way in high schools, schools were qualified with necessary physical infrastructure and technological equipments, curricula were up-to-date, students were under control thanks to the compulsory secondary education, there would be lack of intermediate staff in the industry and open high school education was necessary. In line with the results obtained in the research, it was suggested not to keep the transition process too short while transitioning to a new education system and to give the teachers and the principals necessary in-service training and information about the changes.

Keywords: 4+4+4 education system, compulsory secondary education, stakeholder views.

Giriş

Eğitim bireyde istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Senemoğlu, 2011, s.92). Eğitim insan hayatında ve toplum içinde önemli bir faktör olarak yer almaktadır. Tarih boyunca bireylerin ihtiyaçlarına göre toplumlar eğitim sistemlerini yenilemişler veya geliştirmişlerdir. Ülkeler birçok dönemde eğitim sistemlerinde yeniliklere giderek öğretimi daha işlevsel bir hale getirmişlerdir. Kişisel olan öğretim sürecinin, farklı düzeylerdeki okullar aracılığı ile toplumsallaştırılması amaçlanmıştır. Bireyler özel bir şekilde oluşturulan okul ortamı gibi formal bir eğitim sürecine ve ailesi, arkadaşları ve meslektaşları içinde informal eğitim süreçlerine tabi tutulmaktadır (Türer, 2011, s.10). Formal eğitim belirlenmiş bir eğitim programı ile daha önceden belirli yaş gruplarına verilirken informal eğitim ise kişinin okul dışı yaşantısındaki eğitim sürecidir. Bu yüzden formal eğitimin niteliği ve işlevselliği önem taşımaktadır. Çünkü toplumun özelliklerini yansıtan okullarda verilmekte olan eğitim çalışmalarının kalitesi insanlar için çok önemli bir süreçtir. Böylelikle eğitim, kişilerin farklı yönlerde gelişmesini sağlayan bir dönemdir. Bu dönemin doğru bir yöntemle devam etmesi için eğitim faaliyetlerinin planlı bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Demir, Doğan ve Pınar, 2013).

Eğitim sistemi Türer (2009, s.6)' e göre, bağlı olduğu sosyoekonomik sisteme, bu sisteme bağlı (ekonomi, politika, bürokrasi, hukuk, sağlık vb.) diğer alt sistemlere yetişmiş insan gücü yetiştirir. Eğitim sisteminin genel amacı, yenilik ve değişimlerin denetçisi değil uygulayıcısı olan insanlar yetiştirmektir. Eğitim sistemi problem çözme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmelidir. Ayrıca yenilik ile değişimleri özümseyen ve yeni reformlar üreten insan modeli amaçlanmalıdır (Sümbül, 2008, s.448).

Türk Eğitim Sistemi, Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını gerçekleştirmektedir ve bütün eğitim kurumlarının hedefleri temel ilkelere uygun şekilde planlanmaktadır (M.E.T.K., md.3). Türk Eğitim sisteminin genel hedefi, ülke insanının yaşam standartlarını yükseltmek, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı sürekli hale getirmek ve ülke insanının modern dünya ile uyum içinde olmasını sağlamaktır (Ada ve Küçükali, 2009, s.70). Bu temel hedeflerin olmasına karşın Türk Eğitim Sisteminde geçmişten günümüze birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Türk Eğitim Sisteminin bütün kademelerinde bazı tartışmalar ve belirsizlikler yaşanmaktadır.

Bunlara örnek olarak mesleki eğitimde yaşanan nitelik sorunu, yükseköğretime geçiş sürecinde sınav sistemlerinde yaşanan sürekli değişimler, genel eğitim veren liselerde öğrencilerin yerleşmesi ile ilgili yaşanan sıkıntılar, okul türleri ile ilgili sürekli yaşanan değişimler gösterilebilir.

Son yıllarda dünyada eğitim ve okul sistemlerinde yenilikler yapılmaktadır. Bu yeniliklerde yaşam boyu öğrenme modeli örnek alınmaktadır. Eğitim sistemlerinde yapılan değişikliklerde devletin rolü de yeniden planlanmaktadır. Modern dünyadaki eğitim sistemlerinde devletin rolü şöyle açıklanmaktadır: Araştırma ve geliştirme çalışmaları, düzenleyicilik ve yol göstericilik, yüksek şekilde yenilikler üretmek, yerel, milli ve milletlerarası düzeyde karşılaştırmalar yapmaktır (Şişman,2012, s.138).

Şişman (2012, s.162)'ın eğitim sisteminin geleceğine ilişkin önerileri şu şekildedir: Eğitimde yapılan yenilikler eğitim sisteminin bütün kademelerini kapsayacak şekilde planlanmalıdır. Eğitim, sosyal, ekonomik, politik alanlarla ve hedefler ile bir bütünlük oluşturmaktadır. Bütün bireylere öğrenme fırsatları sağlamak amaçlanmalı, öğrenciler başarısızlıkları sonucunda sistemin dışına atılmamalıdır. Toplumun eğitime desteğinin artması gerekmektedir. Öğrenciler arasında eşitsizliklere neden olan özel dershanelerin özel öğretim kurumlarına dönüşmeleri gerekmektedir. Mevcut yapılan sınavların yerine daha farklı modern dünya ile uyumlu öğrenci seçme yöntemleri uygulanmalıdır. Türk Eğitim Sisteminin hedeflerinin gelişmiş ülkelerin eğitim seviyeleri düzeyinde olması gerekmektedir.

Güven (2012, s.558)' e göre zorunlu eğitim, bir yurttaşın belli bir yaşa girince eğitime başlamasının zorunlu olduğu, yani devletin vatandaşını devam etmekte zorunlu kıldığı ve devletin belirlemiş olduğu eğitimin süresini kapsamaktadır. Ayrıca zorunlu eğitimin sadece belirli yaştaki çocuklar için değil, temel bilgi ve yeteneklere ihtiyaç duyan her yurttaş için düşünülmüş bir eğitim olduğunu ifade etmektedir. Erginer (2004, s.36) ise zorunlu eğitimi; bireylerin eğitim almak için belirli bir süre ve hedefler belirlenerek devletin yurttaşlarına parasız olarak sunduğu eğitim olarak belirtmiştir. Günümüzde çeşitli ülkelerdeki zorunlu eğitim süresi incelendiğinde bu sürenin en az 4-5 yıl, en çok 12-13 yıl sürmekte olduğu görülmüştür. Zorunlu eğitimin 4 yıl olduğu ülke Sao Tome ve Principe (Afrika); 5 yıl olduğu ülkeler, Ekvator Ginesi, Kolombiya, Bangladeş, İran, Lao De-

mokratik Halk Cumhuriyeti, Macau, Mynmar, Nepal, Vietnam (çoğunluğu Asya); 12 yıl olduğu ülkeler, Anguilla, St. Kitts ve Nevis (Kuzey Amerika), Belçika, Almanya, Gibraltar (Avrupa), Amerikan Samoası, Tokelau (Antartika); 13 yıl olduğu ülke ise Hollanda'dır (Avrupa). AB ülkelerinde zorunlu eğitim süresi, en az 9 en çok 13 yıldır (Unesco,1999., akt. Erginer, 2004).

Ortaöğretim kademesindeki problemlere Başaran ve Çınkır (2011, s.111)' in çözüm önerileri şu şekildedir: Eğitimde haksız rekabet ve ortaöğretimdeki çeşitlilik kaldırılmalıdır. Ortaöğretimde çeşitlilik yerine, mevcut eğitim programlarını da kapsayan çok amaçlı okullar kurulmalıdır. Mevcut ortaöğretim okulları, bölge okulları olarak eğitime devam etmelidir. Çok amaçlı bölge ortaöğretim okullarının üç ana türlü eğitim programı olması gerekmektedir: (1) yükseköğretime öğrenci hazırlayan program; (2) ortaöğretim düzeyindeki mesleklere ara eleman yetiştirecek program; (3) yaygın eğitim programlarıyla mesleklere ara eleman yetiştirecek program olarak ifade edilmiştir. Ülkelerde eğitim sistemi en çok yeniliklerin yapıldığı konulardan biridir. Eğitim sisteminde yapılan yenilikler, bazen bütün eğitim sistemini kökten değiştirirken bazen ise eğitim sistemini çok değiştirmeden küçük çapta değişiklikler olmaktadır. Türkiye, tarih boyunca Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet döneminde sürekli olarak eğitim sisteminde yeniliklere gitmiştir (Ergün, 2003, s.1).

20 Şubat 2012'de "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Teklifi" TBMM Başkanlığı'na sunulmuş ve 30 Mart 2012 tarihinde kabul edilmiştir. Bu yasa ile birlikte zorunlu eğitim süresinde de değişikliğe gidilmiştir. Türkiye'de zorunlu eğitim çeşitli reformlardan geçmiş ve sonunda 2012 yılında 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine geçilmiştir. 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yerine, 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim sistemi getirilerek 12 yıllık süre üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak düzenlenmiştir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler bütün çocukları, ülkeyi ve ülkenin geleceğini yakından etkilemektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler sonrası bazı olumlu ve olumsuz sonuçların ortaya çıktığı düşünülmektedir. Eğitim sistemimiz değiştikten sonra bazı araştırmalar yapılmıştır. Yapılan araştırmaların tamamı, 1 yıl erken ilkokula başlamanın olumlu ve olumsuz yönleri, ilkokul ve ortaokulun ayrılmasında yaşanan problemler

(bina, öğretmen, vs.) gibi daha çok ilkokul ve ortaokul üzerine yoğunlaşmıştır. Ortaöğretim kademesinin zorunlu olmasına çok az ve yeterli olmayacak şekilde değinilmiştir. Dolayısıyla zorunlu ortaöğretim hakkında yeterli ve açıklayıcı bir değerlendirme mevcut değildir. Bu çalışmada, 4+4+4 Eğitim Sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin paydaş görüşlerinin incelenecek olmasından dolayı bize önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada öğretmen ve yöneticilerin görüşleri alınarak, 4+4+4 eğitim sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin paydaş görüşlerini ayrıntılı bir şekilde araştırmak amaçlanmıştır. Bu araştırmaya aşağıda belirtilen iki araştırma sorusu yön vermiştir.

1. Öğretmenlerin 4+4+4 Eğitim Sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticilerinin 4+4+4 Eğitim Sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada 4+4+4 Eğitim Sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin paydaş görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda nitel bir araştırma yöntemi olan "görüşme yöntemi" kullanılmıştır. Görüşme yöntemi ile tecrübeler, tutumlar, fikirler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen soyut kavramlar öğrenilmek amaçlanmaktadır. Burada sorulan sorulara, görüşülen kişinin rahat, doğru ve dürüst bir şekilde cevap vermesini sağlamak görüşmecinin üzerinde durması gereken en önemli görevdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.148).

Araştırma 2017 yılı Şubat-Haziran ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Tokat ilinde yer alan liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise Tokat'ta bulunan farklı okullarda görev yapan 15 öğretmen ve 15 yöneticiden oluşmuştur. Araştırmada görüşü alınan öğretmen ve yöneticiler seçilirken farklı türde ortaöğretim hizmeti veren ve farklı bölgelerde yer alan okullarda görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 13'ü erkek (%86,6), 2'si ise kadındır (%13,4). Öğretmenlerin 5'i meslek lisesinde (%33,3), 5'i Anadolu lisesinde (%33,3), 3'ü imam hatip lisesinde (%20), 1'i sosyal bilimler lisesinde

(%6,6), 1'i ise fen lisesinde (%6,6) görev yapmaktadır. 11-20 yıl arası kıdeme sahip 10 öğretmen (%66,6), 21-30 yıl arası kıdeme sahip 3 öğretmen (%20), 31-40 yıl arası kıdeme sahip 1 öğretmen (%6,6) ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip 1 öğretmen (%6,6) bulunmaktadır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamı erkektir. Bu yöneticilerden 10'u müdür (%66,6) ve 5'i müdür yardımcısı (%33,4) olarak görev yapmaktadır. Görüşme yapılacak yöneticilerin belirlenmesinde farklı okul türlerinde görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Yöneticilerin 5'i meslek lisesinde (%33,4), 3'ü Anadolu lisesinde (%20), 3'ü imam hatip lisesinde (%20), 1'i fen lisesinde (%6,6), 1'i sosyal bilimler lisesinde (%6,6), 1'i güzel sanatlar lisesinde (%6,6), 1'i ise spor lisesinde (%6,6) görev yapmaktadır. 11-20 yıl arası kıdeme sahip 6 yönetici (%40), 21-30 yıl arası kıdeme sahip 5 yönetici (% 33,4), 31-40 yıl arası kıdeme sahip 3 yönetici (% 20) ve 1-10 yıl arası kıdeme sahip 1 yönetici (% 6,6) bulunmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından öğretmen görüşme formu ve yönetici görüşme formu olmak üzere 2 adet yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular (En fazla on tane olabilir. En uygunu üç-beştir.) görüşülen kişi ile kısa bir zaman içinde (üç-beş dakika, ya da azami bir saat) sorulmaktadır ve yanıtlar alınarak kaydedilmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s.108).

Eğitim programları ve öğretim alanında bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak görüşme formlarının ilk halleri oluşturulmuştur. Bu görüşme formlarının geliştirilmesi aşamasında eğitim programları ve öğretim alanında 3 öğretim üyesi, eğitim yönetimi ve denetimi alanında 1 öğretim üyesi ve eğitim programları ve öğretim alanında 5 doktora öğrencisinden uzman görüşü alınmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi aşamasında bazı uzmanlara e-posta yoluyla ulaşılmış bazıları ile ise bire bir görüşme yapılmıştır. Uzmanlardan sorularla ilgili dil, ifade ve kapsam değişkenleri açısından dönüt vermeleri istenmiş, atılması ve geliştirilmesi gereken soru maddeleri tekrar incelenerek son hali verilmiştir. Öğretmen görüşme formunda 9 adet açık uçlu soru, yönetici görüşme formunda ise

8 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Ayrıca her iki görüşme formunda bazı soruların altında sonda sorular bulunmaktadır.

Görüşmeler, görüşülen kişilerden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüştür. Görüşmelerde elde edilen ses kayıtları Microsoft Word programına aktarılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizle genel olarak herhangi bir çalışma hakkında özetleme ve yorumlama yapmak amaçlanmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, görüşmede sorulan soruların ortaya koyduğu temalara göre yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256).

Araştırmacılar görüşmede elde edilen verilerin bir bölümünü ayrı ayrı kodlamıştır. Görüşme yapılan her bireyin görüşleri titizlikle incelenmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra görüşmelerden elde edilen veriler ışığında, kodlanmış olan verileri belli kategorilerin altında toplayan alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra araştırmacılar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı gösteren temalar belirlenmiştir. Temalar ve kodlamalar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra araştırmacılarından biri, kalan görüşme sonuçlarının analizini yapmıştır. Daha sonra belirlenen temalar ve yapılan kodlamalar eğitim programları ve öğretim alanında bir öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından analizler tekrar yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen temalar ve yapılan kodlamalar, öğretim üyesi tarafından bir hafta sonra tekrar gözden geçirilmiştir. Araştırmacılar tarafından belirlenen temalar ve yapılan kodlamalar farklı zaman aralıklarında birlikte çalışılarak üç defa gözden geçirilmiştir. Son düzeltmeler yapılarak analizlere en son hali verilmiştir. Bu aşamadan sonra elde edilen veriler belirli olgulara göre tanımlanmış ve düzenlenmiştir.

Nitel analizde aktarılabilirlik (dış geçerlilik) özelliklerinin gerçekleştirilmesi için bazı uygulamalar yapılmaktadır. Bu amaçla aktarılabilirlik özelliğini gerçekleştirmek için görüşmecilerin yanıtlarından doğrudan alıntılar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.304). Doğrudan yapılan alıntıların sonunda alıntının yapıldığı görüşmeciye verilmiş olan numara ve görüşmecinin cinsiyetini belirten harfler köşeli parantez içinde verilmiştir (Erkek için [E], Kadın için [K]).

Bulgular

Çalışmada yer alan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşme kayıtlarının betimsel analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

4+4+4 Eğitim Sisteminin Ortaöğretime Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Öğretmenlerin ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına yönelik genel görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|-----------------------------|----|------------------|----|----------------------------------|----|
| Genel görüşler | 17 | Olumlu görüşler | 4 | Zorunlu olması doğru | 4 |
| | | Olumsuz görüşler | 13 | Zorunlu olması yanlış | 7 |
| | | | | Hedefsiz öğrenciler oluştu | 3 |
| | | | | Okumak istemeyenler için olumsuz | 2 |
| | | | | Nitelikli öğrenci azaldı | 1 |
| Planlama açısından | 20 | Olumlu görüşler | 1 | Planlama yapıldı | 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 19 | Planlama yapılmadı | 14 |
| | | | | Kararlar siyasi | 5 |
| Geçiş süreci açısından | 9 | Olumsuz görüşler | 9 | Geçiş süreci hızlı oldu | 7 |
| | | | | Öğretmenlerin fikri alınmadı | 2 |
| Hizmet içi eğitim açısından | 10 | Olumsuz görüşler | 10 | Eğitim verilmedi | 9 |
| | | | | Öğretmenler istekli değil | 1 |

“Genel Görüşler” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında “zorunlu olması doğru” görüşü ortaya çıkmıştır. Lise öğretmenlerinin ortaöğretimin zorunlu olması doğru şeklindeki görüşleri şunlardır:

“Eğitim seviyesinin artması açısından güzel buluyorum.” [10-E]

“Genel olarak zorunlu olması güzel.” [15-E]

“Genel Görüşler” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise en çok “zorunlu olması yanlış” ve “hedefsiz öğrenciler oluştu” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“İyi olmadığını, eğitimin kalitesini düşürdüğünü düşünüyorum.” [7-E]

“Öğrenci zorunlu olarak okula geliyor ve okulda tutmak çok zor.” [14-K]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü üzere ortaöğretimin zorunlu olmasının doğru olduğunu ve yanlış olduğunu düşünen öğretmenler bulunmaktadır. Doğru olduğunu düşünenler eğitimin kalitesinin artacağını, öğrencileri okulda tutmanın gerektiğini belirtmiştir. Yanlış olduğunu düşünenler ise eğitimin kalitesinin düşeceğini, zorunlu eğitimin yanlış olduğunu, öğrencilerin isteksiz okula geldiklerini ifade etmişlerdir.

“Planlama açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında bir öğretmen “*planlama yapıldı*” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir öğretmenin planlama yapıldı şeklinde görüşü aşağıda verilmiştir:

“*Müfredat açısından düzgün planlandığını düşünüyorum.*”[6-E]

“Planlama açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “*planlama yapılmadı*” ve “*kararlar siyasi*” şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Planlamanın yapılmadığına ve alınan kararların siyasi olduğuna ilişkin bazı görüşler şunlardır:

“*Bakanlığın bizimle paylaştığı 10 yıllık stratejik plan içerisinde yoktu.*”[4-E]

“*Plansız ve düşünülmeden bir geçiş yapıldı.*”[9-E]

“Geçiş Süreci açısından” temasıyla ilgili olarak herhangi bir olumlu görüş belirtilmemiştir. “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise “*geçiş süreci hızlı oldu*” ve “*öğretmenlerin fikri alınmadı*” görüşleri bulunmaktadır. Geçiş sürecinin hızlı olduğuna dair ifadelerden bazıları şunlardır:

“*Tamamen hızlı bir geçiş süreci oldu.*”[4-E]

“*Öğretmenlerin fikri alınmadı bu kararın siyasi olduğunu düşünüyorum.*”[7-E]

“Hizmetiçi Eğitim açısından” temasıyla ilgili olarak herhangi bir olumlu görüş belirtilmemiştir. “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise “*eğitim verilmedi*” ve “*öğretmenler istekli değil*” görüşleri bulunmaktadır. Hizmetiçi eğitim verilmediğine dair ifadeler aşağıda verilmiştir:

“*Hizmetiçi eğitim almadım.*” [3-E]

“*Hizmetiçi eğitim planlanırken branş öğretmenleri unutuluyor.*” [5-K]

Öğretmenlerin ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile birlikte liselerdeki değişiklikler hakkında görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile Birlikte Liselerdeki Değişiklikler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|---------------------------|----|------------------|----|--|----|
| Genel Liseler açısından | 18 | Olumlu görüşler | 10 | Anadolu Lisesi oldu | 8 |
| | | | | Başarı arttı | 1 |
| | | | | Liseler olumlu etkilendi | 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 8 | Genel liseler olumsuz etkilendi | 3 |
| | | | | Davranış problemleri arttı | 2 |
| | | | | Başarı düştü | 1 |
| Meslek Liseleri açısından | 28 | Olumlu görüşler | 4 | Okuma bilmeyen var | 1 |
| | | | | Öğrenci seviyesi düştü | 1 |
| | | | | Meslek öğreniyorlar | 1 |
| | | | | İş yeri açma şansı var | 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 24 | Meslek lisesi olumlu etkilendi | 1 |
| | | | | Meslek lisesi etkilenmedi | 1 |
| | | | | Düşük seviyeli öğrenciler geldi | 8 |
| | | | | Meslek lisesi olumsuz etkilendi | 5 |
| | | | | Okuma bilmeyen öğrenciler var | 3 |
| | | | | Eğitim kalitesi düştü | 2 |
| Özel liseler açısından | 19 | Olumsuz görüşler | 6 | Kendi alanında ek puan verilmiyor | 2 |
| | | | | Problemlili öğrenci çok | 1 |
| | | | | Zorunlu olması yanlış | 1 |
| | | | | Öğrenci sayısı arttı | 1 |
| | | | | Uygulamada eksiklikler var | 1 |
| | | | | Talep arttı | 10 |
| Özel liseler açısından | 19 | Olumlu görüşler | 13 | Bilinçli veliler gönderiyor | 2 |
| | | | | Olumsuz etkilendi | 1 |
| | | | | İyi bir lise kazanamayan yöneldi | 2 |
| | | | | Nitelikli eğitim yok | 2 |
| Özel liseler açısından | 19 | Olumsuz görüşler | 6 | Şişirme notlar olduğu için tercih ediliyor | 1 |
| | | | | Dershane sistemi var | 1 |

“Genel Liseler açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında “Anadolu lisesi oldu” ve “başarı arttı” görüşleri ifade edilmiştir. Genel liselerin Anadolu Lisesi olduğuna ilişkin bazı ifadeler şunlardır:

“Genel lise kavramı kalktı. Genel liseler Anadolu adını aldı.”[13-E]

“Şimdi bütün liseler Anadolu Lisesi oldu.”[15-E]

“Genel Liseler açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “genel liseler olumsuz etkilendi” ve “davranış problemleri arttı” görüşleri belirtilmiştir. Genel liselerin olumsuz etkilendiğine ve genel liselerde davranış problemlerinin arttığına dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Genel liseler ve meslek liseleri olumsuz etkilendi.” [3-E]

"Davranış problemleri de bir hayli fazla." [4-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü üzere genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesi olumlu bir gelişme olarak ifade edilmiştir. Olumsuz görüş olarak ise genel liseler ve meslek liselerinin olumsuz etkilendiği ve zorunlu ortaöğretim sonucunda davranış problemlerinin bir hayli fazla olduğu ifade edilmiştir.

"Meslek liseleri açısından" temasının "Olumlu Görüşler" alt temasında *"meslek öğreniyorlar"*, *"iş yeri açma şansı var"*, *"meslek liseleri olumlu etkilendi"* ve *"meslek lisesi etkilenmedi"* görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşleri belirten ifadeler aşağıda verilmiştir:

"Meslek öğreniyorlar." [2-E]

"İş yeri açma şansı var." [2-E]

"Meslek liselerini olumlu etkilediğini düşünüyorum." [6-E]

"Meslek Liseleri açısından" temasının "Olumsuz Görüşler" alt temasında en çok *"düşük seviyeli öğrenciler geldi"*, *"meslek liseleri olumsuz etkilendi"* ve *"okuma yazma bilmeyen öğrenciler var"* görüşlerine ulaşılmıştır. Olumsuz görüşler alt temasında öğretmenlerin bazı ifadeleri şunlardır:

"Meslek liseleri açısından çok düşük seviyeli öğrenciler geldi." [1-E]

"En çok zarar gören meslek liseleri oldu." [11-E]

"Bep'li öğrencimiz çok, okuma yazma bilmeyen öğrencimiz çok, ..." [2-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden görüldüğü üzere meslek liselerine akademik seviyesi düşük öğrencilerin geldiğini ve mesleki okulların bundan olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir.

"Özel Liseler açısından" temasının "Olumlu Görüşler" alt temasında en çok *"talep arttı"* görüşü belirtilmiştir. Özel liselerde talep arttığına dair öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır:

"Özel liselere dershaneler kapandıktan sonra talep arttı." [8-E]

"Dershaneler de kapanınca özel liselerin de benzer imkânlar vaat etmesi talebi artırdı." [4-E]

"Özel Liseler açısından" temasının "Olumsuz Görüşler" alt temasında en çok *"iyi bir lise kazanamayan yöneldi"* ve *"nitelikli eğitim yok"* görüşlerine ulaşılmıştır. Özel liselere iyi bir lise kazanamayanların yöneldiği ve burarlarda nitelikli eğitim olmadığına dair görüşlerden bazıları şunlardır:

"İyi liselere yerleşemeyen çocukları veliler bu okullara gönderdi." [3-E]

"Bu okullarda nitelik olarak kaliteli bir eğitim yok." [1-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden anlaşıldığı üzere zorunlu ortaöğretim ile birlikte özel liselere talebin arttığı, bunun sebepleri arasında ise iyi bir liseyi kazanamayan öğrencilerin buraları tercih ettiği ve bu okullarda notların biraz daha abartılı verildiği düşüncesinin hâkim olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte liselerdeki öğrenme ortamları ve öğrenme programları hakkında görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Ortaöğretimin Zorunlu Olması ile Birlikte Liselerdeki Öğrenme Ortamları ve Öğretim Programları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f | | | |
|-------------------------------|----|--------------------------------|----|----------------------------|-------------------------------|----|-------------------------|---|
| Öğrenme ortamları açısından | 35 | Olumlu görüşler | 24 | Teknolojik açıdan yeterli | 12 | | | |
| | | | | Fiziki şartlar yeterli | 10 | | | |
| | | | | Öğrenme ortamı etkilenmedi | 1 | | | |
| | | Olumsuz görüşler | 11 | 11 | Yeterli | 1 | | |
| | | | | | Olumsuz etkilendi | 4 | | |
| | | | | | Fiziki şartlar yetersiz | 3 | | |
| Öğretim programları açısından | 22 | Olumlu görüşler | 12 | Öğrenci sayısı fazla | 3 | | | |
| | | | | Derslik ihtiyacı oluştu | 1 | | | |
| | | | | Olumsuz görüşler | 10 | 10 | Program güncel | 8 |
| | | | | | | | Öğrenci niteliği düşük | 2 |
| | | | | | | | Modüler eğitime geçildi | 1 |
| | | Öğretmenlerin fikri alınmıyor | 1 | | | | | |
| | | Bütün liselerin müfredatı aynı | 4 | | | | | |
| | | Olumsuz görüşler | 10 | 10 | Program güncel değil | 2 | | |
| | | | | | Programda değişiklik yok | 1 | | |
| | | | | | Öğretmenlerin fikri alınmıyor | 1 | | |
| Konuların yeri değişiyor | 1 | | | | | | | |
| Program yetersiz | 1 | | | | | | | |

“Öğrenme Ortamları açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında çoğunlukla “teknolojik açıdan yeterli” ve “fiziki şartlar yeterli” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Liselerin teknolojik açıdan yeterli olduğuna ve liselerde fiziki şartların yeterli olduğuna dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okulumuzda Fatih Projesinin tamamı uygulandığı için teknolojik açıdan yeterli.” [4-E]

“Okulumuz gayet yeterli; teknoloji olsun, fiziki olsun.” [6-E]

“Öğrenme Ortamları açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında *“olumsuz etkilendi”, “fiziki şartlar yetersiz”* ve *“öğrenci sayısı fazla”* görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Fen liseleri ve bazı başarısı yüksek liseler haricindeki diğer okullar olumsuz etkilendi.” [3-E]

“Öğrenci sayımız çok fazla.” [8-E]

“Binamız yetersiz, etkinlikler yapacak salonumuz yok, spor salonumuz ve toplantı salonumuz yok.” [8-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmenlerin büyük kısmı zorunlu ortaöğretime okulların teknolojik açıdan ve fiziki şartlar açısından hazır olduğunu fakat bazı eski binalarda derslik için uygun olmayan yerlerin dersliklere dönüştürüldüğünü, oyun alanlarının ve spor salonlarının yetersiz olduğunu ve bazı problemlerin yaşandığını belirtmişlerdir.

“Öğretim Programları açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok *“program güncel”* görüşü ifade edilmiştir. Öğretim programlarının güncel olduğuna dair bazı görüşler şunlardır:

“2-3 senede bir güncelleme yapılıyor.” [5-E]

“2-3 kere yenilendi ve şu an yeni bir program sunuldu.” [7-E]

“Sürekli güncelleme yapılıyor.” [12-E]

“Öğretim Programları açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok *“bütün liselerin müfredatı aynı”* ve *“program güncel değil”* görüşleri ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Aynı müfredatı fen liseleri de meslek liseleri de kullanıyor. Programların ayrılması gerekiyor.” [12-E]

“Eğitimde reform istiyorsak öğretim programımız güncel olmalı. Bunlarda belirli uzmanlar tarafından değişiklikler olması şarttır. Pek bu önemsenmiyor. Programlar yeniden revize edilmeli.” [15-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenler programların güncel olduğunu düşünmekte fakat lise 1. sınıflarda fen lisesi ve meslek lisesi gibi okulların aynı ders içeriklerini görmesini yanlış bulmaktadırlar. Öğretmenlerin ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte ortaöğretime geçiş sistemi ve mesleki rehberlik hakkında görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Ortaöğretimin Zorunlu Olması ile Birlikte Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Mesleki Rehberlik ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|--------------------------------------|----|------------------|----|--|----|
| | | Olumlu görüşler | 2 | TEOG sınavı doğru | 2 |
| | | Olumsuz görüşler | 3 | TEOG seçici değil | 3 |
| Ortaöğretime geçiş sistemi açısından | 24 | Öneriler | 19 | Sınav olmalı | 12 |
| | | | | Her okulun sınav yapması yanlış olur | 1 |
| | | | | Not ortalaması etkili olmalı | 1 |
| | | | | Sınav olmazsa motive olunamaz | 1 |
| | | | | Zorunlu eğitim olmaz ise sınav olmayabilir | 1 |
| | | | | Becerisi olanlar meslek lisesine gitmeli | 1 |
| | | | | Fen lisesi sınavla olmalı | 1 |
| | | | | Genel liseler sınavsız olsun | 1 |
| | | | | Rehber öğretmenler bilgilendiriyor | 8 |
| | | | | Meslek grupları konuşma yapıyor | 6 |
| Mesleki rehberlik açısından | 24 | Olumlu görüşler | 24 | Bölüm bilgilendirmesi yapılıyor | 4 |
| | | | | Kariyer günleri yapılıyor | 3 |
| | | | | Puan türleri bilgilendirilmesi yapılıyor | 1 |
| | | | | Üniversite gezileri yapılıyor | 1 |
| | | | | Koçluk sistemi var | 1 |

“Ortaöğretime Geçiş Sistemi açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında “TEOG sınavı yapılması doğru” görüşü ifade edilmiştir. TEOG sınavının yapılmasının doğru olduğuna dair görüşler şunlardır:

“TEOG sınavını olumlu buluyorum. Not ortalamasının liseye girişte etkili olması güzel. Çocukların ilgisini, öğretmenlerin konsantrasyonunu yüksek tutuyor. Öğretimde kendini değerlendiriyor.” [5-E]

“TEOG iyi bir sistem.” [8-E]

“Ortaöğretime Geçiş Sistemi açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “TEOG seçici değil görüşü” ifade edilmiştir. TEOG sınavının seçici olmadığına dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Hiç seçici bir sınav olduğunu düşünmüyorum. Sorular çok kolay. Türkiye genelinde binlerce tam yapan öğrenci var. TEOG olmalı ama içerik zenginleşmeli.” [3-E]

“TEOG sınavı seçici bir sınav değil. Çok kısıtlı bir alandan soru soruluyor. TEOG ile gelen öğrenciler ile SBS ile gelen öğrenciler arasında bariz fark görüyorum.” [10-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü üzere ortaöğretime geçişte merkezi sınavın olması gerektiği belirtilmiştir.

“Mesleki Rehberlik açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “rehber öğretmenler bilgilendiriyor” ve “meslek grupları konuşma yapıyor” görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Rehberlik servisi birebir ve toplu görüşmeler yapıyor.” [13-E]

“Kariyer günleri yapılıyor. Değişik meslek gruplarından insanlar getirtiliyor.” [5-E]

Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması aşamasında eğitimin niteliğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5’de verilmiştir.

“Eğitimin Niteliği açısından” teması incelendiğinde herhangi bir olumlu görüş alınmamıştır. “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise “eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi” ve “davranış problemleri arttı” görüşlerine ulaşılmıştır. Ulaşılan görüşlerden bazıları şunlardır:

“Herkes mezun olmak zorunda olunca, kalite düştü.” [5-E]

“Kalitenin çok düştüğünü görüyorum. Eskiden sorduğum soruları soramıyorum.” [7-E]

“Öğrenciler süzülerek gelse daha iyi olacak. Böyle olmadığı için başarısız öğrenciler ortamı olumsuz etkiliyor. Başarısız öğrenci sayısı arttı ve davranış problemleri de arttı.” [8-E]

Tablo 5. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması Sonucunda Eğitimin Niteliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|--|----|------------------|----|-------------------------------------|----|
| Eğitimin niteliği açısından | 16 | Olumsuz görüşler | 16 | Eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi | 11 |
| | | | | Davranış problemleri arttı | 2 |
| | | | | Ders saatleri fazla | 1 |
| | | | | Liseler arasında seviye farkı arttı | 1 |
| | | | | Başarısız öğrenci sayısı arttı | 1 |
| Ortaokuldaki akademik başarının liseye yansımaları açısından | 13 | Olumsuz görüşler | 13 | Notlar abartılı | 12 |
| | | | | Özel okullarda notlar abartılı | 1 |
| Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından | 17 | Olumlu görüşler | 2 | Temel derslerde yeterli | 1 |
| | | | | Yüksek puanlı okulda yeterli | 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 15 | Temel derslerde yetersiz | 11 |
| | | | | Yorumlama özelliği yok | 2 |
| | | | | Sayısal derslerde yetersiz | 1 |
| Düşük puanlı okullarda yetersiz | 1 | | | | |

“Ortaokuldaki akademik başarının liseye yansımaları açısından” temasında herhangi bir olumlu görüş alınmamıştır. “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “notlar abartılı” görüşü ifade edilmiştir. Ortaokulda öğrenci notlarının abartılı olduğuna dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Puanların tamamen şişirme olduğunu düşünüyorum. Bunu özel okullar daha fazla yapıyor.” [1-E]

“Gerçeği yansıtmıyor. Soruyorsun matematiğinin 5 olduğunu söylüyor. 101’i 11’e bölemiyor.” [7-E]

“Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında “temel derslerde yeterli” ve “yüksek puanlı okullarda yeterli” görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin bazıları şunlardır:

“Başarılı okullara gelen çocuklar yeterli. Diğer okullardaki çocuklar yetersiz.” [13-E]

“Temel derslerde yeterli.” [14-E]

“Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “temel derslerde yetersiz” görüşünü belirtmişlerdir.

Liselerde öğrencilerin temel derslerde yeterli olmadığına dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Genel olarak yetersiz görüyorum. Özellikle sayısal derslerde bocalıyorlar.” [6-E]

“Temel derslerde yetersiz görüyorum. Çocuklar ezberci bir şekilde okula geliyorlar. Yorumlama kapasiteleri çok az.” [8-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi özellikle ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte özellikle düşük seviyedeki öğrencilerin liseye devam etme zorunluluğu, ortaokulda ve liselerde notların abartılı olması ve bu yüzden öğrencilerin liseye başladıklarında temel derslerde yetersiz kalmaları neticesinde eğitimin niteliğinin olumsuz etkilendiği düşünülmektedir. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile beraber Türk eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile Beraber Türk Eğitim Sistemindeki Değişiklikler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|--------------------------|----|------------------|----|-----------------------------------|---|
| Eğitim Sistemi açısından | 24 | Olumsuz görüşler | 24 | Mesleki eğitimde değişiklik yok | 7 |
| | | | | Bütün liseler Anadolu Lisesi oldu | 6 |
| | | | | Değişim olmadı | 6 |
| | | | | Sınıf geçme kolaylaştı | 3 |
| | | | | Nitelik olarak değişim yok | 2 |

“Eğitim Sistemi açısından” temasında herhangi bir olumlu görüş bulunmamaktadır. “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “mesleki eğitimde değişiklik yok”, “bütün liseler Anadolu lisesi oldu” ve “değişim olmadı” görüşleri ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir.

“Mesleki eğitimde bir değişim olmadı.” [15-E]

“Reform yapıldığını düşünmüyorum. Sadece mecburi oldu. Hiçbir yenilik yok. Okulların ismi değişti sadece.” [8-E]

“Eğitim sistemimizde herhangi bir değişiklik olmadı. Sadece istatistikleri düzeltme adına yapıldı.” [3-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde görüldüğü üzere zorunlu ortaöğretim ile birlikte nitelikli bir değişimin olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca mesleki eğitimde hiçbir değişikliğin olmadığı genel liselerde ise sadece okul isimlerinde değişiklikler yaşandığı ifade edilmiştir.

Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler hakkında öğretmen görüşleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasının Sağladığı Gelişmeler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f | |
|---|------------------------|-----------------|------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|---|
| Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler | 37 | Olumlu görüşler | 11 | Çocuklar kontrol altında oluyor | 3 | |
| | | | | Kötü alışkanlıklardan korunuyor | 2 | |
| | | | | Kırsalda eğitime katılım arttı | 1 | |
| | | | | Sosyalleşme arttı | 1 | |
| | | | | Gençler eğitimin içinde kalıyor | 1 | |
| | | | | Lise mezunu arttı | 1 | |
| | | | | Okuma fırsatı olmayanlar için olumlu | 1 | |
| | | | | Fırsat eşitliği sağladı | 1 | |
| | | | | Ara eleman eksikliği oldu | 7 | |
| | | | | Olumlu yönü yok | 5 | |
| | | | | İşsizlik oranı arttı | 3 | |
| | Öğrenci profili düştü. | 2 | | | | |
| | Olumsuz görüşler | 26 | Olumsuz görüşler | 26 | Mezunlarda mesleki beceri olmayacak | 2 |
| | | | | | Öğrencinin hayata atılması gecikiyor | 1 |
| | | | | | Sanayi esnafı etkilendi | 1 |
| | | | | | İş gücü kaybı oldu | 1 |
| | | | | | Ekonomik maliyet getirdi | 1 |
| Olumsuz davranışlara neden oldu | | | | | 1 | |
| Öğrencilerin aynı sınava girmesi adil değil | 1 | | | | | |
| Ders yükü arttı | 1 | | | | | |

“Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “*çocuklar kontrol altında oluyor*” ve “*öğrenciler kötü alışkanlıklardan korunuyor*” görüşlerine ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Çocukları okulda güvende tutuyorsun akşama kadar güvenli bir yerde.” [14-E]

“Çocukları okulda kontrol altında tutarak suçtan ve kötü alışkanlıklardan korunabilir.” [3-E]

“Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “*ara eleman eksikliği oldu*” ve “*olumlu yönü yok*” görüşleri yapılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ara eleman eksikliği oluştu.” [3-E]

“Liseyi bitirdikten sonra mesleki bir becerileri olmayacak.” [5-E]

“Hiç olumlu bir tarafı yok.” [12-E]

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinden anlaşıldığı üzere ortaöğretimin zorunlu olması ile çocukların okulda kontrol altında olacağı ve öğrencilerin okula devam ederek kötü alışkanlıklardan korunacağı şeklinde görüşler

bulunmaktadır. Fakat özellikle mesleki alanlarda ara eleman eksikliği oluşacağı ve bir meslek öğrenemeyen gençlerin işsizlik sorunu yaşayacağı şeklinde görüş belirtenler bulunmaktadır.

Açık lise eğitimi hakkında öğretmen görüşleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Açık Lise Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Öğretmen Görüşleri | f |
|-------------------------------------|----|-------------------------------|----|---|----|
| Açık lise eğitimi hakkında görüşler | 46 | Olumlu görüşler | 34 | Gerekli | 11 |
| | | | | Örgün eğitime devamı engellemez | 5 |
| | | | | Okumayanlar için 2. fırsat | 5 |
| | | | | Hem çalışıp hem okumak mümkün alternatif olabilir | 4 |
| | | | | Eğitimde kalite artar | 2 |
| | | | | Lise mezunu sayısı artar | 2 |
| | | | | Sınıf ortamından bağımsız | 2 |
| | | Öğrenci gayretine bağlı | 1 | | |
| | | Mesleki eğitimde faydalı | 1 | | |
| | | Ara eleman yetişir | 1 | | |
| | | Örgün eğitime devamı engeller | 6 | | |
| | | Gereksiz | 1 | | |
| | | İnsan ilişkisi yok | 1 | | |
| | | Çocuklar dışlanıyor | 1 | | |
| Örgün eğitimle fark çok | 1 | | | | |
| Kontrol sıkıntısı var | 1 | | | | |
| Akşam çalışacak personel yok | 1 | | | | |

“Açık Lise Eğitimi hakkında görüşler” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “gerekli”, “örgün eğitime devamı engellemez” ve “okumayanlar için 2. fırsat” görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Okuyamayan adamı çok fazla okulun içinde tutmanın bir anlamı yok. Doğru bir uygulama.” [7-E]

“Örgün eğitime devamı engellemez.” [8-E]

“Engellemez. Kırsal kesimde olabilir.” [14-E]

“Zamanında şans verilmeyen kız çocukları ve bir şekilde okuma fırsatı bulamayan insanlar için 2. fırsat olarak görüyorum.” [5-E]

“Açık Lise Eğitimi hakkında görüşler” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “en çok örgün eğitime devamı engeller” görüşü bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Engeller. Hem çalışıp hem okurum diyenler için engeller.” [1-E]

“Çocukların liseye devam etmemelerini özendirirler.” [5-E]

“Kız çocuklarında kullanabilirler. Tedbirleri almak gerekir.” [10-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük kısmı açık lise eğitiminin gerekli olduğunu düşünmektedir. Zamanında okuyamayanlar için bir fırsat olabileceği fakat kırsal kesimde özellikle kız öğrenciler için ise örgün eğitimi engelleyebileceği şeklinde görüşler bulunmaktadır.

Lise öğretmenlerine ortaöğretim sisteminde değişiklik önerileri sorulmuştur. Öğretmenlerin önerileri şunlardır:

“Daha çok sosyal aktivitelere yer verilmeli.”

“Öğrenciler sanat ve spor açısından desteklenmeli.”

“Düşük profilli öğrenciler çıraklık okuluna gitmeli.”

“Ders saati azaltılmalı.”

“Mesleki eğitime önem verilmeli.”

“Ders geçme sistemi düzenlenmeli.”

“Meslek lisesi öğrencisi desteklenmeli.”

“Liseye geçiş sınavı nitelikli olmalı.”

“Lise türlerinde eğitim müfredatını değiştirdim.”

“Üniversite sınavında mesleki öğrencilere mesleki sorular sorulmalı.”

“Üniversite sınavını kaldırdım.”

“Anadolu Lisesi ve İmam Hatip Lisesi sayısını azaltırdım.”

“Meslek liseleri mezunlarını sınavsız atardım.”

“Meslek liselerin ekipmanları tam olmalı.”

“Eğitimde çeşitlilik olması gerekir.”

“Öğretmenler okul müdürünü seçmeli.”

“Öğrenci yönlendirme sistemi değişmeli.”

4+4+4 Eğitim Sisteminin Ortaöğretime Yansımalarına İlişkin Yönetici Görüşleri

Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasına ilişkin yönetici görüşleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f | | |
|---|----|--|----|--|---|--|---|
| Genel görüşler | 33 | Olumlu görüşler | 18 | Zorunlu olması olumlu | 8 | | |
| | | | | Okullaşmanın düşük olduğu yerlerde faydalı | 2 | | |
| | | | | Kızların erken evlendirilmesi ve okula gönderilmemelerine çözüm olur | 2 | | |
| | | | | Çağdaş seviyelere ulaşmak için gerekli | 2 | | |
| | | | | Daha iyi eğitim için seviyesi için gerekli | 1 | | |
| | | Kaliteyi artırmak için üniversite mezunu artmalı | 1 | | | | |
| | | Olumsuz görüşler | 15 | | | Diğer ülkelerle yarışmak için gerekli | 1 |
| | | | | | | Zorunlu lise eğitimi olmalı | 1 |
| | | | | | | Sanayide ara eleman eksikliği oluştu | 5 |
| | | | | | | Zorunlu olması doğru değil | 4 |
| Lise mezunu işsiz sayısı çok fazla oldu | 2 | | | | | | |
| Planlama açısından | 12 | Olumsuz görüşler | 9 | Vasıfsız mezunlar oluyor | 2 | | |
| | | | | Küçük yerlerde staj alanları yok | 1 | | |
| | | Olumlu görüşler | 3 | | | Başarısız ve kaynaştırma öğrencileri akademik eğitim içinde yer aldı | 1 |
| | | | | | | Planlama yapıldı | 2 |
| | | | | | | Kalkınma planlarında vardı | 1 |
| | | | | | | Planlama aceleyle yapıldı | 4 |
| Geçiş süreci açısından | 26 | Olumsuz görüşler | 26 | Planlama yapılmadı | 2 | | |
| | | | | Bazı liseleri ön plana çıkarmak amacı planlandı | 2 | | |
| | | | | Eğitimcilerin görüşü alınmadı | 1 | | |
| | | | | Çok hızlı oldu | 8 | | |
| | | | | Aksaklıklar yaşandı | 8 | | |
| Hizmet içi eğitim açısından | 17 | Olumlu görüşler | 5 | Alt yapı hazırlanmadı | 4 | | |
| | | | | Bazı branşlarda öğretmen eksikliği oldu | 3 | | |
| | | Olumsuz görüşler | 12 | | | Kademeli olarak yapılsaydı sorunlar olmazdı | 3 |
| Hizmet içi eğitim aldım | 4 | | | | | | |
| Kendimiz inceleyerek öğrendik | 1 | | | | | | |
| Eğitim verilmedi | 12 | | | | | | |

“Genel Görüşler açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “zorunlu olması olumlu” görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Daha iyi bir eğitim seviyesine yükselmek için olumlu buluyorum.” [1-E]

“Liselerin zorunlu olması ve herkesi eğitimin içine almak doğru.” [11-E]

“Genel Görüşler açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise en çok “sanayide ara eleman eksikliği oluştu” ve “zorunlu olması doğru değil” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“5 yıl sonra oto tamircisi, elektrikçi kalmayacak.” [3-E]

“Ara eleman ihmal ediliyor. Sanayide artık çırak bulunamıyor. Ara eleman yetiştirmek için formül bulmamız gerekir.” [9-E]

“Liselerin zorunlu olmasına sıcak bakmıyorum.” [15-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi yöneticilerin büyük kısmı orta-öğretimin zorunlu olmasını olumlu bir adım olarak belirtmektedirler. Okullaşma açısından, kız çocukları açısından ve çağdaş seviyelere erişim anlamında olumlu bulduklarını ifade eden görüşlerde bulunmaktadır. Bununla birlikte sanayide ara eleman eksikliği oluştuğunu ve zorunlu olmasını olumlu bulmadıklarını belirtenler de bulunmaktadır.

“Planlama açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “*planlama yapıldı*” görüşü belirtilmiştir. Öğretmenlerin planlama yapıldığına ilişkin görüşleri aşağıda verilmiştir:

“İyi planlanmıştı.” [1-E]

“Planlandığını düşünüyorum.” [15-E]

“Planlama açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “*planlama aceleyle yapıldı*”, “*planlama yapılmadı*” ve “*bazı liseleri ön plana çıkarmak amacı planlandı*” şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Planlama biraz aceleyle geldi.” [7-E]

“Planlama açısından bakacak olursak altyapı hazırlanmadan zorunlu lise eğitime geçildiğini düşünüyorum.” [4-E]

“Zorunlu lise eğitimi de İmam Hatipleri canlandırmak için alınmış bir karar gibi duruyor.” [14-E]

“Geçiş Süreci açısından” temasıyla ilgili olarak herhangi bir olumlu görüş belirtilmemiştir. “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise en çok “*geçiş süreci hızlı oldu*” ve “*aksaklıklar yaşandı*” görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Geçiş süreci hızlı oldu. Kademelendirme yapılabilirdi. Örneğin, 5. sınıf öğrencilerinden itibaren başlanacağı, 2 yıl sonra başlanacağı gibi olabilirdi. Böylelikle öğretmeni ve teknolojik altyapı hazır olurdu. Zorunlu eğitimin getirmiş olduğu sorunlardan kurtulmuş olurduk.” [2-E]

“Adaptasyon sürecinde sorunlar yaşandığını düşünüyorum.” [4-E]

“Çok hızlı geçiş yapıldı. Fiziki ve teknik altyapı oluşturulmadan, eğitim kadrosu oluşturulmadan geçilmesinde bazı sıkıntılar oluştu.” [11-E]

“Hizmet içi eğitim açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “*hizmet içi eğitim aldım*” görüşü ortaya çıkmıştır. Hizmet içi eğitim alındığına dair görüşlerden bazıları şunlardır:

“Gerekli bilgilendirmeleri aldık. Sadece yöneticiler değil veliler ve diğer yöneticilerde katılmalı.” [3-E]

“Verildi. Yapılan çalışmaların yararları, neler sağlayacağı salonlarda okul müdürlerine anlatıldı.” [12-E]

“Hizmet içi eğitim açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “*eğitim verilmedi*” görüşü ifade edilmiştir. Hizmet içi eğitim verilmediğine dair bazı görüşler şunlardır:

“Kendimiz programı inceleyerek öğrendik. Hizmet içi eğitim olursa daha faydalı olacağına inanıyorum. Hizmet içi eğitim verilmeli. Hedeflerin anlatılması ve onların görüşleri alınıp, tekrar gözden geçirilmeli.” [7-E]

“Zorunlu eğitim ile ilgili almadım.” [8-E]

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yöneticilerden planlama hakkında ortak bir görüş alınamamıştır. Planlamanın yapıldığı ve yapılmadığı şeklinde iki farklı görüş bulunmaktadır. Yöneticilerin büyük kısmının geçiş sürecinin hızlı olduğu ve bu süreçte aksaklıkların yaşandığı şeklinde görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca yöneticilerin büyük kısmı hizmetiçi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile birlikte liselerdeki değişiklikler hakkında görüşleri Tablo 10’da verilmiştir.

“Genel Liseler açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında “*Anadolu liseleri başarısını korudu*” ve “*problem yok*” görüşleri ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Şu an sınav sistemi devam ettiği için okulumuz başarısını koruyor.” [15-E]

“Genel liselerde bir problem olmadığını düşünüyorum.” [3-E]

“Genel Liseler açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında “*öğrenci profili değişti*” ve “*öğrenci sayıları arttı*” görüşleri yapılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Böylelikle öğrenci profilinde değişimler oldu. Daha düşük seviyede öğrencilerde liseye gelmeye başladı.” [1-E]

Tablo 10. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile Birlikte Liselerdeki Değişiklikler ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|---------------------------|----|---|--------|--|-------------|
| Genel liseler açısından | 8 | Olumlu görüşler | 2 | Anadolu liseleri başarısını korudu Problem yok | 1 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 6 | Öğrenci profili değişti Öğrenci sayıları arttı | 4 2 |
| Meslek liseleri açısından | 16 | Olumlu görüşler | 3 | Alanlarla ilgili düzenleme yapıldı Meslek liseleri teknik Anadolu adını aldı | 2 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 13 | Hiçbir okulu kazanamayanlar geliyor | 6 |
| | | | | Disiplin sorunları arttı | 2 |
| | | | | Öğrenciler bilinçli olarak gelmiyor Anadolu Lisesi sanıp tercih yapanlar oldu Gidilmek istenen bölümde yer yoksa başka bölümlere yönlendiriliyor | 2 2 1 |
| Özel liseler açısından | 21 | Olumlu görüşler | 15 | Öğrenci sayısı arttı | 4 |
| | | | | Temel lise, Anadolu ve Fen liseleri adını aldı | 4 |
| | | | | Okul sayısı arttı | 2 |
| | | Devletin üzerindeki yük azalacak Seviyesi düşük, maddi durumu iyi olan çocuklar yönlendiriliyor | 2 1 | | |
| | | Dershanelerin kapatılması doğru Özel okullar olmalı | 1 1 | | |
| Olumsuz görüşler | 6 | Haksız rekabet, devamsızlık ve not şişirme var Dershane kültürü ile okul kültürü arasında bocalıyorlar | 5 1 | | |

“Fen lisesi olarak bile 3 sınıf alırken şimdi 4 sınıf alıyoruz. 76 öğrenci alırken artık 120 öğrenci alıyoruz. Tüm Türkiye genelinde öğrenci sayısı arttı.” [12-E]

“Meslek liseleri açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt teması incelendiğinde “alanlarla ilgili düzenleme yapıldı” ve “meslek liseleri teknik Anadolu adını aldı” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşleri belirten okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdadır:

“Meslek liselerinde alanlar ile ilgili düzenleme yapıldı. Bizim okulumuzda da yapıldı. Hemşirelik, radyoloji ve anestezi bölümlerimiz kapatıldı. Bunun yanında tüm sağlık hizmeti veren okullarda hemşire yardımcılığı, ebe yardımcılığı ve sağlık bakım teknisyenliği olmak üzere 3 alanda açıldı. Bu düzenleme bizi kısmen etkiledi.” [5-E]

“Meslek liselerinin hepsi teknik Anadolu Lisesi oldu.”[2-E]

“Meslek liseleri açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında ise en çok “hiçbir okulu kazanamayanlar geliyor”, “disiplin sorunları arttı” ve “öğrenciler bilinçli olarak gelmiyor” şeklinde görüşler bulunmaktadır.

“Eskiden meslek liselerine sınavla giriliyordu. Şimdi çocuklar hiçbir yere gidemez ise meslek lisesine gidiyor.” [14-E]

“Okumak istemeyen çocukları mecbur tuttuğumuz için, bunlarda zaten başarısız öğrenciler ve bizim meslek liselerini tercih ediyorlar.” [13-E]

“Bizim okula gelen öğrenciler hiçbir hedefi olmadan geliyorlar. Akşama kadar bir yere zarar vermesin diye kontrol ediyoruz. Polisçilik oynuyoruz.” [14-E]

“....isminde Anadolu geçtiği için düz Anadolu lisesi sanıp tercih edenler oldu okulumuzu.” [2-E]

“Özel Liseler açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “öğrenci sayısı arttı” ve “temel lise, Anadolu ve Fen liseleri” adını aldı” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşleri belirten okul yöneticilerinin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Özel okullar Türkiye’de şu an çok fazla talep görmeye başladı. Biraz rekabeti arttıracak.” [3-E]

“Dershaneler özel okullara dönüştüler. Temel lise adını aldılar. Bazı özel liseler özel Anadolu ve Fen liselerine dönüştürüldü.” [2-E]

“Özel Liseler açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “haksız rekabet”, “devamsızlık” ve “not şişirme var” görüşüne ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda ifade edilmiştir:

“Özel liseler rekabet açısından gerekli. Fakat sistemi kontrol edemiyoruz. Bizim okulumuzda sınıfta kalan bir çocuk özel lisede takdir alabiliyor. Özel liselerin olması güzel fakat denetim mekanizmasında sıkıntılar var. Haksız rekabete yol açıyor.” [10-E]

“Özel liselerdeki not sistemi çok sıkı denetlenmeli. Devamsızlığa önem vermiyorlar.” [15-E]

“Program açısından devlet okullarına göre avantajlı. Bu adaletsizlik giderilmeli. Son sınıflarda bazı dersler orada zorunlu değil.” [16-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü üzere yöneticilerden bir kısmı genel liselerin ve mesleki okulların öğrenci profilinin olumsuz anlamda değiştiği şeklinde görüşler belirtmektedir. Özel liseler hakkında ise bu okullara talebin arttığı ve bu okullarda notların abartılı olduğu şeklinde görüşler belirtilmiştir. Okul yöneticilerinin ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte liselerdeki öğrenme ortamları ve öğretim programları hakkında görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Ortaöğretimin Zorunlu Olması ile Birlikte Liselerdeki Öğrenme Ortamları ve Öğretim Programları ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f | | |
|---|----|------------------|----|-----------------------------------|----|----------------------------------|---|
| Öğrenme ortamları açısından | 45 | Olumlu görüşler | 23 | Teknolojik altyapı yeterli | 12 | | |
| | | | | Okul binası ve derslikler yeterli | 8 | | |
| | | | | Oyun alanları var | 3 | | |
| | | Olumsuz görüşler | 22 | | | Sosyal alanları kapattık | 6 |
| | | | | | | Okul kapasitesi yetmedi | 5 |
| | | | | | | Spor salonu yok | 4 |
| | | | | | | Öğrenci sayıları arttı | 4 |
| Öğretim programları açısından | 18 | Olumlu görüşler | 11 | Eğitim-öğretime uygun değil | 2 | | |
| | | | | Bir gecede meslek lisesi oldu | 1 | | |
| | | | | Değişiklikler yapılıyor | 8 | | |
| | | Olumsuz görüşler | 7 | | | Köklü değişim planlanıyor | 1 |
| | | | | | | Yeni taslakta hafifleyecek | 1 |
| | | | | | | Modüler eğitim sistemine geçildi | 1 |
| | | | | | | Değişiklik var ama yeterli değil | 2 |
| Bütün liselerde aynı müfredat olması yanlış | 2 | | | | | | |
| Öğretmenler adapte olamadı | 1 | | | | | | |
| Öğretmenler yetersiz | 1 | | | | | | |
| Değişiklikler ihtiyaca yönelik değil | 1 | | | | | | |

“Öğrenme Ortamları açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “*teknolojik altyapı yeterli*” ve “*okul binası ve derslikler yeterli*” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Okullar donanım olarak gayet iyi. 15 yıl öncesine göre iyi. Teknolojik olarak, derslik, donanım olarak gayet iyi.” [12-E]

“Okul binamız ve dersliklerimiz yeterli.” [13-E]

“Öğrenme Ortamları açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “*sosyal alanları kapattık*” ve “*okul kapasitesi yetmedi*” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Eğitim alanları oluşturmak için sosyal alanlardan feragat ettik.” [2-E]

“Bizim okul 500 kişilik bir okul. Zorunlu eğitim olduktan sonra 1000 civarına çıktı. Temel liseler açıldıktan sonra tekrar 800 civarına düştü. Okulun kapasitesi yetmiyordu.” [2-E]

“Öğretim Programları açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “*değişiklikler yapılıyor*” görüşü ifade edilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Müfredatta sürekli değişiklikler yapılıyor. Eğitim sürekli değişken.” [1-E]

“Dönemsel olarak değişiklik yapılıyor. Müfredat sadeleştirmeye gidiliyor. Öğretmenlerimizin yeni müfredat için görüşleri alınıyor bu aralar.” [12-E]

“Son zamanlarda bir müfredat çalışması yapıldı. Tüm öğretmenlerden görüş alındı. Tabanın görüşleri dikkate alınarak yapıldı. İyi bir müfredatın önümüze geleceğini umuyoruz.” [5-E]

“Öğretim Programları açısından” temasının “Olumsuz Görüşler” alt temasında en çok “değişiklik var ama yeterli değil” ve “bütün liselerde aynı müfredat olması yanlış” görüşleri ifade edilmiştir. Bu görüşleri belirten okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

“Müfredatta ufak çaplı değişiklikler oluyor. Fakat öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik değil.” [13-E]

“Müfredat ile öğrenci hayatını yakınlaştırmaya çalışıyoruz. Aşırı bilgi yüklemesinden kaçınıyoruz. Değişiklikler var fakat yeterli değil.” [7-E]

“Fakat şu an liselerde 9. ve 10. sınıflarda aynı müfredat işleniyor. Aynı dersler var. Fen lisesi için kolay gelirken meslek liselerindeki çocuklar zorlanıyor. Ortak deneme sınavları yapılıyor.” [12-E]

Yukarıdaki yönetici ifadelerinden anlaşıldığı üzere okullar teknolojik açıdan yeterli bulunmaktadır. Yöneticilerin büyük kısmı derslikleri de yeterli bulmaktadır. Fakat bazı eski okullarda dersliklerin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin bir kısmı spor alanlarının ve sosyal alanların kısıtlı olduğunu da belirtmektedir. Öğretim programları ise yöneticilerin büyük kısmı tarafından güncel bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte ortaöğretime geçiş sistemi ve mesleki rehberlik hakkında görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

“Ortaöğretime Geçiş Sistemi Açısından” temasında herhangi bir olumlu ve olumsuz görüş bulunmamakla birlikte bazı öneriler yapılmıştır. “Öneriler” alt temasında en çok “sınav olması gerekir” ve “yönlendirme yapılmalı” şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Veli çocuğunun iyi bir okulda eğitim görmesini istiyor. Belli okullara yüklemeler oluyor. Veli okula bağlı yapıyor. İkametgâh ile alınınca değişiklik yapılıyor. Sınav sisteminin daha adil olduğunu düşünüyorum.” [1-E]

“Sınav olmalı. Belli bir puanın altındaki öğrenci açık liseye direk kayıt yapılmalı. Çocukları hiç istemedikleri liselere yerleştirmede yapılıbiliyor.” [13-E]

“Rehber öğretmen görüşü de olmalı. Yetenek anketleri ile olmalı. Yönlendirme ilk 4’te olmalı. Akademik başarı da dikkate alınmalı.” [2-E]

Tablo 12. Ortaöğretime Geçiş Sistemi ve Mesleki Rehberlik ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|--------------------------------------|----|-----------------|----|---|----|
| Ortaöğretime geçiş sistemi açısından | 21 | Öneriler | 21 | Sınav olması gerekir | 9 |
| | | | | Yönlendirme yapılmalı | 5 |
| | | | | Başarısız öğrenci meslek lisesine gitmeli | 1 |
| | | | | Mevcut notları ile olmalı | 1 |
| | | | | Öğrenci istemediği liseye yerleştirilmemeli | 1 |
| | | | | Düşük puanlı açık liseye yönlendirilmeli | 1 |
| | | | | Meslek lisesi için beceri testi olmalı | 1 |
| | | | | Daha çok sınav olmalı | 1 |
| Sınav olmazsa bir kriter olmalı | 1 | | | | |
| Mesleki rehberlik açısından | 17 | Olumlu görüşler | 17 | Bilgilendirme yapılıyor | 12 |
| | | | | Görsel ve sosyal medya ile bilgi alıyorlar | 1 |
| | | | | Veli iletişimleri önemli | 1 |
| | | | | Yeteneklere göre çalışmalar var | 1 |
| | | | | Kariyer günleri var | 1 |
| | | | | Geziler var | 1 |

“Öğretmenler bir rapor hazırlayıp, bu raporlar doğrultusunda karar verilmeli. Veli itiraz edebilir. Tekrar bir sınav yapıp geçerse, akademik eğitime yönlendirilebilir.” [3-E]

“Öğrenci ne olmak istediğine karar verecek. Öğrenci ortaokulda yönlendirilecek. Sağlam ve bağlayıcı bir karar veren yönlendirici öğrenci formu olacak. Ortaokulda meslek lisesine gitmesi gerekiyor deniyorsa oraya gidecek, diğer okullara deniyorsa oraya gidecek.” [14-E]

“Mesleki Rehberlik açısından” temasının “Olumlu Görüşler” alt temasında en çok “bilgilendirme yapılıyor” görüşü bulunmaktadır. Olumlu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir. Bu tema altında herhangi bir olumsuz görüş bulunmamaktadır. Olumlu görüşlerden bazıları aşağıda belirtilmiştir:

“Yıl içerisinde bilgilendirmeler yapılıyor. Toplantılar yapılıyor. Tercih dönemlerinde öğretmenlerden oluşan komisyonlar kuruyoruz.” [1-E]

“Bilgilendirme oluyor. Mesleki rehberlik ve eğitsel rehberlik alanında gerekli çalışmaları yapıyoruz.” [8-E]

“Meslek bilgilerine 11. sınıfta başlıyoruz. GOP üniversitesinden yardım alıyoruz. Tıp, Diş hekimliği fakültelerinden hocalar gelip, bilgi aktarıyorlar. Ankara ve İstanbul’da üniversiteler gezdiriliyor.” [12-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi yöneticilerin büyük kısmı ortaöğretime geçişte bir sınavın olması gerektiğini ve liselerde mesleki rehberlik konusunda bilgilendirmenin yapıldığını belirtmektedir. Ortaöğretimin

zorunlu eğitim kapsamına alınması sonucunda eğitimin niteliğine ilişkin yönetici görüşleri Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması Sonucunda Eğitimin Niteliği ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|--|----|---|----|--|----|
| Eğitimin niteliği açısından | 19 | Olumlu görüşler | 3 | Eğitimin kalitesi etkilenmedi | 3 |
| | | | | Eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi | 8 |
| | | Olumsuz görüşler | 16 | Lisede okuma bilmeyen öğrenciler var | 3 |
| | | | | Sınıf geçme sistemi olumsuz etkilendi | 1 |
| | | | | İlgisiz öğrenci arttı | 1 |
| | | | | Kaynaştırma eğitimi ile ilgili altyapı yok | 1 |
| | | | | Öğrenci istemediği bölümlere yerleştiriliyor | 1 |
| Belli seviyenin altındaki okullar olumsuz etkilendi | 1 | | | | |
| Ortaokuldaki akademik başarının liseye yansımaları açısından | 26 | Olumsuz görüşler | 26 | Notlar şişirme | 17 |
| | | | | Veliler düşük nota itiraz ediyor | 4 |
| | | | | Özel okullarda daha fazla şişirme not var | 4 |
| | | | | Okul idaresi şişirme notu destekliyor | 1 |
| Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından | 18 | Olumlu görüşler | 1 | Öğrenciler lise 1’de yeterli | 1 |
| | | | | Olumsuz görüşler | 17 |
| | | Meslek liseleri öğrencisi daha fazla yetersiz | 3 | | |
| | | Devamsızlık ve sınıf tekrarı sorunu var | 2 | | |
| İşleme dayalı eğitimden dolayı sıkıntı oluyor | 1 | | | | |

“Eğitimin niteliği açısından” teması “Olumlu görüşler” alt temasında “eğitimin kalitesi etkilenmedi” görüşü ifade edilmiştir. Liselerde eğitimin kalitesinin etkilenmediğine dair ifadeler aşağıdadır:

“Eğitimin kalitesi zorunlu eğitimden etkilenmedi.” [8-E]

“Kalite olumsuz yönde etkilenmedi. Çocuklar bizim okulumuzu seçerek geldikleri için bir problem olmadı. Sınıf mevcutlarımız 30’dan 34’e çıktı. Fakat eğitim ortamımız etkilenmedi.” [16-E]

“Eğitimin niteliği açısından” teması “Olumsuz görüşler” alt temasında ise en çok “eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi” ve “lisede okuma bilmeyen öğrenciler var” görüşleri ifade edilmiştir: Okul yöneticilerinin ifadelerinden bazıları şunlardır:

“Önceleri veli, çocuğu çok düşük seviyede ise sanayiye meslek sahibi olması için veriyordu. Birden zorunlu eğitim gelince bütün öğrenciler liselere akın etti. Kalite açısından düşme oldu.” [5-E]

“Okumak isteyen ve okumak istemeyenler bir arada olunca eğitim ortamı çok olumsuz etkilendi.” [13-E]

“Meslek liselerinde temel eğitimden okuma yazma bilmeden gelen çocuklar var.” [8-E]

“Ortaokuldaki akademik başarının liseye yansımaları açısından” teması incelendiğinde herhangi bir olumlu görüş bulunmamaktadır. “Olumsuz görüşler” alt temasında ise “notlar şişirme” ve “veliler düşük nota itiraz ediyor” şeklinde belirtenler bulunmaktadır.

“Notlar şişirme oluyor. Özel okullarda daha fazla oluyor. Hatta bazı öğrenci ve veliler sırf bu yüzden bu okulları tercih ediyorlar.” [1-E]

“Çocuklara şişirilmiş notlar veriliyor.” [16-E]

“Özel okullar, öğrenciler not kaygısı yaşatmıyor. Şişirme notlar veriliyor. Haksız rekabet oluyor. Liselerde de aynı şekilde durumlar var. Veliler öğrencilerin notlarının 100 olmasını istiyor.” [12-E]

“Veliler çocuklarının ortaokulda çok yüksek not alırken lise 1’de düşük not almasına itiraz ediyorlar.” [1-E]

“Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından” temasında “Olumlu görüşler” alt temasında sadece bir yönetici “öğrenciler lise 1’de yeterli” görüşünü belirtmiştir. Bu görüş aşağıda ifade edilmiştir:

“Bizim okulumuza gelen çocuklar, temel dersler açısından yeterli.” [8-E]

“Öğrencilerin lisedeki temel derslerdeki durumu açısından” temasında “Olumsuz görüşler” alt temasında en çok “öğrenciler lise 1’de yetersiz” görüşü ifade edilmiştir: Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

“Yeterli olmadığını düşünüyorum. Diğer meslek lisesi türlerinde özellikle akademik düşüklük gözleniyor.” [5-E]

“İlköğretimde kalite çok düşük. Yetersiz geliyorlar.” [14-E]

“Temel derslerde yetersizlikler görüyoruz. 9. sınıfta çocuklarda biraz rahatsızlık oluyor. Genelde ilk sınavlarda çok düşük notlar almıyor.” [16-E]

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yöneticilerin büyük kısmı zorunlu ortaöğretim ile birlikte eğitimin kalitesinin olumsuz etkilendiğini, okullarda notların abartılı olduğunu ve öğrencilerin liseye başladıklarında temel derslerde yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat eğitimin kalitesinin etkilenmediğine dair görüşlerde bulunmaktadır. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile beraber Türk eğitim sistemindeki değişikliklere ilişkin yönetici görüşleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınması ile Beraber Türk Eğitim Sistemindeki Değişiklikler ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|--------------------------|----|------------------|---|--|-------------|
| Eğitim sistemi açısından | 11 | Olumlu görüşler | 8 | Bütün liseler Anadolu adını aldı Okulların kapasitesi artırıldı Kız öğrenci sayısı arttı | 6 1 1 |
| | | Olumsuz görüşler | 3 | Eğitim sisteminde herhangi bir değişiklik olmadı | 3 |

“Eğitim sistemi açısından” teması “Olumlu görüşler” alt teması incelendiğinde “bütün liseler Anadolu adını aldı”, “okulların kapasitesi artırıldı” ve “kız öğrenci sayısı arttı” görüşleri belirtilmiştir. Bu görüşleri belirten okul yöneticilerinin ifadeleri aşağıdadır:

“Meslek liseleri Teknik Anadolu ve genel liseler Anadolu Lisesi oldu.” [5-E]

“Tüm okulların kapasitesi artırıldı.” [2-E]

“Kız öğrenci sayısında artış görüyoruz. Hiçbir öğrenci göndermeyen bölgelerden öğrenci gelmeye başladı.” [3-E]

“Eğitim sistemi açısından” teması “Olumsuz görüşler” alt temasında ise eğitim sisteminde “herhangi bir değişiklik yok” görüşüne ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ben bir değişiklik görmedim. Sadece akıllı tahtalar ve Fatih projesi. Buda zorunlu eğitim ile alakalı değildi zaten.” [4-E]

“Değişim olmadı. Herkesi zorla okutmaya başladık. Müfredatın içini boşalttık. Çünkü herkesin liseyi bitirmesi gerekiyor.” [6-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi bazı yöneticiler, genel liselerin Anadolu liselerine dönüştürülmesini olumlu bir gelişme olarak belirtmektedir. Fakat eğitim sisteminde herhangi bir değişikliğin olmadığına dair görüşlerde bulunmaktadır. Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler ile ilgili yönetici görüşleri Tablo 15’de verilmiştir.

“Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler” teması “Olumlu görüşler” alt temasında en çok “üniversiteye giden öğrenci sayısı ve mezunu arttı” ve “kırsaldaki çocuklar okula kazandırıldı” görüşleri belirtilmiştir.

“Üniversiteye giden öğrenci sayısı arttı. Öğrencilerin ufku arttı. En vasat öğrenciler bile üniversite eğitiminden olumlu etkileniyor.” [2-E]

“Kız öğrencileri açısından Anadolu’da erken evlilik var. Kızların eğitimi artacak. Yatılı pansiyonumuzda 100 tane öğrenci kalıyor. Bunların hepsi köyden geliyor. Zorunlu eğitim olmasaydı belki yarısı devam etmezdi.” [16-E]

Tablo 15. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasının Sağladığı Gelişmeler ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|---|----|------------------|----|---|---|
| Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler | 48 | Olumlu görüşler | 20 | Üniversite öğrencisi ve mezunu sayısı arttı | 5 |
| | | | | Kırsalda ki çocuklar okula kazandırıldı. | 4 |
| | | | | Olumsuz bir özelliği yok | 3 |
| | | | | Mesleki eğitim örgün eğitime dâhil oldu | 2 |
| | | | | Düşük seviyede öğrenciler liseye geldi | 1 |
| | | | | Öğrencilerin ufkunu açtı | 1 |
| | | | | Okul türlerine göre olumlu ya da olumsuz | 1 |
| | | | | AB ile aynı şartlarda mücadele edeceğiz | 1 |
| | | | | Yetişmiş insan gücü artacaktır | 1 |
| | | | | Ekonomiyi canlandırır. | 1 |
| | 48 | Olumsuz görüşler | 28 | Ara eleman sıkıntısı oluştu | 4 |
| | | | | Fiziksel ortamı olumsuz etkiledi | 3 |
| | | | | Eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi | 3 |
| | | | | Düşük seviyede öğrenciler gelmeye başladı | 2 |
| | | | | Kırsaldan şehre insanlar göç etti | 2 |
| | | | | Liseden sonra meslek öğretilmiyor | 2 |
| | | | | Çocukları zorla okula getirmek | 2 |
| | | | | Devamsızlık sorunu oluştu | 2 |
| | | | | Sadece akademik başarıya göre liseye yerleşti | 1 |
| | | | | Herkesin lise diploması alması | 1 |
| Okullara fazladan yük getirdi | 1 | | | | |
| Üst kuruma hazırlamada liseler yetersiz kaldı | 1 | | | | |
| Meslek liselerinin başarısı düştü | 1 | | | | |
| Öğrenciler istemedikleri liselere yerleştiriliyor | 1 | | | | |
| Herkesin lise eğitiminin içinde olması | 1 | | | | |
| Disiplin sorunları arttı | 1 | | | | |

“Kız çocukları eğitimin içine girdi. Okumak istiyor çocuk ama veli istemiyor. Çocuk çalıştırılıyor. Bu çocuklarda eğitimin içine giriyor.” [7-E]

“Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının sağladığı gelişmeler” teması “Olumsuz görüşler” alt temasında “ara eleman sıkıntısı oluştu”, “fiziksel ortamı olumsuz etkiledi” ve “eğitimin kalitesi olumsuz etkilendi” görüşleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Herkesi okutmak zorunda değiliz. Ara eleman sıkıntısı oluştu.” [1-E]

“Kademeli olarak geçmememiz fiziksel ortamımızı olumsuz etkiledi. Bu da kalitemizi etkiledi. Kalitenin eski haline gelmesi zaman alacaktı.” [2-E]

“Eğitimin kalitesi düşüyor.” [13-E]

“En tehlikeli insan amacı olmayan insandır. Lisede amaçsız, hedefsiz çok fazla öğrenci oluştu.” [14-E]

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi yöneticilerin bir kısmı zorunlu ortaöğretim ile birlikte üniversite öğrenci sayısının artacak olmasını ve kırsaldaki çocukların okula kazandırılacak olmasını olumlu bir gelişme olarak belirtmişlerdir. Bir kısım yönetici ise zorunlu ortaöğretim ile birlikte ara elaman eksikliği oluşacak olmasını olumsuz bir gelişme olarak ifade etmişlerdir.

Ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınmasının okul idaresine getirmiş olduğu ek iş yükü açısından yönetici görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. Ortaöğretimin Zorunlu Eğitim Kapsamına Alınmasının Okul İdaresine Getirmiş Olduğu İş Yükü ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f |
|----------------------|----|------------------|----|--------------------------------|----|
| | | Olumlu görüşler | 12 | Ek iş yükü getirmede | 12 |
| | | | | Öğrenci sayısı arttı | 4 |
| | | | | Ek iş yükü oldu | 2 |
| | | | | Velileri ikna çabası oldu | 1 |
| | | | | İkili eğitimde ek iş yükü oldu | 1 |
| | | | | Disiplin sorunları oluştu | 1 |
| Ek iş yükü açısından | 21 | Olumsuz görüşler | 9 | | |

“Ek iş yükü açısından” teması “Olumlu görüşler” alt temasında “ek iş yükü getirmedi” görüşüne ulaşılmıştır. Ortaöğretim zorunlu olduktan sonra okul yöneticilerine ek iş yükü oluşmadığına dair ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Ek iş yükü yok.” [4-E]

“Evrak yükü olarak fazla yok. Öğrenci sayısı arttı.” [14-E]

“Ek iş yükü açısından” teması “Olumsuz görüşler” alt temasında “öğrenci sayısı arttı”, “ek iş yükü oldu”, “ikili eğitimde ek iş yükü oldu” ve “velileri ikna çabası oldu” görüşleri bulunmaktadır. Bu görüşleri belirten okul yöneticilerinin ifadelerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Öğrenci sayısı arttı.” [2-E]

“Bazı okullar ikili eğitime geçtiler. Onlara fazla yük getirdi.” [5-E]

“Veliler ile ilgili konuşmalar, ikna çabalarımız oldu.” [4-E]

Yöneticilerin büyük kısmı zorunlu ortaöğretim ile birlikte kendisine ek iş yükü oluşmadığını ifade etmişlerdir. Bir kısım yönetici ise öğrenci sayısının arttığını belirtmiştir. Açık lise eğitimi hakkında yönetici görüşleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Açık Lise Eğitimi ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

| Tema | f | Alt temalar | f | Yönetici Görüşleri | f | |
|--|----|------------------|----|------------------------------------|--|----|
| Açık lise eğitimi hakkında görüşler | 50 | Olumlu görüşler | 21 | Açık lise gerekli | 5 | |
| | | | | Zamanında okumayanlar için fırsat | 5 | |
| | | | | Açık lise olumlu | 3 | |
| | | | | Mesleki dersler yüz yüze veriliyor | 3 | |
| | | | | Örgün eğitime devamı engellemez | 3 | |
| | | | | Örgün eğitime devamı engellemez | 1 | |
| | | Olumsuz görüşler | 29 | | Hem çalışıp hem okuyanlar var | 1 |
| | | | | | Örgün eğitimin yerini tutmaz | 13 |
| | | | | | Örgün eğitimden kaçış yolu olabilir | 5 |
| | | | | | Problem yaşanan öğrenciler yönlendirilebilir | 3 |
| | | | | | Örgün eğitime devamı engeller | 2 |
| | | | | | Açık lise sistemini olumsuz buluyorum | 2 |
| | | | | | İnsanlar sadece diploma sahibi oluyor | 1 |
| | | | | | İşsiz insan sayısı az gözüküyor | 1 |
| Örgün eğitime devamı engeller | 1 | | | | | |
| İsteksiz gelenler disiplin sorunları oluşturdu | 1 | | | | | |

“Açık lise eğitimi hakkında görüşler” temasında “Olumlu görüşler” alt temasında en çok “açık lise gerekli” ve “zamanında okumayanlar için fırsat” şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Gerekli. Çeşitli sebeplerle eğitime ulaşamayan insanlara bir çare olarak görüyorum.” [5-E]

“Örgün eğitime devam edemeyen ve pişman olan kişilerin, kendisini yetiştirmek isteyen kişiler için faydalı olacağını düşünüyorum.” [13-E]

“Açık lise eğitimi hakkında görüşler” temasında “Olumsuz görüşler” alt teması incelendiğinde “örgün eğitimin yerini tutmaz” ve “örgün eğitimden kaçış yolu olabilir” şeklinde görüşler belirtilmiştir:

“Tutmaz. Çocuk dersi dinleyerek yapamamışken, açık liseye gidip ders dinleyeceğini düşünmüyorum.” [4-E]

“Tutmaz. Açık lisedeki çocuklar çok fazla ders çalışmaz. Çok istekli götürmeyecektir.” [10-E]

“Göndermek istemeyenler, açık liseyi sadece kayıt yaptırarak bu sistemi kullanıyor.” [2-E]

“Olumsuz olarak, bir kaçış olarak görülebilir. Öğrenci ya da veli açık liseden bitirmek kolaycılığı yapabilir.” [1-E]

Yukarıdaki ifadelerden anlaşıldığı üzere yöneticilerin tamamına yakını açık lisenin örgün eğitimin yerini tutmayacağını belirtmektedir. Bazı yöneticiler açık lise sisteminin gerekli olduğunu, bazı yöneticiler geçmişte okuyamayanlar için bir fırsat olduğunu ve bazı yöneticiler ise özellikle kırsal kesimde örgün eğitimden kaçış yolu olabileceğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerine ortaöğretim sisteminde değişiklik önerileri sorulmuştur. Yöneticilerin önerileri şunlardır:

“Mesleki eğitime önem verilmeli.”

“Öğrenciler ortaokulda yönlendirilmeli.”

“Çıraklık ve halk eğitim merkezleri yaygınlaştırılmalı.”

“Başarısı düşük olan çocuklar mesleki okullara yönlendirilmeli.”

“Ders saatleri azaltılmalı.”

“Sosyal etkinlikler artırılmalı.”

“Akademik eğitim ile Mesleki eğitim farklı olmalı.”

“İki tür lise olmalı.”

“Öğrenciler okulunu seçmeli.”

“Mesleklerde alanında eğitim alma şartı olmalı.”

“Öğrenciler istedikleri bölüme gitmeli.”

“Meslek liselerin orta kısmı olmalı.”

“Açık lise teşvik edilmeli.”

“Kaynaştırma eğitimi ile ilgili tedbirler alınmalı.”

“Meslek liselerinde daha farklı bölüm olmalı.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretimin zorunlu öğretim kapsamına alınmasına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin bir kısmının liselerin zorunlu olmasının doğru olduğunu ifade eden görüşleri olduğu görülmüştür. Başkaya (2016) 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemi ile ilgili öğretmen görüşlerine baktığı çalışmasında zorunlu eğitimin 12 yıl ve kesintili olmasının olumlu karşılandığını belirtmiştir. Çapar (2015)'ın çalışmasında da öğretmenler zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasını olumlu bulmuştur. Fakat öğretmenlerin büyük kısmının zorunlu ortaöğretimin yanlış olduğu ve öğ-

renci seviyesinde ciddi bir düşme gözlemlediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Başaran (2016)'ın araştırmasında öğretmenler yeni sistemin öğrenciler için atılmış olumlu bir adım olmadığını düşünmektedir. Kılınc (2014)'ın araştırmasında da katılımcılar yeni eğitim sistemi ile ilgili olarak genellikle olumsuz görüş belirtmişlerdir. Tok (2013)'ün çalışmasında branş öğretmenlerinin çoğunluğu ortaöğretimin zorunlu olmasını olumsuz bulduklarını ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ortaöğretim zorunlu yapılırken planlama yapıldığını belirten sadece bir görüş vardır. Fakat öğretmenlerin büyük bir kısmının planlamanın yapılmadığını ve alınan kararların siyasi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Kılınc (2014)'ın araştırmasında da yeni eğitim sistemi oluşturulurken eğitsel ihtiyaçların yeterince ön planda olmadığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ortaöğretimin zorunlu olması sürecinin çok hızlı olduğunu ifade eden öğretmen görüşleri bulunmaktadır. Akkan (2013)'ın araştırmasında öğretmenler 4+4+4 eğitim sistemine geçiş aşamasında planlama ve hazırlık evrelerine yeterince önem verilmediğini ve böylelikle öğretmenlerin yeni sistemi zor kabulleneceklerini ve 4+4+4 eğitim sisteminde hedeflerin gerçekleşmesinin zorlaşacağı görüşünü belirtmişlerdir. Çamlıbel (2015)'in çalışmasında öğretmenler ve yöneticiler, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasını desteklerken, sistemde yapılan değişiklikler sırasında izlenen yöntemden rahatsız olduklarını ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenler liselerin zorunlu olması ile ilgili hizmet içi eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yeni uygulanacak eğitim sistemi hakkında hizmetiçi eğitim almalarının o sistemin içindeki uygulayıcılardan biri olmaları nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü önce kendilerinin yeni uygulanacak sistemin amaçlarını kavramalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Akkan (2013) araştırmasına katılan öğretmenlerin, yeni sistemin kazanımlarının önemini yeterince kavrayamadıklarını bu da öğretmenlerin kafalarında soru işareti olarak kaldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı genel liselerin ve imam hatip liselerinin adlarının başına sadece "Anadolu" kelimesinin getirildiğini, başka hiçbir değişiklik olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca ortaöğretimin zorunlu olması sonucunda genel liselerin olumsuz etkilendiği, davranış problemlerinin arttığı ve bu okullarda başarının ve öğrenci profilinin düştüğü de ifade edilmiştir. Öğretmenlerin, meslek liselerinin ortaöğretimin

zorunlu olmasından olumsuz etkilendiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca bu okullarda öğrenci profilinin düştüğü hatta okuma yazma bilmeyen öğrencilerin olduğu ve bu okullarda eğitim kalitesinin düştüğü ifade edilmektedir. Çamlıbel (2015) araştırmasında mesleki yönlendirmenin çok erken yaşlarda yapılmasının sakıncalı olduğunu belirtmiştir. Ercan (2016)'ın çalışmasında katılımcıların verdikleri cevapların ortalamasına bakıldığında katılımcılar, İmam-Hatip okulları dışındaki meslek okullarının da orta kısımlarının açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Tok (2013)'un araştırmasında öğretmenler sadece İmam-Hatip Liselerinin ortaokullarının değil bütün meslek liselerinin orta kısmının açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, meslek liselerinde öğrenci sayısının artmasını da olumlu bulmaktadır. Güven (2012, s.20) ise diğer meslek liselerinin orta kısımlarının açılmasının mümkün olmadığı için yalnızca imam-hatip liselerinin orta kısmı açılabilceğini belirtmektedir.

Genellikle öğretmenler özel okullara talebin arttığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu okullara bilinçli velilerin çocuklarını gönderdikleri, bu okullarda nitelikli eğitim olmadığı ve bu okulları iyi bir liseyi kazanamayanların tercih ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme ortamlarının teknolojik açıdan yeterli ve fiziki şartların yeterli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Fakat bazı öğretmenlerin öğrenme ortamının olumsuz etkilendiğini, sınıflarda öğrenci sayısının arttığını ve fiziki şartların yetersiz olduğunu ifade ettikleri de görülmektedir. Öğrenci sayısının artması nedeni ile özellikle binası eski olan okullarda derslik ihtiyacı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Kütüphanenin sınıfa dönüştürüldüğü, etkinlikleri yapacak alanların kalmadığı ifade edilmiştir. Spor salonlarında ve toplantı salonlarında eksiklikler görülmüştür. Bütün bunların eğitimin kalitesini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Akkan (2013)'ın araştırmasında öğretmenler okulların vizyon, kültür ve fiziki durumlarının bu yeni sisteme uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda kendilerini ikna edebilecek bilgi ve paylaşımların yetersiz olduğu görülmüştür. Çapar (2015)'ın çalışmasında da öğretmenler, derslik ve binaların yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kılınc (2014) okulların fiziksel alt yapıları ve sistem değişikliğinden dolayı gerekli teknolojik donanıma sahip duruma getirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tok (2013)'un araştırmasında branş öğretmenlerinin çoğu yeni eğitim sistemine fiziki koşulların

hazır olmadığını ifade etmiştir. Ortaöğretimin zorunlu olması aynı zamanda kaynak problemine yol açacaktır.

Bazı öğretmenler programın güncel olduğunu belirtmiştir. Başkaya (2016) araştırmasında kazanımların açıklanabilir ve uygulanabilir olduğunu, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir. Programın güncel olmadığını belirten öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı farklı türden liselerde 9. sınıflarda uygulanan eğitim müfredatının aynı olmasının yanlış olduğunu belirtmiştir. Kılınc (2014) yeni sisteme uygun mevzuat değişikliklerinin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Çamlıbel (2015)'in araştırmasında öğretmenler, programlar ve materyallerin okullara zamanında gelmediğini, uygulamadaki bu tür aksaklıkların eğitim-öğretimi olumsuz etkilediğini belirtmektedir.

Öğretmenlerin büyük kısmının ortaöğretime geçiş sürecinde bir sınavın olması gerektiğini ancak mevcut sınavın yeterince seçici olmadığını ifade ettiği görülmektedir. Çünkü ortaöğretime geçişin sınavla olmaması durumunda muhtemelen öğrencilerin ortaokuldaki ders notları ile ortaöğretime geçiş yapacakları düşünülmektedir. Fakat ortaokulda, notların abartılı verildiği ifade edildiği için adil bir liseye yerleştirme olmayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden en iyi sistemin ülke şartlarında sınav olduğu belirtilmektedir. Öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin öğrencileri mesleki gelişimleri açısından bilgilendirdikleri, okullarda kariyer günleri yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir. Özellikle akademik başarısı yüksek olan birkaç okulda çeşitli meslek gruplarının öğrenciler ile bilgilendirme toplantıları yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin büyük kısmının ortaöğretimin zorunlu olmasının eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin büyük kısmı lise öncesi ortaokulda notların abartılı olduğunu hatta özel okullarda, ortaokul ve liselerde notların abartılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin önemli bir kısmının öğrencilerin liseye başladıklarında temel derslerde yetersiz olduğunu ifade ettikleri de görülmektedir.

Öğretmenlerden bazılarının ortaöğretim zorunlu olduktan sonra Türk Eğitim Sisteminde bir değişiklik olmadığını sadece okulların isimlerinin değiştiğini ifade ettikleri görülmektedir. Yapılan yorumlarda öğretmenle-

rin sadece olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Kılınç (2014) da araştırmasında yeni eğitim sisteminin Türk Eğitim Sisteminin amaç ve ilkelere yeterince uymadığına ulaşmıştır.

Ortaöğretimin zorunlu olmasıyla ilgili olumlu görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, çocukların okulda kontrol altında olduğunu ve kötü alışkanlıklardan korunduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Çamlıbel (2015) araştırmasında, öğretmenlerin ve yöneticilerin hemen hemen tamamının 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin olumlu bakış açısına sahip olduğunu belirtmektedir. Ortaöğretimin zorunlu olmasının sağladığı olumsuz görüşler incelendiğinde öğretmenlerin, ara eleman eksikliği oluştuğunu, olumlu bir yönü olmadığını, işsizlik oranının arttığını ve öğrenci profilinin düştüğünü ifade ettikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin açık lise eğitimi hakkında olumlu görüş olarak açık lise eğitiminin gerekli olduğunu, örgün eğitime devamı engellemediğini, okumayanlar için ikinci fırsat olduğunu ve hem çalışıp hem okumanın mümkün olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Tok (2013)'un çalışmasında da bir kısım öğretmenler, ortaöğretimin açık öğretim ile tamamlanmasını olumlu bulmaktadır. Olumsuz olarak ise örgün eğitime devamı engelleyebileceğini ifade edenler olduğu görülmektedir. Çamlıbel (2015) araştırmasında açık lise ve açık ortaokul seçeneğinin kız çocuklarının aleyhine olarak okullaşmada sorunlar yaratacağı, bu uygulamanın çocuk işçiliği ve çocuk evliliklerinin önünü açacağı görüşlerini belirtmiştir.

Ortaöğretimin zorunlu öğretim kapsamına alınmasına ilişkin yönetici görüşleri incelendiğinde liselerin zorunlu olmasının doğru olduğunu, okullaşmanın düşük olduğu yerlerde faydalı olacağını, kızların erken evlendirilmesine ve okula gönderilmemelerine çözüm olacağını, çağdaş eğitim seviyelerine ulaşmak için gerekli olduğunu ifade edenler bulunmaktadır. Fakat okul yöneticilerinin bir kısmı ise zorunlu ortaöğretimin sanayiye ara eleman eksikliği oluşturacağını, zorunlu olmasının doğru olmadığını, işsiz ve vasıfsız insan sayısında artış olacağını belirtmektedir. Bu bulguya benzer şekilde Tok (2013)'un çalışmasında da yöneticilerin büyük kısmı zorunlu ortaöğretimi olumsuz bulmuştur. Topdemir (2014)'in araştırmasında da yöneticilerin çoğunluğu 12 yıllık zorunlu eğitimi olumsuz bulmaktadır.

Bazı okul yöneticileri ortaöğretim zorunlu yapılırken planlamanın yapıldığını, zorunlu ortaöğretimin devletin kalkınma planları arasında zaten olduğunu belirtmiştir. Fakat diğer yöneticilerimizden bunun tam tersini ifade edenler bulunmaktadır. Bazı yöneticilerimiz zorunlu ortaöğretime geçilirken planlamanın aceleyle yapıldığını, bazıları da planlamanın yapılmadığını belirtmektedirler. Topdemir (2014)'in araştırmasında da yöneticiler, yeni sistemin plansız ve hızlı bir şekilde hayata geçirildiğini ifade etmiştir. Bazı yöneticilerimizde zorunlu ortaöğretime bazı liseleri ön plana çıkarmak amacıyla geçildiğini ifade etmektedir. Ortaöğretimin zorunlu olmasından sonra geçiş süreci hakkında okul yöneticilerimizin herhangi bir olumlu görüş belirtmedikleri görülmüştür. Olumsuz görüş olarak ise zorunlu ortaöğretime geçerken geçiş sürecinin hızlı olduğunu, geçiş sürecinde aksaklıkların yaşandığını belirtenler bulunmaktadır. Benzer şekilde Başaran (2016)'ın araştırmasında da öğretmenler ve yöneticiler, sistem hakkında hem kendilerinin hem de velilerin yeteri kadar bilgilendirilmediklerini düşünmektedirler. Bazı okul yöneticilerimiz geçiş sürecinde altyapının hazırlanmadığını, bazı yöneticilerimiz okullarda öğretmen anlamında eksiklik ve fazlalık oluştuğunu belirtmişlerdir. Badur (2014)'un çalışmasında, 12 yıllık kesintisiz eğitime gerekli altyapı çalışmalarını gerçekleştirilmeden geçildiği, bu nedenle de teknik ve fiziksel altyapı konusunda sorunlar yaşandığının belirlendiği ayrıca derslik sıkıntısı nedeniyle sınıf mevcutlarının arttığı sonucuna ulaşmış olması bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Hizmet içi eğitim açısından ise bazı yöneticilerimiz zorunlu ortaöğretime geçerken hizmet içi eğitim aldıklarını, bir yöneticimiz ise kendisinin inceleyerek öğrendiğini ifade etmektedirler. Fakat yöneticilerin büyük kısmı kendisinin zorunlu ortaöğretime geçilirken herhangi bir hizmet içi eğitim almadığını ifade etmektedir. Badur (2014)'un araştırmasında da eğitim sistemine öğretmenlerin uyum sağlaması açısından gerekli eğitim ve seminerler düzenlenmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte yöneticilerin birkaç tanesi Anadolu liselerinin başarısını koruduğunu, bir yöneticimiz ise genel liselerde bir problem olmadığını belirtmişlerdir. Fakat bazı yöneticilerimiz genel liselerde öğrenci profilinin değiştiğini, bazıları ise genel liselerde öğrenci sayısının arttığını ifade etmişlerdir.

Yöneticiler ortaöğretimin zorunlu olmasından sonra meslek liselerinin isminin başına Teknik Anadolu getirildiğini ve bölge şartlarına göre alanlarda değişiklik yapılabildiğini ifade etmektedir. Zorunlu ortaöğretimden sonra meslek liselerine hiçbir okulu kazanamayan öğrencilerin geldiğini, bu okullarda disiplin sorunlarının oluştuğunu, bu okullara bilinçli olarak gelinmediği ve isminin başında yer alan Anadolu ibaresinden dolayı Anadolu lisesi sanıp gelenlerin olduğu şeklinde görüşler de ifade edilmiştir. Badur (2014) araştırmasında, 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde okul yönetiminde karşılaşılan sorunların daha fazla olduğu ve olumsuz davranış sergileyen öğrenci sayısında artış yaşandığı görüşünü belirtmiştir.

Yöneticiler, ortaöğretim zorunlu olduktan sonra özel okullarda öğrenci sayısının arttığını, özel liselerin Temel lise, Anadolu lisesi ve Fen lisesi isimlerini aldıklarını, özel okul sayısının arttığını, devletin üzerindeki yükü azaltacaklarını ve seviyesi düşük ama durumu iyi olan çocukların buraya yönlendirildiğini ifade etmiştir. Fakat bazı yöneticilerimiz ise özel liselerin haksız rekabete yol açtığını, bu okullarda devamsızlığa müsaade edildiğini ve notların şişirildiğini belirtmektedir. Ayrıca bu okulların dersane kültürü ile okul kültürü arasında bocaladıkları ifade edilmektedir.

Yöneticilerin büyük kısmı ortaöğretim zorunlu olduktan sonra okullarının teknolojik altyapı olarak yeterli olduğunu ifade etmektedirler. Okul binasının ve dersliklerin yeterli olduğu ve birkaç okulun oyun alanının olduğu şeklinde görüşlere ulaşılmıştır. Fakat bazı okul yöneticilerimiz ise zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra okullarında sosyal alanları kapatıklarını, okullarının kapasitesinin yetmediğini, okullarında spor salonu olmadığını, okullarda öğrenci sayısının arttığını ve bazı okulların eğitim öğretime uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Başaran (2016) da araştırmasında yeni sistemle birlikte eğitim ortamlarında (okul binası, derslik) fiziki yetersizlik olduğu ve sistemin uygulanmasında kalabalık sınıf ortamlarının sıkıntı yarattığı görüşüne ulaşmıştır. Çamlıbel (2015) de çalışmasında 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından önce okulların fiziksel açıdan hazır olmadığını, mevcut fiziksel koşulların yaş gruplarına uygun olmadığını, okulda derslikler dışında kullanılan laboratuvar, BİT laboratuvarları gibi birimlerin de sınıflara dönüştürüldüğünü ve bu durumun da okulların fiziksel durumunu olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedir.

Yine Topdemir (2014) de araştırmasında 12 yıllık zorunlu eğitim sonrası fiziki donanım ve altyapı yetersizliğine dair görüşlere ulaşmıştır.

Genellikle yöneticiler ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte eğitim programında değişikliğe gidildiği görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca yeni bir programın tasarlanma aşamasında olduğu belirtilmektedir. Bazı yöneticilerimiz ise zorunlu ortaöğretime geçilirken, eğitim programında değişiklik olmadığını, eğitim programında değişikliğin olduğu fakat yeterli olmadığını, bütün liselerde aynı müfredatın olmasının yanlış olduğunu ve yapılan değişikliklerin ihtiyaca yönelik olmadığını belirtmişlerdir. Tok (2013)'ün çalışmasında da yöneticiler, yeni eğitim sistemini eğitim programları açısından olumsuz bulmuştur.

Ortaöğretime geçiş sistemi hakkında yöneticilerimizin çoğunluğu liseye geçiş aşamasında sınav olması gerektiğini belirtmektedir. Bazı yöneticilerimiz ise eğer sınav olmazsa, bir kriterin bulunması gerektiğini ifade etmektedirler. Yöneticilerin, rehber öğretmenlerin öğrencileri mesleki gelişimleri açısından bilgilendirdiklerini, okullarda kariyer günleri yapıldığını ifade ettikleri görülmektedir.

Yöneticiler, zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra eğitimin niteliğinin olumsuz etkilendiğini belirtmişlerdir. Ayrıca zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra lisede okuma bilmeyen öğrencilerin oluştuğu, sınıf geçme sisteminin de eğitimi olumsuz etkilediği, sınıflarda ilgisiz öğrencilerin arttığı gibi görüşlere ulaşılmıştır. Birkaç yöneticimiz ise zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra eğitimin kalitesinin olumsuz etkilenmediğini ifade etmektedirler. Başaran (2016)'ın araştırmasında ise yöneticiler yeni sistemin öğrencileri için atılmış olumlu bir adım olduğunu düşünmektedir.

Ortaokuldaki akademik başarının liseye yansımaları açısından herhangi bir olumlu görüş bulunmamaktadır. Olumsuz görüş olarak ise ortaokulda notların abartılı olduğu, gerçeği yansıtmadığı, velilerin düşük nota itiraz ettiği ve özel okullarda daha fazla şişirme notlar verildiği görüşleri belirtilmiştir.

Temel dersler açısından okul yöneticilerimizden sadece 1 kişi öğrencilerin Lise 1'de yeterli olduğunu ifade etmektedir. Fakat yöneticilerin büyük kısmı ise öğrencilerin Lise 1'de yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra meslek liseleri öğrencilerinin daha fazla yetersiz olduğu, devamsızlık ve sınıf tekrarı sorununun olduğu görüşleri ifade edilmektedir.

Ortaöğretimin zorunlu olması ile birlikte Türk Eğitim Sistemi açısından bazı yöneticilerimiz bütün liselerin Anadolu Lisesi olduğunu, okulların kapasitesinin artırıldığını ve kız öğrenci sayısının arttığını ifade etmektedirler. Fakat bazı yöneticilerimiz ise zorunlu ortaöğretime geçilirken eğitim sisteminde herhangi bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması ile beraber Türk eğitim sisteminde hangi değişiklikler olduğuna yönelik yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Ortaöğretimin zorunlu olmasının sağladığı olumlu görüşler incelendiğinde yöneticiler zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra üniversite ve öğrenci sayısının arttığı, kırsaldaki çocukların okula kazandırıldığı, zorunlu ortaöğretimin olumsuz bir özelliği olmadığı şeklinde görüşleri ifade etmişlerdir. Fakat zorunlu ortaöğretime geçildikten sonra ara eleman sıkıntısı olduğu, fiziksel ortamın olumsuz etkilendiği, eğitimin kalitesinin olumsuz etkilendiği, kırsaldan şehre insanların göç ettiği, vasıfsız insanların olduğu, çocukların zorla okula getirildiği ve devamsızlık sorunu olduğuna dair görüşlere de ulaşılmıştır. Çamlıbel (2015)'in çalışmasında da okul müdürü ve öğretmenlerin büyük bölümü, bir yeni sisteme geçişin plansız ve hızlı olmasının olumlu olmadığını, geçmişte yapılan bütün planlamaların boşa gittiğini, okulların mevcut değişime hazır olmadığını ve önlerini göremediklerini ifade etmiştir.

Açık lise eğitimi hakkında görüşler incelendiğinde yöneticilerimiz açık lise eğitiminin gerekli olduğunu, açık lisenin zamanında okumayanlar için fırsat olduğunu, açık lise eğitim sisteminin olumlu olduğunu, açık lise eğitiminde mesleki derslerin yüz yüze verildiğini ve açık lisenin örgün eğitime devamı engellemediği görüşlerini ifade etmektedirler. Bazı yöneticilerimizin ise açık lise eğitiminin örgün eğitimin yerini tutmayacağı, açık lisenin örgün eğitimden kaçış yolu olabileceği, açık lise eğitimine örgün eğitimde problem yaşanan öğrencilerin yönlendirilebileceği, açık lisenin örgün eğitime devamı engelleyebileceği ve açık lise sistemini olumsuz buldukları görülmüştür.

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda, eğitim sisteminde değişiklik yaparken, gerekli fiziksel ve teknolojik altyapı olmadan değişiklik yapılmaması, geçiş sürecinin çok kısa tutulmaması, öğretmenlere ve okul müdürlerine değişikliklerle ilgili yeterli bilgi verilmesi ve bilimsel veriler dikkate alınarak değişiklik yapılması önerilmektedir.

Fen liseleri ve Anadolu liselerini kazanamayan öğrencilerin bir kısmı meslek lisesi veya İmam-hatip lisesine gitmek istemediği için zorunlu olarak özel okula gitmektedir. Yeni Anadolu liselerinin açılması ya da Anadolu liselerindeki kontenjanların uygun şartlar altında artırılması, öğrenciler için olumlu katkı sağlayacaktır. Belli bir akademik başarının altında olup Anadolu liselerini kazanamayan ve meslek liselerine gitmek istemeyen öğrenciler için yeniden bazı merkezlerde genel liseler açılabilir. Fiziki şartların yetersiz olduğu ve sınıfların kalabalık olduğu okulları rahatlatacak yeni okul binaları yapılmalıdır. Eğitim programları öğrencinin ve çağın gereksinimlerine göre sürekli güncellenmelidir. Zorunlu ortaöğretim ile birlikte ara eleman eksikliği ve işsizlik oranının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Meslek liselerinde ve genel liselerde yönlendirmenin daha profesyonel bir şekilde yapılması gerekir. Açık lise eğitimini fırsat bilerek özellikle kırsal kesimde çocukların örgün eğitimden uzaklaştırılmasına izin verilmemelidir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Views of Teachers and Principals on
Reflections of 4+4+4 Education System on Secondary
Education**

*

Sinan Kayıp- Şefik Kartal
MONE-Tokat Gaziosmanpaşa University

The duration of compulsory education has been 12 years in Turkey since 2012. This 12-year-compulsory education is divided into three stages. The first stage is organized as 4-year primary school, the second stage is 4-year secondary school and the third stage is 4-year high school. Changes in the education system closely affect all children, all the country and the future of the country. It is thought that some positive and negative results have emerged after the changes made in the education system. Some research has been done after these changes but nearly all of them focused on primary and secondary schools such as the positive and negative aspects of starting primary school one year earlier and problems in separating primary and secondary school (problems related to buildings, teachers, etc.). However, it was seen that the studies on compulsory secondary education are less in number and inadequate. Since the views of stakeholders on compulsory secondary education is thought to be important, it was aimed to analyse stakeholder views on reflections of 4 + 4 + 4 education system on secondary education in this study. In order to reach this general purpose, the following questions guided the study:

1. What are the opinions of teachers about the reflections of the 4 + 4 + 4 Education System on secondary education?
2. What are the opinions of school principals about the reflections of 4 + 4 + 4 Education System on secondary education?

This research was conducted qualitatively and “interview method” was used in order to collect the required data. The research was carried out between February and June 2017. The population of the research was composed of teachers and principals who work in various high schools in Tokat in Turkey. The sample of the study was determined by using the maximum variation sampling method, which is one of the purposeful

sampling methods. While determining the teachers and principals to conduct the study with, it was paid attention to include teachers and principals who work in different types of high schools in different districts of Tokat in Turkey and thus, the sample of the study consisted of 15 teachers and 15 principals.

Two separate semi-structured interview forms were prepared for teachers and principals as the data collection tools. The interviews were recorded with a voice recorder with the permission of the interviewee, and transcribed. Interviews took an average of 25 minutes to complete. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained in this research. The data obtained were described according to the themes posed by the questions asked in the interview (Yıldırım and Şimşek, 2013, s.258). Direct quotations were included in order to convey the opinions of the interviewees appropriately. When the opinions of the teachers and principals regarding incorporating secondary education within compulsory education were examined, it was seen that their opinions were similar and there were both positive and negative opinions. There was only one teacher stating that planning was done before incorporating secondary education within compulsory education, but the rest of the teachers stated that no planning was done. On the other hand, some principals indicated that planning was done while the others said it was not. Some of the teachers and principals said that transition process was too fast, and they generally indicated that they did not have in-service training on compulsory secondary education. It is thought that in-service training of teachers and principals about the new system is important since they are the practitioners of it and it is essential for them to grasp the aims of the new system to be implemented successfully.

It was generally pointed out that because of the compulsory secondary education, general high schools and vocational high schools were negatively affected, behaviour problems increased, and the success of the students decreased in these schools. They added that there were even illiterate students in these schools. The teachers and principals generally stated that the demand for private schools increased. Some of the principals added that private high schools caused unfair competition among the students, student absenteeism was allowed, and grades were inflated in these schools.

It was seen that the physical conditions were sufficient and learning environments were technologically sufficient according to most of the teachers and principals. However, it was also observed that some teachers and principals were not agree with the others because they stated that due to the increase in the number of students in classes, there were needs for new classrooms especially in old school buildings. Some of the teachers and principals said that the curricula were up-to-date while the others said they were not. According to some principals it was wrong to have the same curricula in all types of high schools. Some of the teachers and principals were agree that compulsory secondary education caused the lack of intermediate staff in the industry.

Some of the teachers and principals expressed that children were under control and protected from bad habits, the children in rural areas continued their education and the number of female students increased thanks to the compulsory secondary education. On the other hand, they indicated that open high school was necessary, it did not prevent the continuation of formal education, it was the second opportunity for those who could not attend a school before, and it was possible for the students of open school to study and work at the same time. Contrary to this, some of the teachers and principals stated that it would prevent the continuation of formal education and it would not replace formal education.

While making changes in education systems, not making changes without necessary physical and technological infrastructure, not keeping the transition process too short, giving information to the teachers and principals about the changes and making changes in education system considering scientific data is suggested. General high schools should be opened for students who could not achieve a certain academic success, who could not go to Anatolian high schools and do not want to go to vocational high schools. New schools should be built to relieve schools where physical conditions are inadequate, and classes are crowded.

Curricula should be constantly updated according to the needs of the students and the era. It was stated that compulsory secondary education caused a shortage of intermediate staff in the industry. The guidance should be done in a more professional way in vocational high schools and general high schools. The students should not be allowed to leave school

by taking the advantage of open high school education especially in rural areas.

Kaynakça / References

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akkan, E. (2013). *4+4+4 Eğitim Modelinin değişim yönetimi bakımından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Badur, S. (2014). *12 yıllık zorunlu eğitim sisteminde okul yönetiminde karşılaşılan sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Başaran, B. P. (2016). *4+4+4 Eğitim sisteminde yöneticilerin ve öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, İ. ve Çinkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayıncılık.
- Başkaya, A. (2016). *4+4+4 Eğitim sistemi ile yeniden düzenlenen ortaokul matematik programı hakkında öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çamlıbel, F. (2015). *Okul müdürü ve öğretmenlerin 12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çapar, M. (2015). *12 yıl zorunlu eğitim düzenlemesine dair öğretmen ve öğrenci algısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. B., Doğan, S. ve Pınar, M. A. (2013). 4+4+4 Yeni eğitim sisteminin görüşleri yansımaları: Beşinci sınıflardaki eğitim öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(9), 1081-1098.
- Ercan, H. (2016). *İlköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sisteminin uygulama sürecine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Erginer, A. (2004). *Türkiye' de on iki yıllık zorunlu eğitim için bir model önerisi ve uygulanabilirliği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ergün, M. (2003). *Türkiye eğitiminde ortaöğretim reformu*. İstanbul: Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = reform mu? *İlköğretim Online*, 11(3), 556-577.
- Kılıncı, M. (2014). *Eğitim sistemindeki değişimlerden 4+4+4 eğitim modeline ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (24.06.1973). Sayı:14574
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar G. F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A. M. (2008). *Eğitime yeni bakışlar*. Ankara: Eğitim Akademi.
- Şişman, M.(2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tok, F. (2013). *12 yıllık zorunlu eğitim uygulamasına ilişkin öğretmen, yönetici ve veli görüşlerinin incelenmesi (Gaziantep İl Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Topdemir, S. (2014). *4+4+4 uygulamasının okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Diyarbakır İl Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Türer, A. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Türer, A. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Genişletilmiş 9. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kayıp, S. ve Kartal, Ş. (2021). 4+4+4 Eğitim Sisteminin ortaöğretime yansımalarına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4774-4823. DOI: 10.26466/opus.909516.

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Olumsuz Değerlendirilme Korku Düzeyleri, Akademik Erteleme Davranışları, Akademik Başarılarının İncelenmesi¹

DOI: 10.26466/opus.923836

*

Hasan Fehmi Özdemir* - Güneş Korkmaz** - Çetin Toraman***

* Dr., Ankara Üniversitesi, Sürekli Eğitim Merkezi, Ankara/Türkiye

E-Posta: hozdemir@ankara.edu.tr

ORCID: [0000-0002-0705-8032](https://orcid.org/0000-0002-0705-8032)

** Dr., Özel Ege Lisesi, İzmir/Türkiye

E-Posta: gunes.korkmaz.gk@gmail.com

ORCID: [0000-0002-9060-5972](https://orcid.org/0000-0002-9060-5972)

*** Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tıp Eğitimi, Çanakkale/Türkiye

E-Posta: toramanacademic@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5319-0731](https://orcid.org/0000-0001-5319-0731)

Öz

Olumsuz değerlendirilme korkusu ve akademik erteleme davranışı hem akademik hem de psikolojik açıdan bireyleri olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Bu çalışmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma verileri, 2019-2020 akademik yılı bahar döneminde Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan 774 öğrenciden elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Akademik başarı not ortalamaları ise öğrenci işleri biriminden alınmış; öğrencilerin hangi düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarıyla ilgili dört kategorili bir soru sorulmuştur. Verilerin analizinde MANOVA ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, tıp fakültesi öğrencilerinin erteleme davranışlarının ve olumsuz değerlendirilme korkusunun orta düzeyde olduğu, cinsiyete göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık olmadığı; cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısı etkileşiminin akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık yaratmadığı; ancak yaşanan sınav kaygısının akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, akademik erteleme, olumsuz değerlendirilme korkusu.

¹ VIIth International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan sözlü bildirden üretilmiştir. [developed from the study presented at VIIth International Eurasian Educational Research Congress.]

Investigation of Medical Students' Fear of Negative Evaluation Levels, Academic Procrastination Behaviors and Academic Achievement

*

Abstract

Fear of negative evaluation and academic procrastination behaviours have the potential to negatively affect individuals both academically and psychologically. This study aims to analyze the medical students' level of fear of negative evaluation, academic procrastination and academic achievement according to several variables. Data were collected from 774 students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Medicine in the spring semester of the 2019-2020 academic year. To collect data, Tuckman Academic Procrastination Scale and Fear of Negative Evaluation Scale were used. Academic achievement grade point averages were taken from student affairs office; a four-category question was asked about the level of test anxiety the students experienced. MANOVA and regression analysis were used to analyze the data. The results showed that the medical students' level of academic procrastination and fear of negative evaluation was moderate, and there was no significant difference in academic success, academic procrastination and fear of negative evaluation by gender. The interaction between gender and test anxiety did not make a significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation; however, it was determined that the test anxiety created a significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation.

Keywords: *Academic achievement, academic procrastination, fear of negative evaluation.*

Giriş

Akademik olarak öğrencilerin yerine getirmesi gereken görevler karşısında geciktirme, oyalanma, bahaneler bulma ya da üşengeç eğilimle görevi ertelemelerine akademik erteleme denilmektedir (Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Schouwenburg, Lay, Pychyl ve Ferrari, 2004). Burada öğrenciler olumsuz sonuçlar elde edeceğini bilerek, yani bilinçli olarak, erteleme davranışı sergilerler (Steel, 2007). Akademik erteleme davranışı, öğrencileri birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Erteleme davranışı motivasyon eksikliğinden etkilendiği gibi başarısızlığa da neden olmaktadır (Beck, Koons ve Milgrim, 2000). Kim ve Seo (2015) akademik erteleme davranışının öğrencilerin akademik yaşam hakkındaki memnuniyetlerini olumsuz olarak etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca, akademik erteleme problemi yaşayan öğrenciler stres, anksiyete, pişmanlık ve aşırı mutsuzluk gibi psikolojik problemler yaşamaya daha yatkındır (Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei ve Fan, 2018). Dolayısıyla, akademik erteleme davranışı hem akademik hem de psikolojik açıdan bireyleri olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir ve bu potansiyel duygusal, bilişsel ve davranışsal faktörlerle ortaya çıkmaktadır (Abdi Zarrin ve Gracia, 2020). Bu nedenle, bireylere akademik ve psikolojik yönden zarar veren akademik erteleme davranışıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesine yönelik araştırmaların yapılması ve belirlenen değişkenlerin birbiri ile ilişkisini araştıran çalışmaların gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir.

Özellikle üniversite düzeyinde erteleme davranışının incelenmesi ve üstesinden gelinmesi büyük önem taşımaktadır. Lisans düzeyinde eğitim yüksek performans sergilemeyi gerektirmektedir. Bilinçli olarak erteleme gerçekleştiren bireyler, bu ertelemenin bir sonucu olarak akademik performans düşüklüğü yaşayabilirler. Bunun bir sonucu olarak bireyler değerlendirilme esnasında performans sergileyememekten de çekinmektedir. Olumsuz değerlendirilmekten korkmak sosyal fobinin bir sonucu olarak mı ortaya çıkabilmektedir. Başkaları tarafından incelenmekten ve yargılanmaktan korkmak, sosyal fobinin bir türü olarak görülebilmektedir. Weeks, Heimberg ve Rodebaugh (2008) bir insanın başkaları önünde olumsuz değerlendirilip küçük düşeceği hususunda aşırı ve süregelen bir korku yaşamasını, yani olumsuz değerlendirilme korkusunu sosyal fobinin özü olarak betimlemiştir. Benzer şekilde, Wolniewicz, Tiamiyu, Weeks ve Elhai (2018) olum-

suz değerlendirme korkusunu, kişilerarası sosyal ilişkilerde olumsuz bir yargıya varma endişesi olarak tanımlamıştır. İlhan ve Güler (2018) ise olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan bireylerin çoğunlukla diğer bireylerin onayını alma düşüncesiyle güdüleneceğini, bu durumun diğer bireylerin kendilerinden çok yüksek başarı beklentisi içinde olduklarını düşünmesine, yeterlilikleri ile ilgili kuşku duymasına, sosyal çevrenin beklentileri ve toplumsal standartlar ile uyumlanmak için yüksek baskı hissetmesine, bir hata yapması halinde alay konusu olacağı şeklinde koşullu inançlar geliştirmesine neden olacağını belirtmiştir. Abdi Zarrin ve Gracia (2020) özgüven eksikliği nedeniyle kendini başarısız hisseden bireylerin her zaman başarısız olacağını düşünmesi nedeniyle olumsuz değerlendirilme korkusu ile başa çıkmak için hiçbir şey yapmamayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Olumsuz değerlendirme korkusu akademik başarısızlık toleransını etkilemekte (Kim ve Choi, 2020) ve yüksek düzeyde olumsuz değerlendirilme ve başarısızlık korkusu olan bireylerde düşük başarı motivasyonu gözlenmektedir (Akmal, Arlinkasari ve Febriani, 2017).

Burka ve Yuen (2008) akademik erteleme davranışı gösteren bireylerin bir şeyin değerini sadece başarılı ya da başarısız olduklarında, kendilerini genel anlamda başarısız bir kişi olarak gördüklerini, kendilerini genel anlamda başarısız bir kişi olarak gördüklerini belirtmiştir. Diğer bir deyişle, akademik olarak sürekli olarak düşük performans gösteren bireyler, kendileriyle ilgili olumsuz bir görüşü içselleştirmekte ve erteleme yoluyla herhangi bir değerlendirme durumundan kaçınmaya çalışmaktadır (Stuart, 2013). Akademik başarı, genellikle bir öğrenme süreci sonunda yapılan sınavlarla veya sürekli uygulanan durum belirleme yöntemleriyle öğrencilerin eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaştıklarını gösteren bir olgudur (Batoool, 2019). Üztemur (2020) akademik erteleme davranışları ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Başka bir ifadeyle, akademik erteleme davranışları artış gösterdiğinde, bireyin akademik başarısı düşmektedir. Ertelemenin öğrencilerin akademik başarısını etkilediği psikolojik süreçler çoğunlukla bilinmese de akademik erteleme üst düzey başarı için arzu edilen bir davranış değildir (Gareau, Chamandy, Kljajic ve Gaudreau, 2019).

Günlük dilde başarıya ulaşma eylemi veya muvaffak olma anlamlarında kullanılan başarı, akademik anlamda biraz farklı kullanılmaktadır. Eğitim süreci yazılı olarak ortaya konulmuş eğitim programı ile somutlaşmaktadır.

Eğitim programının öğelerinden birisi ve ilki amaçların, hedeflerin belirlenmesidir. Akademik başarı da buna bağlı olarak öğrencilerin programın hedeflerine yani istenilen davranışlara ulaşması ile ilgilidir (Cevizci, 2010; Demirel, 2019; Shunk, 2012). Kim ve Seo (2015) akademik başarının akademik erteleme davranışı ile negatif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir. Akademik erteleme davranışının neden olduğu ödevi zamanında teslim etmeme, sınav hazırlığına sınava çok az zaman kala başlama ve sosyal anksiyete gibi davranışlar akademik başarıyı da etkileyen olumsuz davranışlardır (Abdi Zarrin ve Gracia, 2020). Literatürdeki birçok çalışma, akademik erteleme davranışının düşük akademik başarıya, okulu ya da dersi bırakmaya, kaygıya ve kendine güvenin azalmasına yol açtığını belirtmektedir (Guo, Yin, Wang, Nie ve Wang, 2019; Hayat, Kojuri ve Mitra Amini, 2020; Mesrabadi ve Mashhooni, 2019). Bu bağlamda, akademik erteleme eğilimi yüksek seviyede olan öğrencilerin öğrenme için yeterince organize olamadıkları, akademik hedeflerine ulaşamadıkları ve başarısızlıkla yüzleştikleri görülmektedir (Hayat, Kojuri ve Mitra Amini, 2020).

Birçok araştırmada öğrencilerin akademik başarıları, akademik erteleme düzeyleri, akademik erteleme düzeylerine göre akademik başarılarının incelenmesi araştırma konusu olmuştur (Balkıs, 2013; Balkıs ve Erdinç, 2010; Birol ve Günal, 2019; Çetin ve Ceyhan, 2017; Gareau ve diğ., 2019; Kurtovic, Vrdoljak ve Idzanovic, 2019; Shokeen, 2018; Sop, 2020; Terzi, Uyangör ve Dülker, 2017; Wu ve Fan, 2017). Benzer şekilde olumsuz değerlendirilme korkusu ve bu korku ile başarı durumu da incelenmiştir (De Castella, Byrne ve Covington, 2013; Deneault, Gareau, Bureau, Gaudreau ve Lafontaine, 2020; Hodapp, 1989; Kim ve Choi, 2020; Lin, Fong ve Wang, 2017). Ancak literatür taramasında tıp fakültesi öğrencilerine özgü akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunun bir araştırmaya konu olduğu belirlenememiştir. Araştırmanın bu yönüyle literatüre katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu çalışmanın amacı tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir.

Yöntem

Araştırma betimsel türde desenlenmiştir. Eğitim araştırmalarının çoğunun yöntemi tanımlama amacı güder; tanımlamak ve yorumlamak için yola

koyulup (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) bir şeyi olduğu gibi nitelen-dirip (McMillan ve Schumacher, 2014) betimleme amacına hizmet eder ve aynı zamanda sonraki araştırmalar için denence üretmeye yönelik öngörü sağlar (Erkuş, 2013). Araştırmada öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişkiler de incelenmiştir. Bu nedenle, araştırma ilişkisel karşılaştırma türünde bir araştırma (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) olarak nitelendirilmektedir.

Katılımcılar

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 774 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf ve cinsiyet bilgisi Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcı öğrencilerin sınıflara ve cinsiyete göre dağılımları

| Değişken | | Frekans (f) | Yüzde (%) |
|----------|---------|-------------|-----------|
| Cinsiyet | Kadın | 419 | 54.1 |
| | Erkek | 355 | 45.9 |
| | Toplam | 774 | 100.0 |
| Sınıf | Dönem 1 | 184 | 23.8 |
| | Dönem 2 | 177 | 22.9 |
| | Dönem 3 | 156 | 20.2 |
| | Dönem 4 | 110 | 14.2 |
| | Dönem 5 | 127 | 16.4 |
| | Dönem 6 | 20 | 2.6 |
| | Toplam | 774 | 100.0 |

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin buldukları sınıf itibariyle genel akademik başarı not ortalamaları öğrenci işleri biriminden alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin hangi düzeyde sınav kaygısı yaşadıklarıyla ilgili dört kategorili (asla yaşamam, zaman zaman, oldukça fazla ve her zaman) bir kendini rapor etme sorusu (Sınav kaygısı yaşar mısınız?) sorulmuştur.

Tuckman Akademik Erteleme Ölçeği: Tuckman (1991) tarafından üniversite öğrencilerinin erteleme eğilimlerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş

ölçek Uzun Özer, Saçkes ve Tuckman (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama 236 (açıklayıcı faktör analizi) ve 622 (doğrulayıcı faktör analizi) üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçek, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum derecelerine sahip Likert tarzında yapılandırılmıştır. Uyarlama sonucunda ölçeğin üniversite öğrencileri için 14 madde tek faktör olarak ölçüm yapan bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için elde edilen uyum indeksleri $\chi^2 / sd = 3.08$, NNFI = 0.98, CFI = 0.98, RMSEA = 0.058 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak belirlenmiştir. 22 katılımcı üzerinden test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Test tekrar test güvenilirliği 0.80 olarak belirlenmiştir. Ölçekte yer alan 6, 10, 12 ve 14 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Ölçekten yüksek puan almak akademik erteleme yapma eğilimini göstermektedir.

Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu: Leary (1983) tarafından bireyin başkaları tarafından olumsuz değerlendirilmeye karşı durumunu belirlemek amacıyla geliştirilmiş kendini rapor etme (self-report) tarzı bir ölçektir. Türkçe'ye Çetin, Doğan ve Sapmaz (2010) tarafından uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama 325 üniversite öğrencisi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açıklayıcı faktör analizi ve bu yapının doğrulanması adına gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda, ölçeğin Türk Kültüründe tek faktörlü olarak işlediğine karar verilmiştir. Ölçek 3'ü tersten puanlanan toplam 11 maddeden oluşmaktadır. Maddeler hiç uygun değil, uygun değil, biraz uygun, uygun ve tamamen uygun derecelerine sahip Likert tarzında yapılandırılmıştır. Ölçeğin, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ile ölçüt bağıntılı geçerliği de incelenmiştir ve iki ölçek arasında 0.60 ($p < .05$) korelasyon hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik değeri olan Cronbach Alpha güvenilirlik düzeyi 0.84, test-tekrar test güvenilirliği ise 0.82 olarak hesaplanmıştır.

Genel Akademik Başarı Not Ortalaması (GABNO). Öğrencilerin akademik erteleme, olumsuz değerlendirilme korkuları ile ilişkisinin incelenmesi için genel akademik başarı not ortalaması verileri elde edilmiştir. Bu verilere fakültenin öğrenci işleri biriminden ulaşılmıştır.

Sınav Kaygısı. Uygulama sırasında öğrencilere Sınav kaygısı yaşar mısınız? sorusu sorulmuş ve bu soru karşısında kendi durumlarını asla

yaşamam, zaman zaman, oldukça fazla ve her zaman şeklinde raporlamaları beklenmiştir. Sınav kaygısını belirlemeye yönelik bir ölçek kullanılmamıştır. Çok sayıda ölçek kullanıldığı ve öğrencilere fazla soru yöneltildiği durumlarda yorgunluk, sıkılma gibi nedenlerle samimi cevap verebilme olasılığı riske girmektedir. Bu nedenle sınav kaygılarını tek bir soru ile raporlamaları istenmiştir. Fakat bu durum sınav kaygısının sürekli değişken cinsinden değil, kategorik olarak ölçülmesine neden olmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Tıp Fakültesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 774 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırma verileri, 2020 yılında dünya genelinde gözlenen COVID-19 pandemi döneminde toplanmıştır. Uygulamalar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Klinik Araştırmalar ve Etik Kurulu'nun, KA EK-27/2020-E.2000057060 numaralı onayı ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapıldığı Mart ve Nisan ayları süresince pandemi olması nedeniyle etik kurul yalnızca çevrimiçi ortamda yürütülecek araştırmalara izin vermiştir. Bu nedenle uygulamalar çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiş, araştırmaya katılmak istediğini belirten öğrencilere ölçme araçları erişime açılmış ve uygulanmıştır. Gönüllü olmayan öğrenciler ise araştırmaya katılmamıştır. Bu nedenle ölçekler tüm fakülte öğrencilerine uygulanamamıştır.

Veri Analizi

Elde edilen veriler JAMOVI istatistik paket programına aktarılmıştır. JAMOVI istatistik paket programı ücretsiz bir yazılım olduğu için tercih edilmiştir. Veri setinde kayıp (eksik) veri incelemesi yapılmış ve olmadığı belirlenmiştir. Ölçek maddelerinde tersten kodlanan maddeler olduğu veri toplama araçları kısmında açıklanmıştır. Bu maddeler istatistik paket programında tersten kodlanmıştır. Bu işlemten sonra ölçek maddeleri toplanarak akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme ölçeklerinin toplam puanları elde edilmiştir. Akademik erteleme, olumsuz değerlendirilme korkusu ölçek puanları ile GABNO puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. GABNO, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği puanlarına uygulanan Kolmogorov-Smirnov Nor-

mal Dağılım Testi sonucunda her üç ölçeğin de normal dağılmadığı ($p < .05$) belirlenmiştir.

Araştırmada MANOVA ve regresyon analizleri yapılması planlanmıştır. Bu analizlerin her biri parametrik analizlerdir. Literatürde parametrik analizlerin gerçekleştirilmesi için normal dağılım varsayımının karşılanması gerektiği bildirilmiştir (Büyüköztürk, 2013; Kalaycı, 2005; Green ve Salkind, 2008; Özdamar, 2013). Diğer yandan literatürde normalliği test eden testlerin aşırı duyarlı testler (Tabachnick ve Fidell, 2013) olduğu da bildirilmiştir. Ayrıca birçok araştırmada (özellikle sosyal bilimlerde) bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümler normal dağılım göstermemektedir (Pallant, 2016). Merkezi Limit Teoremi, eğer örneklem yeteri kadar büyükse ($n = 30+$), değişkenlerin dağılımına bakılmaksızın ortalamaların örnekleme dağılımının normal dağılacığını, normal dağılım ihlalinin büyük bir soruna neden olmayacağını öne sürmektedir (Everitt ve Howell, 2005; Field, 2018; Pallant, 2016; Tabachnick ve Fidell, 2013). Büyük örneklemelerde çarpıklık normalden önemli derecede sapmamaktadır. 100'den fazla örneklem büyüklüğünde pozitif basıklık, 200'den büyük örneklemde negatif basıklık kaybolmaya başlamaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda analizlerin parametrik istatistik tekniklerle yapılmasına karar verilmiştir.

Etik Konular

Uygulamalar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Klinik Araştırmalar ve Etik Kurulu'nun 14/04/2020 tarihinde verdiği izin ve 06-13 numaralı onayı ile gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Erteleme ve Olumsuz Değerlendirilme Korkuları: Araştırmaya tıp fakültesi dönem 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 öğrencilerinden toplam 774 öğrenci katılmıştır. Dönemlere göre öğrencilerin akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin maddelerine verdikleri yanıtlar Tablo 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Akademik erteleme ölçeği maddelerinde tıp fakültesinde farklı dönemlerde öğrenim gören öğrencilerin erteleme davranışlarının birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca hemen hemen tüm maddelerde 5 dereceli Likert maddeler üzerinde erteleme davranışında aritmetik ortalama-

ların 2.5 ile 3.5 arasına sıkıştığı ve erteleme davranışlarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 3'te olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği maddelerine dair betimsel istatistikler gösterilmiştir.

Tablo 2. Tıp fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları

| Akademik Erteleme Ölçeği Maddeleri | Dönem 1 | | Dönem 2 | | Dönem 3 | | Dönem 4 | | Dönem 5 | | Dönem 6 | |
|--|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|-----------|---|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Önemli olsalar bile, işleri bitirmeyi gereksiz yere ertelerim. | 2.861.12 | 2.78 | 0.99 | 2.73 | 1.08 | 2.60 | 1.10 | 2.75 | 1.13 | 2.75 | 1.12 | |
| Yapmaktan hoşlanmadığım şeylere başlamayı ertelerim. | 3.301.06 | 3.39 | 0.92 | 3.17 | 1.10 | 3.35 | 1.04 | 3.24 | 1.07 | 3.40 | 1.27 | |
| İşlerin teslim edilmesi gereken bir tarih olduğunda, son dakikaya kadar beklerim. | 2.691.02 | 2.70 | 0.95 | 2.64 | 1.07 | 2.60 | 1.05 | 2.81 | 1.16 | 2.60 | 1.14 | |
| Çalışma alışkanlıklarımı geliştirmeyi ertelerim. | 2.881.04 | 2.82 | 0.92 | 2.62 | 1.07 | 2.79 | 0.99 | 2.80 | 1.11 | 3.00 | 1.17 | |
| Bir şeyi yapmamak için bahane bulmayı başarıyorum. | 3.031.02 | 2.99 | 1.02 | 2.80 | 1.01 | 2.76 | 0.97 | 2.87 | 1.14 | 2.90 | 1.21 | |
| Ders çalışmak gibi sıkıcı işlere dahi gerekli zamanı ayırırım. | 3.171.02 | 3.30 | 0.91 | 3.12 | 1.12 | 3.25 | 1.13 | 3.13 | 1.02 | 3.30 | 1.13 | |
| Ben iflah olmaz bir zaman savurganıyım | 2.931.10 | 2.89 | 1.17 | 2.73 | 1.12 | 2.66 | 1.14 | 2.82 | 1.16 | 3.10 | 1.45 | |
| Ben bir zaman savurganıyım ama bunu düzeltmek için hiçbir çaba göstermiyorum | 2.741.08 | 2.58 | 1.15 | 2.49 | 1.07 | 2.47 | 1.09 | 2.63 | 1.08 | 2.75 | 1.12 | |
| Bir şeyi yapacağıma dair önce kendime söz verir, sonra kararımı uygulamayı ağırdan alırım. | 3.041.09 | 3.07 | 0.96 | 2.94 | 0.98 | 2.92 | 1.15 | 2.92 | 1.12 | 2.80 | 1.11 | |
| Bir eylem planı yaptığımda, onu takip ederim. | 3.270.97 | 3.42 | 0.86 | 3.19 | 0.99 | 3.43 | 1.00 | 3.28 | 0.97 | 3.30 | 1.08 | |
| Bir işe başlamadığımda kendimden nefret ederim, ama yine de bu beni harekete geçirmez. | 2.841.16 | 2.92 | 1.07 | 2.73 | 1.05 | 2.75 | 1.09 | 2.72 | 1.04 | 2.75 | 1.25 | |
| Önemli işleri her zaman vaktinden önce tamamlanm. | 3.111.06 | 3.22 | 0.85 | 3.02 | 1.07 | 3.31 | 1.01 | 3.08 | 1.03 | 2.85 | 1.09 | |
| Bir işe başlamanın ne kadar önemli olduğunu bilsem de başlamadan tıkanır kalırım. | 2.831.05 | 2.85 | 0.92 | 2.70 | 0.99 | 2.79 | 1.08 | 2.69 | 1.10 | 2.85 | 1.04 | |
| Bugünün işini yarına bırakmak benim tarzım değildir. | 2.941.01 | 2.98 | 0.93 | 3.03 | 1.05 | 3.05 | 1.12 | 3.07 | 1.13 | 2.75 | 1.12 | |
| | N=184 | | N=177 | | N=156 | | N=110 | | N=127 | | N=20 | |

Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği maddelerinde tıp fakültesi farklı dönemlerinde öğrenim gören öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının genel anlamda birbirine oldukça yakın olduğu belirlenmiştir. Ancak "İnsanların benimle ilgili olumsuz izlenimleri olduğunu bilsem bile bunu umursamam" ve "diğer insanların hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız etmez" maddelerinde dönem 1'den dönem 6'ya aritmetik ortalamalarda bir yükselme göze çarpmaktadır. Yani intörn hekim olmaya doğru kendine olan güven artmakta ve bu iki maddede olumsuz değerlendirilme korkusu azalmaktadır. Bu maddeler dışındaki diğer maddelerde 5 dereceli Likert maddeler üzerinde olumsuz değerlendirilme korkusu aritmetik ortalamalarının 2.5 ile 3.5 arasına sıkıştığı ve olumsuz değerlendirilmekten korkunun orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3. Tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu

| Olumsuz Değerlendirilme Korku Ölçeği Maddeleri | Dönem 1 | | Dönem 2 | | Dönem 3 | | Dönem 4 | | Dönem 5 | | Dönem 6 | |
|--|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
| | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S | \bar{X} | S |
| Önemli olmadığımı bilsen de başkalarının hakkımda ne düşündüğü beni endişelendirir. | 2.90 | 1.08 | 2.88 | 1.01 | 2.81 | 1.11 | 3.02 | 1.16 | 2.67 | 1.09 | 2.35 | 1.14 |
| İnsanların benimle ilgili olumsuz izlenimleri olduğunu bilsen bile bunu umursamam. | 3.09 | 1.08 | 3.08 | 0.97 | 3.15 | 1.05 | 3.16 | 1.09 | 3.23 | 1.06 | 3.40 | 1.19 |
| Çoğu zaman insanların benim kusurlarımı fark edeceklerinden korkarım. | 2.79 | 1.08 | 2.64 | 1.01 | 2.53 | 0.99 | 2.87 | 1.14 | 2.46 | 1.01 | 2.40 | 0.94 |
| Başkalarının beni onaylamayacağından korkarım. | 2.74 | 1.04 | 2.60 | 1.01 | 2.59 | 0.99 | 2.78 | 1.10 | 2.43 | 1.00 | 2.35 | 0.88 |
| Diğer insanların bende bir kusur bulacaklarından korkarım. | 2.68 | 1.05 | 2.58 | 1.02 | 2.53 | 1.01 | 2.78 | 1.14 | 2.44 | 1.03 | 2.15 | 0.88 |
| Diğer insanların hakkımdaki düşünceleri beni rahatsız etmez. | 3.10 | 1.05 | 2.96 | 0.99 | 3.14 | 1.04 | 3.16 | 1.14 | 3.30 | 1.08 | 3.50 | 1.05 |
| Birileriyle konuşurken benim hakkımda ne düşünecekleri ile ilgili endişelenirim. | 2.92 | 1.03 | 2.80 | 0.94 | 2.71 | 0.98 | 2.86 | 1.10 | 2.50 | 0.98 | 2.45 | 0.99 |
| Genellikle başkaları üzerinde nasıl bir izlenim bıraktığımla ilgili olarak endişe duyarım. | 2.94 | 1.04 | 2.92 | 1.01 | 2.80 | 0.99 | 2.88 | 1.15 | 2.57 | 0.95 | 2.40 | 0.82 |
| Eğer birisi benimle ilgili bir değerlendirmede bulunursa, bu beni çok fazla etkilemez. | 3.21 | 0.94 | 3.12 | 0.87 | 3.26 | 0.98 | 3.25 | 1.01 | 3.30 | 1.03 | 3.20 | 1.12 |
| Bazen diğer insanların hakkımda ne düşündükleri ile ilgili olarak fazla endişelendiğimi düşünüyorum. | 2.84 | 1.13 | 2.78 | 1.11 | 2.74 | 1.08 | 2.78 | 1.18 | 2.57 | 1.06 | 2.30 | 1.17 |
| Çoğunlukla yanlış bir şey yapacağım ya da söyleyeceğim diye endişelenirim. | 2.90 | 1.07 | 2.85 | 1.03 | 2.81 | 1.01 | 2.79 | 1.12 | 2.54 | 1.06 | 2.40 | 1.05 |
| | N = 184 | | N = 177 | | N = 156 | | N = 110 | | N = 127 | | N = 20 | |

Cinsiyet, Yaşanan Sınav Kaygısı* Akademik Başarı, Akademik Erteleme ve Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Karşılaştırması: Cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısının tıp fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, akademik erteleme düzeyleri ile olumsuz değerlendirilme korkuları üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı test edilmiştir. Bu karşılaştırma çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısına göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu karşılaştırması (MANOVA)

| Etkiler | Değer | F | Hipotez sd | Hata sd | p | η^2 |
|--------------------------|-------|----------|------------|----------|-------|----------|
| Sabit | 0.958 | 5779.694 | 3.000 | 764.000 | 0.000 | 0.958 |
| Cinsiyet | 0.009 | 2.426 | 3.000 | 764.000 | 0.064 | 0.009 |
| Sınav Kaygısı | 0.080 | 6.999 | 9.000 | 2298.000 | 0.000 | 0.027 |
| Cinsiyet * Sınav Kaygısı | 0.015 | 1.266 | 9.000 | 2298.000 | 0.250 | 0.005 |

Temel etkilerden cinsiyete göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık olmadığı ($F(3-764) =$

2.426, $p > .05$) belirlenmiştir. Cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısı etkileşiminin akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık yaratmadığı ($F(9-2298) = 1.266$, $p > .05$) belirlenmiştir. Ancak temel etkilerden yaşanan sınav kaygısının akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık oluşturduğu ($F(9-2298) = 6.999$, $p < .05$) belirlenmiştir. Belirlenen anlamlı farklılık Cohen'in (1988) sınıflamasına göre küçük etki düzeyindedir ($\eta^2=0.027$). Yaşanan sınav kaygısının akademik başarı, akademik erteleme ya da olumsuz değerlendirilme korkusu değişkenlerinden hangisi ya da hangileri üzerinde anlamlı farklılık yarattığını belirlemek üzere tek faktörlü ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Yaşanan sınav kaygısına göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeylerinin karşılaştırılması (One Way ANOVA)

| Varyansın Kaynağı | Bağımlı Değişkenler | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p | η^2 |
|-------------------|---------------------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|-------|----------|
| Sınav Kaygısı | Akademik Başarı | 2050.277 | 3 | 683.426 | 5.689 | 0.001 | 0.022 |
| | Akademik Erteleme | 344.942 | 3 | 114.981 | 1.288 | 0.277 | 0.005 |
| | Olumsuz Değerlendirilme Korkusu | 2105.440 | 3 | 701.813 | 13.001 | 0.000 | 0.048 |
| Hata | Akademik Başarı | 92023.585 | 766 | 120.135 | | | |
| | Akademik Erteleme | 68392.642 | 766 | 89.285 | | | |
| | Olumsuz Değerlendirilme Korkusu | 41349.059 | 766 | 53.980 | | | |

Yaşanan sınav kaygısına göre akademik başarıda anlamlı farklılık oluşmuştur ($F(3-766) = 5.689$, $p < .05$). Belirlenen farklılık küçük etki düzeyindedir ($\eta^2 = 0.022$). Yaşanan sınav kaygısına göre akademik erteleme düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir ($F(3-766) = 1.288$, $p > .05$). Yaşanan sınav kaygısına göre olumsuz değerlendirilme korku düzeyinde anlamlı farklılık oluşmuştur ($F(3-766) = 13,001$, $p < .05$). Belirlenen farklılık küçük etki düzeyindedir ($\eta^2 = 0.048$). Hangi grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık oluştuğunu belirlemek üzere Bonferroni çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

- Zaman zaman sınav kaygısı yaşayanlarla ($\bar{X}=70,50$) her zaman yaşayanlar ($\bar{X}=66,49$) arasında akademik başarı farklılığı belirlenmiştir.
- Oldukça fazla sınav kaygısı yaşayanlarla ($\bar{X}=69,95$) her zaman yaşayanlar ($\bar{X}=66,49$) arasında akademik başarı farklılığı belirlenmiştir.

- Asla sınav kaygısı yaşamayanlarla ($\bar{X}=27,93$) her zaman yaşayanlar ($\bar{X}=33,92$) arasında olumsuz değerlendirilme korku düzeyi farklılığı belirlenmiştir.
- Zaman zaman sınav kaygısı yaşayanlarla ($\bar{X}=29,79$) her zaman yaşayanlar ($\bar{X}=33,92$) arasında olumsuz değerlendirilme korku düzeyi farklılığı belirlenmiştir.
- Oldukça fazla sınav kaygısı yaşayanlarla ($\bar{X}=31,63$) her zaman yaşayanlar ($\bar{X}=33,92$) arasında olumsuz değerlendirilme korku düzeyi farklılığı belirlenmiştir.
- Yaşanan sınav kaygısı arttıkça başarının düştüğü belirlenmiştir. Yaşanan sınav kaygısı arttıkça olumsuz değerlendirilme korkusu artmıştır.

Sınav Kaygısı, Olumsuz Değerlendirilme Korku Düzeyi ile Akademik Erteleme Davranışının Akademik Başarıyı Yordama Düzeyi: Araştırmada tıp fakültesi öğrencilerinin sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi çoklu regresyon analizi ile test edilmiştir. Analizde test edilen regresyon formülü aşağıda verilmiştir.

$$\hat{Y}_{\text{Akademik Başarı}} = b_0 + b_{\text{OlumsuzDeğerlendirilmeKorkusu}}X_{\text{OlumsuzDeğerlendirilmeKorkusu}} + b_{\text{AkademikErteleme}}X_{\text{AkademikErteleme}} + b_{\text{SınavKaygisi}}X_{\text{SınavKaygisi}}$$

Çoklu regresyon analizinde uygulanan bu formüle dair oluşturulan model özeti Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Model özeti

| R | R ² | Adjusted R ² | Standart Error | Durbin-Watson |
|-------|----------------|-------------------------|----------------|---------------|
| 0.174 | 0.030 | 0.027 | 11.005 | 1.915 |

Modelin açıklayıcılık oranı (R² = 0.030) düşüktür. Modele alınan değişkenlerin akademik başarıyı açıklama düzeyleri düşüktür. Yordayıcı (predictor) değişkenlerin akademik başarıyı açıklama düzeyi yüzde 3 civarındadır. Modelinin uyum değerleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Model uyumu

| Model | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-----------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|
| Regresyon | 2922.750 | 3 | 974.250 | | |
| Artık | 93258.348 | 770 | 121.115 | 8.044 | 0.001 |
| Toplam | 96181.098 | 773 | | | |

Modele ait uyum değerleri için gerçekleştirilen ANOVA testi sonucu anlamlıdır ($F(3-770)= 8.044$; $p < .05$), yani model uygundur. Bu nedenle modelde yer alan yordayıcı değişkenlere (sınav kaygısı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu) ait yordayıcılık düzeyleri incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Sınav kaygısı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarıya etkisi

| Yordayıcı Değişkenler | B (95% CI) | Std. Error | t | p | VIF |
|---------------------------------|------------------------|------------|--------|-------|-------|
| Sınav Kaygısı | -2.045 (-2.974/-1.116) | 0.473 | -4.322 | 0.000 | 1.060 |
| Akademik Erteleme | -0.080 (-0.166/0.006) | 0.044 | -1.833 | 0.067 | 1.094 |
| Olumsuz Değerlendirilme Korkusu | 0.172 (0.061/0.283) | 0.056 | 3.050 | 0.002 | 1.155 |

Sınav kaygısı, akademik başarının anlamlı negatif bir yordayıcısıdır ($p < .05$). Sınav kaygısı düşer ise başarı artar. Akademik erteleme, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($p > .05$). Olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik başarının pozitif anlamlı bir yordayıcısıdır ($p < .05$). Olumsuz değerlendirilme korkusu arttığında akademik başarı da artar.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, tıp fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmada, sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Benzer şekilde, intörn hekim olmaya doğru öğrencilerin özgüveni artmakta ve olumsuz değerlendirilme korkusu azalmaktadır. Bu sonuçlar, olumsuz değerlendirilme, özgüven ile akademik erteleme davranışı ilişkisinin incelendiği Abdi Zarrin ve Gracia (2020) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile aynı doğrultudadır. Benzer şekilde, Batool (2019) tarafından gerçekleştirilen akademik başarı, özgüven ve akademik erteleme ilişkisinin incelendiği çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Dolayısıyla-

la, öğrencilerin tıp fakültesine başladıkları ilk dönemlerde akademik erteleme davranışı gösterme nedeninin özgüven eksikliği ya da olumsuz değerlendirilme korkusu olduğu söylenebilir.

Cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısının tıp fakültesi öğrencilerinin akademik başarıları, akademik erteleme düzeyleri ile olumsuz değerlendirilme korkuları üzerinde anlamlı farklılık yaratıp yaratmadığı test edildiğinde ise, cinsiyete göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ünal, Arık ve Uzun (2016), Tosun (2013), Çam, Sevimli ve Yerlikaya (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Cinsiyet ve yaşanan sınav kaygısı etkileşiminin akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Diğer yandan, yaşanan sınav kaygısının akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin yaşadığı sınav kaygısına göre akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri karşılaştırıldığında ise, yaşanan sınav kaygısına göre akademik başarıda anlamlı farklılık olmasına rağmen, akademik erteleme düzeyinde anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Ancak temel etkilerden yaşanan sınav kaygısının akademik başarı, akademik erteleme ve olumsuz değerlendirilme korkusunda anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kim ve Seo (2015) ve Üztemur (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da akademik erteleme davranışları ile akademik başarı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, Sınav kaygısı düşer ise başarı artmaktadır ancak akademik erteleme, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Olumsuz değerlendirilme korkusu ise, akademik başarıyı pozitif yönde etkilemektedir. Diğer bir deyişle, olumsuz değerlendirilme korkusu arttığında akademik başarı da artmaktadır.

Son olarak, öğrencilerin sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ile akademik erteleme davranışlarının öğrencilerin akademik başarılarını yordama düzeyi incelendiğinde, sınav kaygısının akademik başarının anlamlı negatif bir yordayıcısı olduğu, yani sınav kaygısı azaldığında başarının arttığı görülmüştür. Bununla birlikte akademik ertelenin akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun akademik başarının pozitif anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir deyişle, olumsuz değer-

lendirilme korkusu arttığında akademik başarı da artmaktadır. Yuen (2008) ve Stuart (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, özgüven eksikliği ve sınav kaygısının artması akademik başarısızlığa sebebiyet verebileceğinden, bu iki hususta öğrencilere yönelik eğitimler düzenlenmesi akademik erteleme davranışına yol açabilecek etkenlerin en aza indirilebilmesi için faydalı olabilir. Bununla birlikte, çalışmada, her ne kadar intörn hekim olmaya doğru akademik erteleme davranışının azaltıldığı sonucuna ulaşılmış olsa da bu konu hakkında öğrenci ve öğretim üyelerinin farkındalığını arttırmaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalar, öğrencilerin sınav kaygısının azaltılması ve daha önceki dönemlerde özgüven kazanılmasına katkı sağlayacaktır. Ayrıca, tıp fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme, akademik başarı ve olumsuz değerlendirilme korkusu sınav kaygısı ve cinsiyet değişkenleri haricindeki değişkenlere göre incelendiği farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Benzer şekilde, tıp fakültesi ile diğer fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin akademik erteleme, akademik başarı ve olumsuz değerlendirilme korkularını inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

EXTENDED ABSTRACT

Investigation of Medical Students' Fear of Negative Evaluation Levels, Academic Procrastination Behaviors and Academic Achievement

*

Hasan Fehmi Özdemir - Güneş Korkmaz- Çetin Toraman
Ankara University – Çanakkale Onsekiz Mart University-

Postponing tasks or finding excuses for not being able to complete them is a kind of process called academic procrastination (Ferrari, Johnson, and McCown, 1995; Schowuenburg, Lay, Pychyl and Ferrari, 2004). Within this process, students show procrastination behavior, knowing the fact that they will achieve negative results; therefore, it is done consciously (Steel, 2007). Academic procrastination has many negative impacts on students. Procrastination behavior is affected by the lack of motivation and may result in failure (Beck, Koons and Milgrim, 2000). Kim and Seo (2015) stated that academic procrastination can negatively affect students' satisfaction in their academic lives. In addition, the students with academic procrastination are more prone to psychological problems such as stress, anxiety, regret, and extreme unhappiness (Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei and Fan, 2018). Therefore, academic procrastination has the potential to negatively affect individuals both academically and psychologically, and this potential emerges with emotional, cognitive and behavioral factors (Abdi Zarrin and Gracia, 2020). Individuals who deliberately procrastinate may experience poor academic performance due to procrastination. Fear of negative evaluation and being judged by others can be seen as a type of social phobia. Weeks, Heimberg and Rodebaugh (2008) define the fear of negative evaluation as an excessive and chronic fear that a person thinks he will be negatively evaluated and humiliated in front of others.

Yuen (2008) stated that individuals with academic procrastination determine the value of something only based on their success or failure, and therefore, when they are disappointed or unsuccessful while performing a task, they generally see themselves as an unsuccessful person. In other words, the individuals who consistently have poor academic

results internalize a negative view about themselves and try to avoid any evaluation situation (Stuart 2013). Academic achievement is the extent to which students reach their educational goals (Batool, 2019). Üztemur (2020) stated that there is a negative relationship between academic procrastination and academic achievement. In other words, when academic procrastination level increases, an individual's academic success decreases. Although the psychological processes by which procrastination affect students' academic achievement are mostly unknown, academic procrastination is not a desired behavior for optimal achievement (Gareau, Chamandy, Kljajic and Gaudreau, 2019). Kim and Seo (2015) state that academic achievement is negatively related to academic procrastination. Behaviors such as not submitting homework on time and social anxiety, which may be caused by academic procrastination, are negative behaviors that also affect academic achievement (Abdi et al., 2020).

Although academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation levels have been the main subject of research (Balkıs, 2013; Balkıs and Erdinç, 2010; Birol and Günal, 2019; Çetin and Ceyhan, 2017; Gareau et al., 2019; Kurtovic, Vrdoljak and Idzanovic, 2019; Shokeen, 2018; Sop, 2020; Terzi, Uyangör and Dülker, 2017; Wu and Fan, 2017) for years, there have been no studies found that specifically examine medical students' academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation, which indicates the significance of this study. This study aims to analyze the medical students' level of fear of negative evaluation, academic procrastination and academic achievement according to several variables.

The research was conducted with 774 students studying at Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Medicine in the 2019-2020 academic year with the approval of the Clinical Research and Ethics Committee of Çanakkale Onsekiz Mart University, KAEK-27/2020-E.2000057060. The research data were collected through Tuckman Academic Procrastination Scale and Fear of Negative Evaluation Scale. In addition, academic achievement grade point averages were taken from student affairs office and a four-category question was asked to learn about the level of test anxiety the students experienced. MANOVA and regression analysis were used to analyze the data. Each of these are parametric analyses, and

it has been stated in the literature that the normal distribution assumption must be met in order to perform parametric analyzes (Büyüköztürk, 2013; Kalaycı, 2005; Green and Salkind, 2008; Özdamar, 2013).

When the fear of negative evaluation level of the students was analyzed, it was found that the levels were generally very close to each other. However, it was also found that students' self-confidence increased towards becoming a final year student. In addition, the fear of negative evaluation on 5-point Likert items was between 2.5 and 3.5 (moderate level).

When whether gender and test anxiety made a significant difference on the academic achievement of medical faculty students, their academic procrastination and their fear of negative evaluation was analyzed, it was found that, according to gender and test anxiety variables, there is no significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation ($F(9-2298) = 1,266, p > .05$). However, it was determined that test anxiety made a significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation ($F(9-2298) = 6.999, p < .05$), and the significant difference determined is ($\eta^2 = 0.027$) according to Cohen's (1988) classification. Similarly, there was a significant difference in academic achievement according to the test anxiety levels ($F(3-766) = 5,689, p < .05$) whereas no significant difference was found in academic procrastination according to test anxiety. However, there was a significant difference in the level of fear of negative evaluation according to test anxiety ($F(3-766) = 13.001, p < .05$).

To test the prediction level of test anxiety, fear of negative evaluation and academic procrastination behaviors of medical faculty students' academic achievement, multiple regression analysis was applied. According to this analysis, the explanatory ratio of the model ($R^2 = 0,030$) was low. However, the result of the ANOVA test performed for the fit values of the model was found to be significant ($F(3-770) = 8,044, p < .05$), which indicated that the model was appropriate. Accordingly, test anxiety was a significantly negative predictor of academic achievement ($p < .05$). If test anxiety decreased, academic achievement increased. Academic procrastination was not a significant predictor of academic achievement ($p > .05$) whereas fear of negative evaluation was a significant positive predictor of academic achievement ($p < .05$). In other words, it was found that

academic achievement increased when the fear of negative evaluation increased.

The aim of this paper was to analyze the medical students' level of fear of negative evaluation, academic procrastination and academic achievement according to several variables. The results showed that students' academic procrastination behaviors, the level of fear of negative evaluation decreased through final year, and their self-confidence increased. These results correlate with the results of the study conducted by Abdi Zarrin et al. (2020), in which the relationship between negative evaluation, self-confidence and academic procrastination was analyzed. In addition, similar results were obtained in the study conducted by Ba-tool (2019) in which the relationship between academic achievement, self-confidence and academic procrastination was examined. Therefore, it can be concluded that the reason for students to have academic procrastination in the first semesters of medical school is lack of self-confidence or fear of negative evaluation.

When the analyses were conducted to see whether gender and test anxiety caused a significant difference on the academic achievement, academic procrastination and their fear of negative evaluation levels, no significant difference was found in academic success, academic procrastination and fear of negative evaluation by gender. Similar results were obtained in the studies conducted by Ünal, Arık and Uzun (2016), Tosun (2013), Çam, Sevimli and Yerlikaya (2010). It also was determined that the interaction of gender and test anxiety did not make a significant difference in students' academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation. On the other hand, it was found that the test anxiety had a significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation. When the academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation were compared in terms of test anxiety, although there was a significant difference in academic achievement according to the test anxiety, no significant difference was found in the academic procrastination level. However, it was concluded that test anxiety had a significant difference in academic achievement, academic procrastination and fear of negative evaluation. These results correlate with the research by Kim and Seo (2015) and Üztemur (2020). Finally, it was found that test anxiety was a

significantly negative predictor of academic achievement. In other words, as test anxiety decreased, academic achievement level increased. These results are in line with the studies conducted by Burka and Yuen (2008) and Stuart (2013).

Considering the results above, as lack of self-confidence and high level test anxiety may cause academic failure, universities can organize trainings for students on these subjects to minimize the factors that may lead to academic procrastination. However, although the study concluded that academic procrastination towards final years decreased, studies can be conducted to increase the awareness of students and faculty members on this issue. These studies will contribute to reducing students' test anxiety and gaining self-confidence in the early years of medical education. In addition, different studies can be conducted in which medical faculty students are examined according to variables other than academic procrastination, academic achievement and fear of negative evaluation, test anxiety and gender. Similarly, comparative studies can be carried out to analyze academic procrastination, academic achievement and fear of negative evaluation levels of the students studying at medical faculties and other faculties.

Kaynakça/References

- Abdi Zarrin, S. and Gracia, E. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. [doi:10.12738/jestp.2020.3.003](https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.003)
- Akmal, S. Z., Arlinkasari, F. and Febriani, A. U. (2017). Hope of success and fear of failure predicting academic procrastination students who working on a thesis. *Guidena: Jurnal Ilmu Pendidikan, Psikologi, Bimbingan dan Konseling*, 7(1), 78-86. [doi:10.24127/gdn.v7i1.724](https://doi.org/10.24127/gdn.v7i1.724)
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkıs, M. ve Erdiñ, D. (2010). Akademik erteleme eğilimi, akademik başarı ilişkisinde genel ve performans benlik saygısının rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 159-170.

- Birol, Z. N. ve Günel, Y. (2019). A study on the relationship between the behaviour of the academic procrastination of the psychological counseling and guidance students and their goal orientations and self-esteem. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 435-450. [doi:10.14527/pegegog.2019.014](https://doi.org/10.14527/pegegog.2019.014)
- Batool, S. S. (2019). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2), 1-14. [doi:10.1111/ajpy.12280](https://doi.org/10.1111/ajpy.12280)
- Beck, B. L., Koons, S. R. and Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequence of behavioral procrastination: the effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem, and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 3-13.
- Burka, J. B. and Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now* (2nd Ed.). Cambridge, MA: Da Capo Life-long Books
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Çam, S., Sevimli, D. ve Yerlikaya, E. (2010). Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Ölçeğine (ODKÖ) ilişkin bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 132-140.
- Çetin, B., Doğal, T. ve Sapmaz, F. (2010). Olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 205-216.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 1-20. [doi:10.16986/HUJE.2017028261](https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261)
- De Castella, K., Byrne, D. and Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861. [doi:10.1037/a0032464](https://doi.org/10.1037/a0032464)
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Deneault, A. A., Gareau, A., Bureau, J. F., Gaudreau, P. and Lafontaine, M. F. (2020). Fear of failure mediates the relation between parental psychological control and academic outcomes: A latent mediated-moderation model of parents' and children's genders. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1-16. [doi:10.1007/s10964-020-01209-x](https://doi.org/10.1007/s10964-020-01209-x)
- Erkuş, A. (2013). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin
- Everitt, B. S. and Howell, D. C. (2005). *Encyclopedia of statistics in behavioral science*. London: John Willey and Sons.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L. and McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. and Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Companies Inc.
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K. and Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: The mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress and Coping*, 32(2), 141-154. [doi:10.1080/10615806.2018.1543763](https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763)
- Green, S. B. and Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and Macintosh-analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L. and Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710-2718. [doi:10.1111/jan.14101](https://doi.org/10.1111/jan.14101)
- Hayat, A. A., Kojuri, J. and Mitra Amini, M. D. (2020). Academic procrastination of medical students: The role of Internet addiction. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 8(2), 83-89. [doi:10.30476/2FJAMP.2020.85000.1159](https://doi.org/10.30476/2FJAMP.2020.85000.1159)
- Hodapp, V. (1989). Anxiety, fear of failure, and achievement: Two path-analytical models. *Anxiety Research*, 1(4), 301-312. [doi:10.1080/08917778908248727](https://doi.org/10.1080/08917778908248727)
- İlhan, M. ve Güler, N.(2018). Likert tipi ölçeklerde Rasch modelinin kullanımı: Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği-Öğrenci For-

- mu (ODKÖ-ÖF) üzerinde bir uygulama. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 756-775. [doi:10.24315/trkefd.357367](https://doi.org/10.24315/trkefd.357367)
- Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kim, K. R. and Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. [doi:10.1016/j.paid.2015.02.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038)
- Kim, S. and Choi, N. (2020). The relationships between children's ego function and fear of negative evaluation affecting academic failure tolerance in early school age: analysis by Grade Level Considering Sustainability of Academic Motivation. *Sustainability*, 12(5), 1-12. [doi:10.3390/su12051888](https://doi.org/10.3390/su12051888)
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G. and Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: the role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-26. [doi:10.17583/ijep.2019.2993](https://doi.org/10.17583/ijep.2019.2993)
- Leary, M. R. (1983). A brief version of the Fear of Negative Evaluation Scale. *Personality and Social psychology bulletin*, 9(3), 371-375.
- Lin, S., Fong, C. J. and Wang, Y. (2017). Chinese undergraduates' sources of self-efficacy differ by sibling status, achievement, and fear of failure along two pathways. *Social Psychology of Education*, 20(2), 361-386. [doi:10.1007/s11218-017-9367-0](https://doi.org/10.1007/s11218-017-9367-0)
- McMillan, J. and Schumacher, S. (2014). *Research in education evidence based inquiry*. London: Pearson Education.
- Mesrabadi, J. and Mashhooni, S. (2019). Discrimination of students of medical sciences with high and low academic achievement based on the components of academic procrastination and stressors. *ISMJ*, 22(4), 200-213. [doi:10.29252/ismj.22.4.200](https://doi.org/10.29252/ismj.22.4.200)
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual*. Thousand Oaks, CA: McGraw-Hill Education.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A. and Ferrari, J. R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. The USA: American Psychological Association. [doi:10.1037/10808-001](https://doi.org/10.1037/10808-001)

- Shokeen, A. (2018). Procrastination, stress and academic achievement among the B. Ed. Students. *International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 9(1), 125-129. [doi:10.30954/2230-7311.2018.04.17](https://doi.org/10.30954/2230-7311.2018.04.17)
- Shunk, D. H. (2012). *Learning theories, an educational perspective*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., Allyn and Bacon.
- Sop, S. A. (2020). Eğitim-öğretim memnuniyeti, akademik erteleme eğilimi ve akademik başarı ilişkisi: turizm öğrencileri üzerine bir araştırma. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 8(2), 983-996. [doi:10.21325/jotags.2020.591](https://doi.org/10.21325/jotags.2020.591)
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. [doi:10.1037/0033-2909.133.1.65](https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65)
- Stuart, B. M. (2013). *The relation of fear of failure, procrastination, and self-efficacy to academic success in college for first and non-first-generation students in a private non-selective institution*. (Unpublished Doctoral dissertation). University of Alabama, Alabama.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson Education.
- Terzi, A. R., Uyangör, N. and Dülker, A. P. (2017). Academic motivation and academic procrastination: A research on formation teacher candidates. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 52-62.
- Tosun, M. (2013). *Din görevlilerinde olumsuz değerlendirilme korkusu özgüven ilişkisi: Afyonkarahisar örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480.
- Uzun Özer, B., Saçkes, M. and Tuckman, B. W (2013). Psychometric properties of the Tuckman procrastination scale in a Turkish sample. *Psychological Reports: Measures and Statistics*, 113(3), 874-884. [doi:10.2466/03.20.PR0.113x28z7](https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.113x28z7)
- Ünal, E., Arık, S. ve Uzun, B. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler eğitiminde öğrenim gören öğretmen adaylarının olumsuz değerlendirilme korkuları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 289-307. [doi:10.14520/adyusbd.40085](https://doi.org/10.14520/adyusbd.40085)
- Üztemur, S. (2020). The mediating role of academic procrastination behaviors in the relationship between pre-service social studies teachers'

- social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology and Scientific Research*, 5(11), 63-101.
- Weeks, J. W., Heimberg, R. G. and Rodebaugh, T. L. (2008). The fear of positive evaluation scale: Assessing a proposed cognitive component of social anxiety. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 44-55.
[doi:10.1016/j.janxdis.2007.08.002](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.08.002)
- Wolniewicz, C. A., Tiamiyu, M. F., Weeks, J. W. and Elhai, J. D. (2018). Problematic smartphone use and relations with negative affect, fear of missing out, and fear of negative and positive evaluation. *Psychiatry research*, 262, 618-623. [doi:10.1016/j.psychres.2017.09.058](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.09.058)
- Wu, F. and Fan, W. (2017). Academic procrastination in linking motivation and achievement-related behaviours: a perspective of expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 37(6), 695-711.
[doi:10.1080/01443410.2016.1202901](https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901)
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J. and Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830. [doi:10.1007/s10459-018-9832-3](https://doi.org/10.1007/s10459-018-9832-3)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özdemir, H. F., Korkmaz, G. ve Toraman, Ç. (2021). Tıp Fakültesi öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri, akademik erteleme davranışları, akademik başarılarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4824-4849. DOI:10.26466/opus.923836.

Eğitim Örgütleri İçin Lidere Güven Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.861588

*

Gamze Tuti* – Murat Özdemir**

* Dr, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon/Türkiye

E-Posta: gmzeclskn@gmail.com

ORCID: [0000-0001-8831-6613](https://orcid.org/0000-0001-8831-6613)

** Prof.Dr, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: mrtozdem@hacettepe.edu.tr

ORCID: [0000-0002-1166-6831](https://orcid.org/0000-0002-1166-6831)

Öz

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin lidere güven davranışlarını belirlemeye elverişli, geçerli ve güvenilir bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda lidere güvene ilişkin literatüre dayalı olarak hazırlanan madde havuzu için, uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler ışığında 20 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin ilk aşaması, Trabzon ilindeki okullarda görev yapan 159 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin Açımlayıcı faktör analizi (AFA) için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett Küresellik testi uygulanmıştır. AFA ile ölçeğin yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin ikinci aşamasında, Trabzon ilindeki farklı 178 öğretmene doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. AFA ile Lidere Güven Ölçeğinin (LGÖ) tek faktörlü olduğu ortaya konulmuştur. LGÖ, varyansın %73'ünü açıklamıştır. DFA analizleri tek faktörlü modele ilişkin bulguların uyum iyiliği değerlerinin "mükemmel uyum" düzeyinde olduğunu göstermiştir. LGÖ'de yer alan madde ve faktörlerin ayırt edicilik güçlerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar da LGÖ'nün yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, LGÖ'nün Türkiye'deki okullarda öğretmenlerin lidere güven davranışlarını belirlemede kullanılmaya elverişli, geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetimi, Liderlik, Lidere güven, Geçerlik, Güvenirlik.

¹ Bu çalışma 1. yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

Trust in Leaders Scale Development for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

*

Abstract

In this study, development of a valid and reliable scale that is suitable for determining teachers' behaviors of trust in the leader according to teachers' views was aimed. In this context, expert opinion was consulted for the item pool prepared based on the literature on trust in the leader. A draft scale with 20 items was created in the light of the suggestions of experts. The first stage of the scale was applied to 159 teachers working at schools in Trabzon province. Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett Sphericity tests were administered to determine whether the data provided the necessary assumptions for Exploratory Factor Analysis (EFA). The construct validity of the scale was examined with EFA. At the second stage of the scale, the Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to 178 different teachers in Trabzon. It has been revealed with EFA that Trust in Leaders Scale (TLS) has a single factor. TLS explained 73% of the variance. CFA analysis showed that the goodness of fit values of the findings related to the single factor model were at the "perfect fit" level. It has been determined that the discrimination power of the items and factors in the TLS is also high. These results also showed that TLS is highly reliable. Based on these findings, TLS is concluded to be a valid and reliable data collection tool suitable for use in determining the trust in leaders behavior of teachers at schools in Turkey.

Key Words: Educational Management, Leadership, Trust in Leader, Validity, Reliability.

Giriş

Geçmişten günümüze kadar yöneticilerin liderlik tarzları örgütsel başarıya da başarısızlık için bir kriter olmuş ve birçok farklı değişkenle ilişkisi araştırılmıştır. Eğitim örgütleri açısından bu çalışmalara bakıldığında okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon (Ugar, 2019), örgütsel bağlılık (Ertürk, 2019), iş doyumu (Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009), psikolojik sermaye (Bilgiç, 2020), örgütsel güven (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012), örgütsel sosyalleşme (Erden, 2007), mesleki tükenmişlik (Özcan, 2019), okul iklimi (Ertuğrul ve Töremen, 2017), öğrenci başarısı (Yılmaz Fındık ve Kavak, 2016) ve adanmışlık (Atar, 2009) düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler tespit edildiği görülmüştür. Örgütlerde motivasyonun az olması, mesleki tükenmişlik yaşanması ve iletişim gibi sorunlarının temel sebeplerinden birisi örgütsel güven düzeyindeki düşüklük ile açıklanmıştır. Ancak liderlik alanında yapılan çalışmalarda güven değişkeni ile ilgili az sayıda araştırma bulunduğu gözlemlenmiştir (Cemaloğlu ve Kılınc, 2012; Korkmaz, 2017; Yolaç, 2011). Halbuki güven, liderliğin en temel bileşenlerinden birisidir (Bennis, 1995). Eraslan'a (2004) göre, etkin bir liderin, astlarının güvenini kazanmak için söyledikleriyle ve davranışlarıyla tutarlı olması beklenir. Eğitim örgütleri açısından lidere güven öğretmenlerin okullarında lider olan yöneticilerine karşı güven olgusuna ilişkin algularını ifade etmektedir. Liderin, güven tabanlı bir çalışma ortamı oluşturma çabasının örgütsel etkililiğin yükselmesinde en önemli unsurlardan biri olduğunun ortaya konması (Kovač ve Jesenko, 2010) bu önemi desteklemektedir.

Güven olgusunun tarihsel geçmişine bakıldığında; 1950'li yıllarda soğuk savaşla ortaya çıkan şüpheli yaklaşımın ürünü olan "güven" sosyal bilimciler için bir araştırma alanı olmuştur. 1960'larda otoriteye olan şüpheli yaklaşımının artan etkisiyle kişisel bir kimlik haline büründürülmüştür. 1980'lerin ilk yıllarında ise Amerika'da boşanma gibi değişen aile yapılarından etkilenerek kişiler arası ilişkiler açısından önemli bir boyut kazanmıştır. 1990'lardaki teknolojik küresel değişimin bir sonucu olarak güven kavramı toplumsal düzeyde yeniden ekonomi, örgüt ve sosyoloji biliminin konusu haline gelmiştir (Hoy ve Tschannen-Moran, 1999). Tarihsel süreçte birçok boyut kazanan güven olgusu,

herkes tarafından bilinmekte olup tanımlanması karmaşık ve zor bir kavramdır. Bu karmaşıklık durumdan duruma ve farklı ilişkilere göre değişiklik göstermektedir. Bu nedenle literatürde güven kavramına yönelik birçok tanıma rastlanmaktadır. Birçok tanımda (Baier, 1985; Holmes ve Rempel, 1989; Hoy ve Tschannen-Moran, 1999) güven kavramı farklılık gösterse de bireyin diğer bireylere karşı beklenti ve savunmasızlık hali ifadesinin ortak görüş olarak vurgulandığını söylemek mümkündür. Hoy ve Tschannen-Moran (1999) bu ortak ifadesini esas alarak güvenin çeşitli boyutlardan oluşan karmaşık bir kavram olduğunu ifade etmişlerdir. Bu boyutları; (i) risk alma istekliliği, (ii) iyilikseverlik, (iii) itimat, (iv) yetkinlik, (v) dürüstlük ve (vi) açıklık olarak açıklamışlardır. Risk alma istekliliği, bireyin diğer bireylere karşı savunmasızlık halini ifade etmektedir. İyilikseverlik, bireyin kendi iyi olma durumunun güvendiği kişilerce korunmasından emin olma durumudur. Diğer güven unsuru olan itimat, bir hedef doğrultusunda bireyin başkalarına karşı duymuş olduğu beklenti seviyesidir. Güven için iyi niyet yanında bireyin beklenti içerisinde olduğu durumların karşılanması için çeşitli yetenekler gerekebilir. Bu yetenekler güvenin yetkinlik boyutunu ifade eder. Güven için önemli olan unsurlardan diğerleri doğruluk ifadesini karşılayan dürüstlüktür ve bilginin saklı kalması ve diğer bireylerle paylaşılma derecesini ifade eden açıklıktır. Bu konuda örgütler için güvenin önemli olduğunu savunan birçok araştırma da mevcuttur (Asunakutlu, 2002; Demircan ve Ceylan, 2003; Polat, 2007; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998).

Örgütlerde zaman içerisinde meydana gelen ilişki ağlarındaki çeşitlilik ve değişim güven unsurunun öneminin daha da artmasına neden olmuştur. Örgütlerde kişilerin yöneticilerine ve diğer paydaşlara olan güvenin örgüt performansı ve etkinliği için vazgeçilmez bir unsur olduğu ifade edilmektedir (Asunakutlu, 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998). Örgütsel güven olarak ifade edilen bu kavram, çalışanın örgütüne, liderin dürüstlüğüne ve verdiği sözü yerine getireceğine olan inancıdır. (Demircan ve Ceylan, 2003). Örgütsel güven kavramının çok boyutluluğu ile ilgili çalışmalar Hoy ve Kupersmith'in (1985) Güven Ölçeği (GÖ) çalışması ile başlamıştır. Daha sonra Hoy ve Tschannen-Moran (1999) tarafından güven kavramı; yöneticiye güven, meslektaşlara

güven ve veli-öğrencilere ilişkin güven olarak üç alt boyutta toplanarak kavramsallaştırılmıştır. (Erden, 2007).

Yöneticiye güven; bireyin örgütte güveni meydana getirecek olan okul yöneticilerine güvenini ifade etmektedir. Meslektaşlara güven; çalışma arkadaşlarına olan güvenini tanımlamaktadır. Veli-öğrenciye olan güven ise okulun önemli paydaşlarından olan öğrenci ve velilerine olan güveni açıklamaktadır. Eğitim örgütleri olan okullarda sürdürülebilir bir örgütsel güven ortamının oluşturulmasında en büyük sorumluluğun yöneticilere ait olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin, okuldaki güven ortamında etkileşimi sağlamak için gösterecekleri liderlik tarzları önem arz etmektedir. Yapılan bir çalışmada güven temelli örgütlerdeki bireylerin iş yönelimlerinin pozitif etkilendiği ayrıca lider durumundaki yöneticiye olan güvenin çalışanlar arasında etkileşimi ve iş doyumlarını artırdığı ifade edilmiştir (Driscoll, 1978; Pillai, Schriesheim ve Williams, 1999). Diğer bir çalışmaya göre de, örgütsel güven oluşmasında etkili boyutlardan biri olan yöneticiye güvenin, çalışanların iş doyumunu üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011). Bu çalışmalar okul yöneticilerinin lidere duyulan güven açısından, çalışma ortamında daha etkin olabilmesi ve çalışanların kendisine olan bağlılık duygusunun gelişmesi için önemli bir faktör olduğu düşüncesini desteklemektedir. Yöneticiye veya lidere güven, çalışanların, liderin dürüst, adaletli, etik ve tutarlı davranacağına dair olan inançlarıdır (Özdaşlı ve Yücel, 2010). Bireyler örgüt liderlerine güven duyunca, örgütte yer alan kurallara uyarak örgütsel değişime destek olacak performanslarını ve motivasyonlarını arttıracaklardır (Robinson, 1996).

Liderler ile çalışanları arasında güven duygusunun geliştirilmesi aşamasında liderin yönetsel davranışları etkin rol oynamaktadır. Whitener ve arkadaşlarına (1998) göre çalışanların, yönetsel güvene yönelik algısında, liderinin beş etkili davranışı bulunmaktadır. Bunlar; (i) etkin iletişim, (ii) saygın davranış, (iii) ilgili davranma, (iv) tutarlı davranış, (v) denetimi dağıtma ve paylaşmadır. Butler ve Cantrell (1984) ise benzer bir görüşle bu davranışların lider ve çalışan ilişkilerinde konuma göre farklılık oluşturabileceğini söylemiştir. Buna göre beş öge şu şekilde açıklamıştır; (i) dürüstlük, güven duyulan kişinin güvenilirlik ve dürüstlük doğrultusunda oluşan şöhret, (ii) yeterli, görevi

gerçekleştirmek için ihtiyaç olan bilgi ve deneyim, (iii) tutarlılık, doğru yargı, güvenilirlik, kestirilebilirlik, (iv) sadakat, teşvik etme, diğer tarafları destekleme, yardımseverlik arzusu, (v) açıklık, bilgi, beceri ve fikirlerini açık bir şekilde özgürce diğer örgüt üyeleri ile paylaşma arzusu.

Butler (1991) başka bir çalışmasında “güvenin koşulları” konusunu ele almış ve lider yöneticinin özelliklerini çalışanların liderlerine karşı duydukları güven, tutarlı ve dürüst davranışlar olarak ifade etmiştir. Lider ve çalışanlar arasındaki etkileşim, örgütlerin varoluş temelleri için önemli etkenlerden birisi olduğu söylenebilir. Bu etkileşim sayesinde örgüt amaçları doğrultusunda varlığını sürdürürken; örgüt çalışanları ise liderine duyduğu güveni genelleştirerek bütün örgüte karşı bir güven duygusu oluşturacaklardır. Yani örgütsel anlamda güvenin ilk basamağının, örgüt liderinin hal ve hareketleri olduğu ifade edilebilir. Whitener ve arkadaşları (1998), örgüt yönetimine duyulan güveni, örgüt yöneticilerinin gösterdikleri davranışlar ile ilişkilendirmiş ve bu konuyla ilgili, üç kişisel unsur belirlemiştir; (i) değerler, (ii) güvene eğilim ve (iii) öz verimlilik. Örgüt liderlerinin güvene ilişkin eğilimleri, bilgi, ustalık, yetenek derecelerindeki öz verimlilikleri, beğenilme, anlayışlı davranarak diğer çalışanların haklarını sahip çıkma ve evrensel değerlere saygı davranışları örgütte güven ortamı oluşturulmasında olumlu etki yaratan tutumlardır. Tan ve Tan (2000), örgüt liderine güveni ise liderin yardımseverliği, yeteneği, saygınlığı gibi değişken davranışlar ile açıklamıştır. Bu duruma göre, örgüt çalışanın, örgüte ve örgüt liderine duyulan güvene bağlı olarak, farklı davranışlar sergileyebildiği belirtilmiştir. Örgüte duyulan güven, örgütsel bağlılıkta düşük devir hızı eğilimini etkilerken, örgüt liderine güvenin, çalışanların memnuniyetini, performansını tetiklediği görülmüştür (Tan ve Tan 2000).

Lider okul yöneticileri için Greenfield (1991) öğretmenler üzerinde etki oluşturan, kendisi ve işi hakkında olumlu bakış açısına sahip ve yapılan her türlü işle ilgili hedeflerin gerçekleştirme sürecinde onlara yardımcı olan kişi olarak ifade etmektedir (Çelik, 2003). Dolayısıyla eğitim yöneticisi konumunda bulunan kişiler de bağlı buldukları kurumları en verimli şekilde işler duruma getirebilmek ve hedefe ulaştırabilmek için liderlik yapıları beklenir. Eğitim kurumu

yöneticilerinin liderlik davranışları öğretmenlerin tutumlarını etkileyeceğinden (Cemaloğlu, 2007) günümüz şartlarında klasik yönetim ile çok fazla başarı elde edemeyecek yöneticiler yerine, organize olmuş gruplar ile birlikte hareket edebilen ve onları başarı hedefi ile yönlendirebilen liderler ön plana çıkmaya başlamıştır. İnsan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı okullarda tüm bireyleri hedefler etrafında toplayarak, ortak hedefleri konusunda güdülenmiş grubun davranışlarını etkileyebilecek yetilere sahip okul yöneticilerine duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır (Gümüşeli, 2001). Bu ihtiyaç bağlamında değerlendirildiğinde ise lider olan okul yöneticilerinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında liderlik ve güven konuları hala çok fazla ilgi duyulan araştırma alanları olarak karşımıza çıkmaktadır (Boyacı, Karacabey ve Bozkuş, 2018; Bozkurt, Çoban ve Çolakoğlu, 2018; Cansoy ve Parlar, 2018; Dede, 2019; Duman, 2018; Ertürk, 2019; Güven, 2017; Korkmaz, 2017; Uslu, Özsoy ve Ardıç, 2018). Bu süreçte yürütülen çalışmalarda; çalışanların lidere ve yönetime güven duymasının örgüt açısından psikolojik güçlendirme, örgütsel adalet, iş tatmini, örgütsel vatandaşlık, çalışan performansı, işe tutkunluk ve örgüte bağlılık gibi birçok değişken açısından olumlu katkıları olduğu ortaya konmuştur (Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Duman, 2018; Hoy ve Tarter, 2004; Hubbell ve Chory-Assad, 2005; Mirza ve Redzuan, 2012; Paşa, 2015; Perry ve Mankin, 2007). Ancak alanyazın incelemelerinde örgütsel güven çalışmaları çok fazla olsa da örgütsel güvenin bir alt boyutu olan yöneticiye veya lidere güven ile ilgili araştırmalara az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Koç ve Yazıcıoğlu, 2011; Demirtaş ve Demirbilek, 2019; Duman, 2018; Ertürk, 2019; Paşa, 2015; Özdaşlı ve Yücel, 2010; Yılmaz, 2019). Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda kullanılan ölçeklere bakıldığında öğretmenlerin yöneticilerine karşı duydukları güveni ölçmek için Tschannen-Moran (2003) tarafından geliştirilen, Yılmaz (2006) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Güven Ölçeği'nin alt boyutu olan 7 maddelik Yöneticiye Güven Ölçeği ve Rich'in (1997) pazarlama yöneticileri için geliştirmiş olduğu Lidere Güven Ölçeğinin kullanıldığı görülmüştür. Ancak öğretmenlerin lider olan okul yöneticilerinin güven algılarını saptamak üzere geliştirilmiş güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına literatürde rastlanılmamıştır. LGÖ

ile alandaki ihtiyaç duyulan bu eksikliğe önemli katkılar sunulacağı düşünülmektedir. Literatürdeki bu boşluktan hareketle araştırmanın amacı, öğretmen görüşlerine göre “Lidere Güven Ölçeği’nin (LGÖ) geliştirilmesi kapsamında güvenilirlik ve geçerlik analizlerini gerçekleştirmektir. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma problemlerine cevap aranmıştır;

1. LGÖ, öğretmenlerin lidere güven davranışlarını tespit etmeye uygun ve geçerli bir veri toplama aracı mıdır?
2. LGÖ, güvenilir bir veri toplama aracı mıdır?

Yöntem

Ölçek Geliştirme Süreci

Bu çalışmada öğretmen algısına göre “Lidere Güven Ölçeği-LGÖ” geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma için öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuş ve lider olan okul müdürünü ifade eden ve öne çıkan temel unsurlar göz önünde bulundurularak betimlemeleri istenmiştir. Toplanan cevaplar ile literatürdeki benzer çalışmalardan faydalanılarak 56 maddelik bir taslak soru/madde havuzu oluşturulmuştur (Börü, İslamoğlu ve Birsnel, 2007; Rich, 1997; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Yılmaz, 2006). Bu maddeler lider olan okul müdürünün özelliklerini belirlemeye yönelik olacak şekilde oluşturulmuştur. Taslak form kapsam geçerliliği ve dilsel açıdan değerlendirilmek üzere, eğitim yönetimi alanından toplam yedi uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda 20 maddelik taslak form oluşturulmuş ve lidere güven ölçeği uygulamaya hazır hale getirilmiştir. LGÖ’ye ait likert tipi sorular; Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırma kapsamında iki farklı çalışma grubundan ardışık olarak veri toplanmıştır. Katılımcılar kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) ile seçilmiştir. Bu örneklem türü araştırmacının

kolayca ulaşabileceği örneklemdir. Veri toplama sürecine ölçüt olarak katılımcılardan mevcut okul müdürleriyle en az bir yıl çalışmış olma şartı belirlenmiştir. Mevcut okul müdürleriyle bir yıldan az çalışan öğretmenlerin verileri analize dahil edilmemiştir. Değişkenler bağlamında katılımcılara ilişkin sayısal veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Değişkenler Bağlamında Katılımcılara Ait Sayısal Veriler

| Katılımcılara Ait Değişkenler | Birinci Çalışma Grubu (159 Öğretmen) | | İkinci Çalışma Grubu (178 Öğretmen) | |
|--------------------------------------|---|-------|--|-------|
| | Cinsiyet | Kadın | 104 | Kadın |
| | Erkek | 55 | Erkek | 78 |
| Yaş | 20-30 | 27 | 20-30 | 32 |
| | 31-40 | 104 | 31-40 | 98 |
| | 41-50 | 23 | 41-50 | 35 |
| | 50 ve üzeri | 5 | 50 ve üzeri | 13 |
| Eğitim Durumu | Lisans | 133 | Lisans | 146 |
| | Lisansüstü | 26 | Lisansüstü | 32 |
| Eğitim Kademesi | İlkokul | 50 | İlkokul | 62 |
| | Ortaokul | 63 | Ortaokul | 70 |
| | Lise | 46 | Lise | 46 |
| Mesleki Kıdem (Yıl) | 1-5 | 18 | 1-5 | 24 |
| | 6-10 | 62 | 6-10 | 74 |
| | 11-15 | 47 | 11-15 | 53 |
| | 16-20 | 19 | 16-20 | 19 |
| | 21 ve üzeri | 13 | 21 ve üzeri | 8 |
| Okul Müdürü İle Çalışma Süresi (Yıl) | 1-2 | 84 | 1-2 | 86 |
| | 3-5 | 62 | 3-5 | 62 |
| | 6-7 | 8 | 6-7 | 25 |
| | 8-10 | 5 | 8-10 | 5 |

Veri Analizi

LGÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği nicel araştırma yaklaşımı kullanılarak tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma verisinin toplanabilmesi için öncelikle Etik Komisyon izni, ardından yasal izin belgeleri alınmıştır. İzin süreci sonunda veri toplama sürecine geçilmiştir. Veriler internet ortamında araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama süreci 2020 öğretim yılının Bahar döneminde toplanmıştır. LGÖ için gönüllü 185 katılımcı öğretmene online form

uygulanmıştır. Toplanan ölçekler incelendiğinde 26'sının analiz için uygun olmadığı tespit edilerek elenmiştir. Geriye kalan analize uygun 159 ölçek üzerinde açımlyacı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca 178 farklı öğretemenden toplanan veriler ile de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. AFA için faktör sayısı tespitinde ölçüt öz-değerin 1'den büyük olmasıdır. Bununla birlikte yamaç birikinti grafiğindeki dik inişler ile birlikte değerlendirme yapılmıştır. Madde faktör yük değeri 0.40 ve üzeri olanlar uygun görülerek madde seçimi yapılmıştır. AFA SPSS 20.0 aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. AFA faktör uygunluğu DFA ile test edilmiştir. Literatürde kabul edilen uyum iyiliği değer aralıkları çerçevesinde DFA bulguları değerlendirilmiştir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması ölçüt olarak alınmıştır. Alanyazında daha büyük örneklem için bu değer 3'ten küçük olmasının "mükemmel uyumu" gösterdiği söylenmiştir (Kline, 2005). LISREL 8.70 kullanılarak DFA analizleri gerçekleştirilen LGÖ'nün güvenilirliğini belirlemek için ise Cronbach-Alfa, Spearman-Brown, Guttman ve test tekrar test iç tutarlılık katsayılarından faydalanılmıştır.

Bulgular

LGÖ'nün Geçerliğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci grubuna ait verilere üzerinde AFA uygulanmıştır. Verilerin AFA için gerekli varsayımları sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik testi yapılmıştır. Araştırma örneklemelerinin yeterli olup olmaması durumunda ölçüt olarak kullanılan KMO'nun 0.50'nin üstünde bir değere sahip olmalıdır. KMO'nun değerinin artması örneklemin faktör analizi için o derece yeterli olduğunun göstergesidir. Ayrıca, 0.90 üzerinde bir değere sahip olması ise "mükemmel" olarak değerlendirilmektedir. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişki seviyesini ifade ederken kullanılan Bartlett Küresellik testinde yüksek düzeyde ilişkilerin tespit edilmesi ise örneklemin analize uygunluğunu ifade etmektedir (Kalaycı, 2014). Araştırmada KMO değeri .96 ve Bartlett Küresellik Testi de istatistiki açıdan anlamlı çıkmıştır ($\chi^2=3646,199$, $p<.001$). Bu bulgular ışığında örneklemin faktör analizi için uygun

olduğunun yorumu yapılabilir (Şencan, 2005). Varsayımların karşılanmasına dayalı olarak LGÖ'nün yapı geçerliğini değerlendirebilmek amacıyla yapılan AFA bulgularıyla maddelerin toplam korelasyon ve faktör yük değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

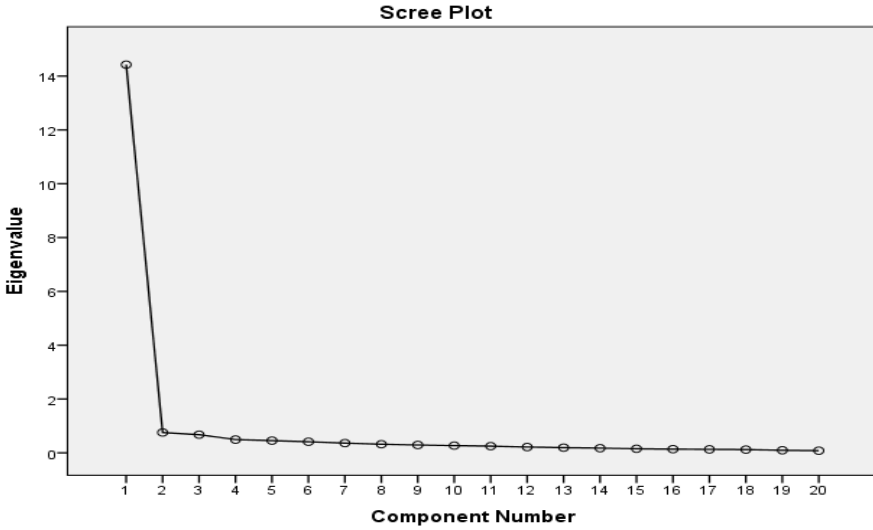
Tablo 2. LGÖ'ye Ait Madde Toplam Korelasyon ve Faktör Yük Değerleri

| Madde | | Madde Toplam | |
|-------|---|-------------------|----------------------|
| | | Korelasyon Değeri | Faktör Yük Değerleri |
| 12 | Davranışlarıyla samimidir. | .911 | .921 |
| 2 | Davranışlarıyla tutarlıdır. | .882 | .894 |
| 9 | Okulda güvene dayalı bir iklim oluşturur. | .873 | .887 |
| 16 | Verdiği sözleri tutar. | .871 | .885 |
| 19 | Söylemi ile beden ili uygunluk gösterir. | .860 | .876 |
| 10 | Çalışanlarının emeğine saygılıdır. | .858 | .874 |
| 14 | Çalışanların tercihlerine saygılıdır. | .857 | .873 |
| 6 | Açık sözlüdür. | .856 | .871 |
| 18 | Çalışanlarına güvenir. | .851 | .868 |
| 11 | Kurumda adil görev dağılımı yapar. | .850 | .866 |
| 20 | Çalışmalarıyla aldığı maaşı hak eder. | .846 | .864 |
| 15 | Kişisel çıkarları için çalışanlarını asla suiistimal etmez. | .844 | .861 |
| 17 | Sorun ve problem durumunda çalışanlarına rehberlik eder. | .843 | .861 |
| 4 | Herkese karşı adaletli davranır. | .845 | .860 |
| 1 | Davranışları ile etik ilkelere bağlıdır. | .825 | .842 |
| 7 | Bireysel gelişimimizi önemser. | .811 | .831 |
| 5 | Yalan söylemez. | .808 | .827 |
| 3 | Farklı görüşlere saygı gösterir. | .784 | .805 |
| 8 | Kişisel bilgilerimi iznim olmadan üçüncü kişilerle paylaşmaz. | .760 | .783 |
| 13 | Ulaşılabiliridir. | .728 | .752 |

Öz Değer (Toplam= 14.65), Açıklanan Toplam Varyans= % 73.25, KMO= .97, Bartlett Küresellik Testi= ($\chi^2=3646,199$, $p<.001$)

Tablo 2'ye göre LGÖ'de ki maddelerin madde toplam korelasyonlarının .73 ile .91 arasında değer aldığı görülmektedir. Yapılan analizler sonucunda LGÖ'nün tüm maddeleri ayırt edici özellikte olmakla birlikte toplam varyansın % 73'ünü açıklamaktadır. Gorsuch (1974) toplam varyans yüzdesinin faktör yapısının gücünü açıkladığını belirtirken (akt. Çokluk vd., 2016), Büyüköztürk (2008) ise tek faktör

yapılı ölçeklerde açıklanan varyansın %30'dan yüksek olması gerektiğini ifade etmiştir. 20 maddeden oluşan LGÖ'nün öz değeri 14.65'tir. LGÖ'de yer alan maddelerin .75 ile .92 arasında factor yük değerlerine sahipken bu değerlerin .30 üzerinde olması literatürde kabul edilebilir bir ölçüt olarak değerlendirilmektedir (Field, 2005). Bu bulgular ışında LGÖ'ye ait yamaç-birikinti grafiği ise Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. LGÖ'ye ilişkin yamaç-birikinti grafiği

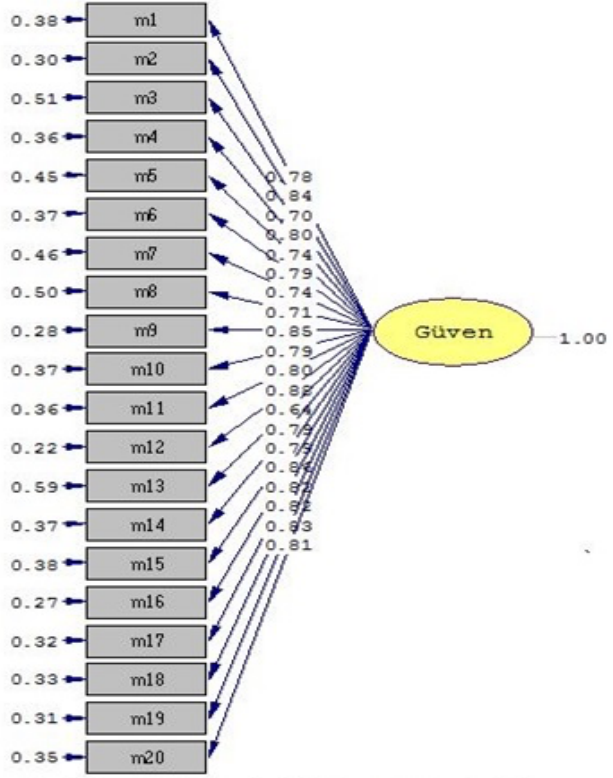
Şekil 1'e bakıldığında, Y'den X eksenine iniş eğrileri olduğu görülmektedir. Grafikte bulunan noktalar arasındaki eğim aralıkları varyansa olan katkıları ifade etmektedir. Her iki nokta arasındaki aralık ise bir faktörü açıklar. LGÖ'ye ilişkin yamaç birikinti grafiğinde ikinci noktadan sonra eğimin düze yakın bir çizgide ilerlediği izlenmektedir. Bu da varyans üstündeki etki büyüklüğünün gitgide azaldığını açıklar. Bu yorumdan yola çıkarak ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. LGÖ'nün geçerliğinin değerlendirilebilmesi amacıyla 178 kişiden meydana gelen yeni bir çalışma grubundan tekrar veri toplanmış ve veri seti üzerinde DFA yapılmıştır. LGÖ'nün DFA sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Lidere Güven Ölçeğine ait DFA Sonuçları

| Faktör/Madde | t-değeri | Standartlaştırılmış Yükler | R2 |
|--------------|----------|-------------------------------|------|
| 1 | 12.44 | 0.78 | 0.62 |
| 2 | 13.67 | 0.84 | 0.70 |
| 3 | 10.64 | 0.70 | 0.59 |
| 4 | 12.84 | 0.80 | 0.64 |
| 5 | 11.44 | 0.74 | 0.55 |
| 6 | 12.60 | 0.79 | 0.63 |
| 7 | 11.36 | 0.74 | 0.54 |
| 8 | 10.80 | 0.71 | 0.50 |
| 9 | 14.01 | 0.85 | 0.72 |
| 10 | 12.62 | 0.79 | 0.63 |
| 11 | 12.84 | 0.80 | 0.64 |
| 12 | 14.95 | 0.88 | 0.78 |
| 13 | 9.45 | 0.64 | 0.61 |
| 14 | 12.62 | 0.79 | 0.63 |
| 15 | 12.50 | 0.79 | 0.62 |
| 16 | 14.19 | 0.86 | 0.73 |
| 17 | 13.96 | 0.82 | 0.68 |
| 18 | 13.26 | 0.82 | 0.67 |
| 19 | 13.67 | 0.83 | 0.69 |
| 20 | 12.93 | 0.81 | 0.65 |

Tablo 3’de görüldüğü üzere de gözlenen değişkeni gizil değişkenlerin açıklama durumlarına ilişkin t değerleri anlamlıdır ($t > 2.56$, $p < 0.01$). Ayrıca standartlaştırılmış yüklerle bakıldığında genel olarak her bir madde ile boyutu arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r > 0.67$, $p < 0,01$). LGÖ’ye ait geçerlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğin geçerli olduğu sonucuna varılmıştır ($r > 0.30$). LGÖ’ye ait path diyagramı Şekil 2’de sunulmaktadır.

Şekil 2’de path diyagramı görülen LGÖ’ye ait serbestlik derecesi (sd) 170 , ki-kare derecesi 369.89 ve χ^2/sd oranı ise 2.12 bulunmuştur. Schermelleh-Engel vd. (2003), iyi düzeyde kurgulanan bir modelin χ^2/sd oranınının 3.0’ın altında değer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Modelin uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değeri incelendiğinde ise .072 olarak bulunmuş olup kabul edilebilir bir model için bu değer .08’in altında olması gerekmektedir. LGÖ’ye ait modelin kabul sınırlarında değer aldığı ifade edilebilir. Diğer taraftan DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri ise Tablo 4’te sunulmuştur.



Şekil 2. LGÖ'ye Ait Path Diyagramı

Tablo 4. Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum Değerleri

| Uyum indeksleri | LGÖ | Kabul Edilebilir Uyum | Mükemmel Uyum |
|-----------------|------|-----------------------------|-----------------------------|
| χ^2/sd | 2.12 | $2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$ | $0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$ |
| RMSEA | .072 | $.05 \leq RMSEA \leq .08$ | $.00 \leq RMSEA \leq .05$ |
| AGFI | .85 | $.85 \leq AGFI < .90$ | $.90 \leq AGFI \leq 1.00$ |
| NFI | .97 | $.90 \leq NFI \leq .95$ | $.95 \leq NFI \leq 1.00$ |
| CFI | .99 | $.90 \leq CFI \leq .95$ | $.95 \leq CFI \leq 1.00$ |
| IFI | .99 | $.90 \leq IFI \leq .95$ | $.95 \leq IFI \leq 1.00$ |
| GFI | .90 | $.90 \leq GFI < .95$ | $.95 \leq GFI \leq 1.00$ |

Kaynak: Schermelleh, E. K., ve Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Tablo 4'te görüldüğü üzere, LGÖ'nün χ^2 /sd (2.12), RMSEA (0.72), GFI (0.90) ve AGFI (0.85) değerleri kabul edilebilir uyum; NFI (0.97), CFI (0.99) ve IFI (0.99) değerleri mükemmel uyum göstermektedir. Lidere güven ölçeğinin DFA verilerinin yorumlanmasında Schermelleh ve Moosbrugger'in (2003) referans uyum ölçütleri kriter alınmıştır. Elde edilen değerlere göre LGÖ'nün tek faktörlü yapısı doğrulanmaktadır.

LGÖ'nün Güvenirliğe İlişkin Bulgular

LGÖ'nün güvenirliğinin belirlenmesinde Cronbach Alfa, Spearman-Brown, Guttman ve test tekrar test iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Sonuçlar, Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. LGÖ'nün İç Tutarlılık Katsayıları

| | Cronbach Alfa | Spearman- Brown | Guttman | Test Tekrar Test |
|--------------|------------------|--------------------|---------|---------------------|
| Lidere Güven | .98 | .96 | .96 | .95 |

Tablo 5'ten izlenebileceği gibi LGÖ'nün Cronbach Alfa katsayısı .98, Spearman-Brown katsayısı .96, Guttman katsayısı .96 ve test tekrar test katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular ışığında LGÖ'nün iç tutarlılığı yüksek bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma eğitim yönetiminde son yıllarda giderek artan önemiyle ön plana çıkan güven olgusu üzerinde odaklanarak öğretmen algısına göre "Lidere Güven Ölçeği-LGÖ" geliştirilmesini amaçlamıştır. Bu kapsamda iki farklı gruptan veri toplanmıştır. Veri setleri üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygun dönüş sağlanan 159 ölçek üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca 178 farklı öğretmenden dönüş sağlanan veriler üzerinden de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışında LGÖ'nün tek boyutlu yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu ortaya konulmuştur. Ulaşılan bu sonuç Yılmaz (2006) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması

yapılan Güven Ölçeği'nin alt boyutu olan 7 maddelik Yöneticiye Güven Ölçeği ve Rich'in (1997) pazarlama yöneticileri için geliştirmiş olduğu Lidere Güven Ölçeği'nde sonuçlarıyla uyumludur. Yılmaz (2006) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Güven Ölçeği'nin alt boyutu olan 7 maddelik Yöneticiye Güven Ölçeği ve Rich'in (1997) geliştirdiği Lidere Güven Ölçeği Türkiye'deki gerçekleştirilen araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmüştür (Doğan, 2019; Meral, 2015; Yangın, 2015; Yılmaz, 2019). Literatürdeki daha önce yapılan çalışmalar ile bu çalışmanın güvenilirlik sonuçları birlikte değerlendirildiğinde eğitim örgütleri için geliştirilen LGÖ'nün öğretmen algılarına göre lidere güven odaklı araştırmalarda kullanılmaya elverişli olduğu sonucuna varılmıştır.

AFA ile LGÖ'nün tek faktörlü olduğu ortaya konulmuştur. LGÖ, varyansın %73'ünü açıklamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da modele ait uyum iyiliği değerlerinin "mükemmel uyum" gösterdiğini ortaya koymaktadır. Türkçe alanyazın taramalarında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin lidere güven davranışlarını belirlemeye yönelik uygun ölçme araçlarının yeterli olmamasına karşın yurt dışında Rich (1997) tarafından pazarlama yöneticileri geliştirilmiş olan lidere güven ölçeğinin AFA sonucunda tek faktör yapısına sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular LGÖ'nün yapı geçerliliğine ilişkin bulguları ile uyum göstermektedir. LGÖ'ye ait tüm maddelerin ayırt edicilik katsayılarının de yüksek olduğu görülmüştür. LGÖ'nün iç tutarlılık katsayılarıyla da yüksek düzeyde güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Tüm bu sonuçlardan yola çıkarak LGÖ'nün Türkiye'deki okullarda okul yöneticilerinin lidere güven davranışlarını tespit etmek için geçerli, elverişli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğu ifade edilebilir.

Bununla birlikte LGÖ'nün daha fazla sayıda örneklem grubundan elde edilecek veriler ışığında geçerlik ve güvenilirliklerinin değerlendirilmesiyle alana katkı sağlanabilir. Bu araştırma için veriler öğretmen örnekleminde sağlanmıştır. Yapılacak diğer araştırmalar için okul yöneticilerine uygulama yapılarak daha üst kademelerde görev yapmakta olan lider eğitim yöneticiler adına LGÖ'nün geçerlik ve güvenilirliği çeşitli bağlamlarda değerlendirilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

Trust in Leaders Scale Development for Educational Organizations: A Validity and Reliability Study

*

Gamze Tuti– Murat Özdemir
MONE- Hacettepe University

From past to present, leadership styles of managers have been a criterion for organizational success or failure, and their relationship with many different variables has been investigated. One of these variables is trust, which is one of the basic components of leadership. In terms of educational organizations, trust in the leader expresses teachers' perceptions of trust in their administrators who are leaders in their schools. The demonstration of the efforts of the leader to create an environment based on trust within the organization are the cornerstone of organizational success and increase in efficiency (Kovač & Jesenko, 2010) supports this importance. In line with this importance, when looking at the scales used in the studies conducted, it is seen that the 7-item Trust in the Administrator Scale, the sub-dimension of the Trust Scale, developed by Tschannen-Moran (2003) and whose validity and reliability study was conducted by Yılmaz (2006), and the Trust in Leader Scale developed for marketing managers by Rich (1997) are used. However, a reliable and valid measurement tool developed to determine teachers' perceptions of trust in school administrators has not been encountered in the literature. It is thought that with TLS, important contributions will be made to this deficiency in the field. Based on this gap in the literature, the purpose of the study is to carry out the validity and reliability studies of the "Trust in Leader Scale" (TLS) according to teachers' opinions. To that end, answers to the following questions were sought in the study;

1. Is TLS a valid data collection tool?
2. Is TLS a reliable data collection tool?

The validity and reliability of the TLS were evaluated with a quantitative approach. Descriptive survey design was used in the research. The data obtained in the study were analyzed via quantitative techniques. Information about the participants, data tools and analysis process of the research is given in this section.

Data were collected consecutively from two different study groups within the scope of the research. Participants were selected by convenience sampling. This sample type is a sample that the researcher can access easily. In the first study group of the study, there were 159 teachers working in the 2019-2020 academic year, while there were 178 teachers in the second study group. A quantitative approach was used to calculate the validity and reliability of TLS. The data obtained out of the research which had a survey design were analyzed through quantitative methods. In order to collect research data, first the Ethics Committee Approval and then the legal permission documents were obtained. TLS was administered to 159 teachers who voluntarily participated in the study by the researcher as an online form. Exploratory factor analysis (EFA) was performed on 159 scales. EFA factor fit was tested by CFA. In addition, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted with data collected from 178 different teachers. In the evaluation of the analysis results obtained as a result of CFA, some goodness of fit criteria accepted in the literature were used. Cronbach-Alfa, Spearman-Brown, Guttman, and test-retest internal consistency coefficients were benefited to determine the reliability of TLS.

EFA was performed on the data set of the first group of the study. In this context, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity tests were applied to determine whether the data set provided the assumptions required for EFA. In the study, KMO value was found to be .96 and Bartlett's Test of Sphericity was statistically significant ($\chi^2 = 3646,199$, $p < .001$). In order to evaluate the construct validity of TLS, EFA item-total correlation values were calculated in order to determine the discrimination of items. It is seen that the item-total correlations of the items in the TLS vary between .73 and .91. As a result of the analysis, it was determined that all the items in the scale had distinctive features. The total variance explained by TLS is 73%. Eigenvalue (Total = 14.65) and scree plot indicators also support the conclusion that the scale has a single factor structure. In order to evaluate the validity of TLS, data was collected again from a new study group consisting of 178 people and CFA was performed on the data set. The chi-square degree is 369.89 and the degree of freedom is 170 in the path diagram of the TLS. The ratio of chi-square to degrees of freedom (χ^2 / df) was calculated as 2.12 ($p < .05$). The fact that this value is below 3.0 is interpreted as the theoretical model has a good level of fit (Schermelleh-Engel, Moosbrugger, & Müller, 2003). The RMSEA value for the CFA model was

calculated as .072. The goodness of fit values calculated as a result of the CFA of the TLS are χ^2 / df (2.12), RMSEA (0.72), GFI (0.90) and AGFI (0.85) values show acceptable fit; NFI (0.97), CFI (0.99) and IFI (0.99) values show perfect fit. In the reliability analysis of TLS, the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .98, the Spearman-Brown coefficient as .96, the Guttman coefficient as .96, and the test-retest coefficient as .95. Considering this result, it can be stated that the TLS is a data collection tool with high internal consistency.

The findings obtained in the study showed that TLS is a highly reliable data collection tool at the one-dimensional total score level. This finding is in line with the findings of 7-item Trust in Leader Scale which is a sub-dimension of the Trust Scale, whose validity and reliability study was conducted by Yılmaz (2006) and Trust in the Leader Scale developed by Rich (1997) for marketing managers. Previously, 7-point Trust in Leader Scale, a sub-dimension of the Trust Scale, whose validity and reliability calculated by Yılmaz (2006) or Trust in the Leader Scale developed by Rich (1997) were used as a data collection tool in the studies conducted in Turkey (Doğan, 2019; Yangın, 2015; Yılmaz, 2019; Meral, 2015). When the research findings and the reliability results obtained in previous studies were evaluated as a whole, it was concluded that the TLS was suitable for use in research based on trust in the leader according to the perceptions of teachers. It has been demonstrated with EFA that TLS has a single factor. TLS explained 73% of the variance. CFA showed that the goodness of fit values related to the single factor model were at the "perfect fit" level. In the Turkish literature reviews, it was seen that although there weren't adequate measurement tools for determining the trust in leader behaviors according to the perceptions of teachers, the Trust in Leader scale, which was developed for marketing managers abroad by Rich (1997), had a single factor structure as a result of EFA. These findings are consistent with the findings of the TLS regarding the construct validity. It has also been determined that the discrimination power of the items and factors in the TLS is also high. Cronbach's alpha, Guttman, Spearman-Brown, and test-retest internal consistency coefficients showed that TLS was highly reliable. Based on these findings, TLS is concluded to be a valid and reliable data collection tool suitable for use in determining the trust in leader's behavior of teachers at schools in Turkey.

Kaynakça / References

- Asunakutlu, T. (2002). An evaluation of the factors related to creation of organizational trust. *Muğla University Journal of Social Sciences*, 9(Autumn), 1-13.
- Atar, G. (2009). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel adanmışlıkları ile müdürlerin liderlik davranışlarını algılamaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Anadolu Yakası örneği)*. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baier, A. (1985). *Postures of the mind: Essays on mind and morals*: U of Minnesota Press.
- Bennis, W. (1995). Thoughts on the essentials of leadership. *Mary Parker Follett-Prophet of Management*, Harvard Business School Press, Boston, MA, 177-181.
- Bilgiç, B. (2020). *Okul Müdürlerinin liderlik davranışlarının öğretmenlerin psikolojik sermayeleri ile ilişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Boyacı, A., Karacabay, M. F. ve Bozkuş, K. (2018). Okul yöneticilerinin liderliğinin öğretmenlerin İş doyumuna etkisinde örgütsel güvenin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(3), 437-482.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö. ve Çolakoğlu, M. H. (2018). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1-18.
- Börü, D., İslamoğlu, G. ve Birsell, M. (2007). Güven: Bir anket geliştirme çalışması. Öneri. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(27), 49-59.
- Büssing, A. (2000). Identity and trust trough work in virtual organizations. In Boos, M., Jonas, K.J. and Sassenberg, K. (Eds.), *Computer mediated communication in organisations* (p.57-72). Göttingen: Hogrefe.
- Butler Jr, J. K. (1991). Toward understanding and measuring conditions of trust: Evolution of a conditions of trust inventory. *Journal of management*, 17(3), 643-663.
- Butler Jr, J. K. and Cantrell, R. S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological reports*, 55(1), 19-28.

- Büyüköztürk, ř., akmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Dağıtılmış liderlik, yöneticiye güven ve okul akademik iyimserliği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24(1), 1-44.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 77-87.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. . (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(165), 137-151.
- okluk, Ö., şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- elik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Dede, N. P. (2019). Dönüşümcü liderlik ve örgütsel bağlılık ilişkisinde lidere olan güvenin aracı rolü üzerine bir araştırma. *Business ve Management Studies: An International Journal*, 7(4), 1923-1943.
- Demircan, N. ve Ceylan, A. (2003). Örgütsel güven kavramı: Nedenleri ve sonuçları. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 139-150.
- Demirtaş, H. ve Demirbilek, N. (2019). Okul müdürlerinin kayırmacı davranışlarının öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile müdüre güvene etkisi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 111-142.
- Dirks, K. T. and Ferrin, D. L. (2001). The role of trust in organizational settings. *Organization science*, 12(4), 450-467.
- Driscoll, J. W. (1978). Trust and participation in organizational decision making as predictors of satisfaction. *Academy of management journal*, 21(1), 44-56.
- Doğan, H. (2019). *Yönetici rolleri ve etkileme taktikleri ile öğretmenlerin yöneticiye güveni arasındaki ilişkiler*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Duman, Ş. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinde psikolojik güçlendirmenin yordayıcıları olarak yapısal güçlendirme, yöneticiye güven ve lider-üye etkileşimi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eraslan, L. (2004). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-32.
- Erden, A. (2007). *Ankara ve Lefkoşa okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin örgütsel güvene ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ertuğrul, A. ve Töremen, F. (2017). Okul yöneticileri liderlik stillerinin okul iklimi üzerindeki etkisi: Gaziantep orta öğretim okullarında bir uygulama. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(7), 48-82.
- Ertürk, R. (2019). Okul müdürlerinin etik liderlik davranışları, öğretmenlerin okul müdürüne güven algıları ve örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 119-135.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd Edition, SAGE, London.
- Greenfield, P. M. (1991). Language, tools and brain: The ontogeny and phylogeny of hierarchically organized sequential behavior. *Behavioral and brain sciences*, 14(4), 531-551.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 531-548.
- Güven, Ç. (2017). *Algılanan liderlik tarzlarının çalışan sesine etkisinde örgütsel güvenin rolü ve bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Holmes, G. and Rempel, K. (1989). Trust in close relationships' in hendrick, Clyde (ed). *Close relationships*. In: Newbury Park, CA: Sage,187-222.
- Hoy, W. and Kupersmith, W. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and psychological research*, 5(1), 1-10.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. and Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School leadership*, 9(3), 184-208.

- Hubbell, A. P. and Chory-Assad, R. M. (2005). Motivating factors: Perceptions of justice and their relationship with managerial and organizational trust. *Communication studies*, 56(1), 47-70.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik*. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karadağ, E., Başaran, A. ve Korkmaz, T. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları liderlik biçimleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 32-45.
- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Word and thought: The relation between the trust in manager and work satisfaction: Comparison between the public and private sectors. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Korkmaz, O. (2017). Otantik liderlik ve örgütsel güven. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 437-454.
- Mirza, M. and Redzuan, M.r. (2012). The relationship between teacher's organizational trust and organizational commitment in primary schools. *Life Science Journal-Acta Zhengzhou University Overseas Edition*, 9(3), 1372-1376.
- Uslu, O., Özsoy, E. ve Ardıç, K. (2018). Liderlik Tarzları ve Lidere Güven Arasındaki İlişki. In *ICPESS (International Congress on Politic, Economic and Social Studies)* (No. 4).
- Özcan, D. (2019). *Okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdaşlı, K. ve Yücel, S. (2010). Yöneticiye bağlılıkta yöneticiye güvenin etkisi: yapısal eşitlik modeli ile bir analiz. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 67-83.
- Paşa, Ö. (2015). *Öğretmenlerin yöneticiye güven düzeyleri ve okul yöneticisi tarafından sergilenen etik liderlik davranışlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Perry, R. W. and Mankin, L. D. (2007). Organizational trust, trust in the chief executive and work satisfaction. *Public Personnel Management*, 36(2), 165-179.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A. and Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of management*, 25(6), 897-933.

- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Rich, G. A. (1997). The sales manager as a role model: Effects on trust, job satisfaction, and performance of salespeople. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25(4), 319-328.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative science quarterly*, 41(4), 574-599.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Tan, H. H. ve Tan, C. S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 126(2), 241.
- Tschannen-Moran, M. (2003). Transformational leadership and trust. *Studies in leading and organizing schools*, 2(11), 157-169.
- Tschannen-Moran, M. and Hoy, W. K. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36, 334-352.
- Ugar, Y. (2019). *Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin motivasyon arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Whitener, E. M., Brodt, S. E., Korsgaard, M. A. and Werner, J. M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of management review*, 23(3), 513-530.
- Yangın, D. (2015). *Etkileşim adaleti ve yöneticiye güven ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yılmaz Fındık, L ve Kavak, Y. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 32(4), 939-959.

- Yılmaz, G. (2019). *Lidere güvenin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi: Eğitim sektörü çalışanlarına yönelik ampirik bir alışma*. Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, K. (2006). Güven ölçeği geçerlik ve güvenirlik alışması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 69-80.
- Yolaç, S. (2011). Yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider üye etkileşiminin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(36), 63-72.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Tuti, G. ve Özdemir, M. (2021). Eğitim örgütleri için Lidere Güven Öçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4850-4874. DOI: 10.26466/opus.861588.

Ergenlerin Mükemmeliyetçi Öz Sunum Düzeyleri İle Sosyal Görünüş Kaygıları ve Benlik Saygıları Arasındaki İlişki¹

DOI: 10.26466/opus.924759

*

Ahmet Koçyiğit* – Ali Fuat Yalçın **

* Yl. Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: ahmet.kocyiğit27@gmail.com

ORCID: [0000-0003-4190-3858](https://orcid.org/0000-0003-4190-3858)

** Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: dr_alifuatyalcin@yahoo.com

ORCID: [0000-0001-6088-3720](https://orcid.org/0000-0001-6088-3720)

Öz

Bu araştırmada, ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada ayrıca mükemmeliyetçi öz sunumun cinsiyet ve okul türü (özellikle devlet) değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan liselerde eğitim gören 527 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada “Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz Sunum Ölçeği”, “Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği”, “Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği-Kısa Form” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı, ilgili değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkileri belirlemek amacıyla Çoklu Regresyon Analizi ve ilgili değişkenlerin demografik bilgiler açısından incelenmesi için T Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre mükemmeliyetçi öz sunum ile sosyal görünüş kaygısı arasında pozitif yönde orta düzeyde; mükemmeliyetçi öz sunum ve benlik saygısı arasında ise negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısının mükemmeliyetçi öz sunumu yordadığı görülmüştür. Mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutunun devlet okulunda okuyan ergen öğrencilerde, özel okulda okuyanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığı ama diğer alt boyutların okul türüne göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Mükemmeliyetçi öz sunumun üç alt boyutunun da cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mükemmeliyetçi öz sunum, sosyal görünüş kaygısı, benlik saygısı, ergen.

¹ Ahmet KOÇYIĞIT tarafından, Dr. Öğr. Üyesi Ali Fuat YALÇIN danışmanlığında, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2021 yılında yapılan yüksek lisans tezinden yararlanılarak oluşturulmuştur.

The Relationship Between Adolescents Perfectionistic Self-Presentation Levels and Social Appearance Anxiety and Self-Esteem

*

Abstract

In this study, the relationship between the perfectionistic self-presentation levels of adolescents and their social appearance anxiety and self-esteem was examined. The study also aimed to reveal whether the perfectionistic self-presentation differs according to gender and type of school (private / state) variables. The study group of the research consists of 527 high school students studying in high schools located in the central districts of Konya at 2020-2021. "Perfectionistic Self-Presentation Scale in Children and Adolescents", "Social Appearance Anxiety Scale", "Rosenberg Self-Esteem Scale-Short Form" and "Personal Information Form" were used in the study. In the analysis of the data, the Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient was used to reveal the relationship between the variables, the Multiple Regression Analysis to determine the predictive relationships between the relevant variables, and the T Test to examine the relevant variables in terms of demographic information. According to the results of the study, there is a positive medium level between perfectionistic self-presentation and social appearance anxiety; A moderately significant negative correlation was found between perfectionistic self-presentation and self-esteem. It was seen that social appearance anxiety and self-esteem predicted perfectionistic self-presentation. The conclusion that the sub-dimension of hiding error of perfectionistic self-presentation differs significantly among adolescent students studying at public school compared to those studying at private school, but the other sub-dimensions do not differ according to school type. It was observed that the three sub-dimensions of perfectionist self-presentation did not differ by gender.

Key Words: *Perfectionistic self presentation, social appearance anxiety, self esteem, adolescent.*

Giriş

Mükemmeliyetçi öz-sunum, Hewitt ve Flett (1993) tarafından, kendini başkalarına mükemmel olarak gösterme ve kusurluluk görünüşünden kaçınma davranışlarıyla kendini gösteren bir teorik bir yapı olarak tanımlanmıştır. Hewitt ve diğerleri (2003), yetişkinlerdeki mükemmeliyetçi öz- sunum boyutlarını ölçmek için geliştirdikleri Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği'nde, mükemmeliyetçi öz-sunumun; mükemmeliyetçi öz yükseltme, hatanın gizlenmesi ve hatanın söylenmemesi adlı üç alt boyuttan oluştuğunu belirlemişlerdir. Mükemmeliyetçi öz-yükseltme, bir kişinin, kendisini başkalarına mükemmelmiş gibi tanıtmaya ihtiyacını anlatan bir öz-sunum tarzının karşılığıdır. Mükemmeliyetçi öz- yükseltme ile kişi, başka insanların saygısını ve onayını kazanabilmek için onları etkilemeye çalışır. Bu, kusursuz bir görüntüyü iletişim ortamına getirmeyi ve diğer insanların gözünde iyi bir noktaya gelmeyi temel alan bir çabadır.

Hatanın gizlenmesi, mükemmel olmayan davranışların apaçık görülmesine dair yaşanan kaygıyı yansıtan öğelerden oluşur. Kusurlu görünmenin ve mükemmel olmayan davranışların engellenmesini, ortaya çıkabilecek hataların diğer insanlardan gizlenmesini ve bunun için gösterilen tüm çabaları içerir. Hatanın söylenmemesi, hatanın ya da kusurun açıklanmasından ya da kabul edilmesinden kaçınma ihtiyacını yansıtır. Hataların ve kusurların itiraf edilmesinden kaçınmakla birlikte ortaya çıkan hata ve kusurların kabul edilmemesi durumu vardır. Temelinde reddedilme korkusu yatan bu davranışta bireyler, hatalarının açıkça ortada bulunmasının bir ret doğuracağını düşündüğünden kusurlarının açıklanmasından kaçınırlar. Bu durum yakın ve samimi ilişkiler kurulmasını engeller (Hewitt vd., 2003).

Mükemmeliyetçi öz sunum kavramına bakıldığında, bireyin sosyal ortamda insanlara karşı kendisini mükemmel gösterme çabası göze çarpmaktadır. Kendini olduğundan daha iyi gösterme çabası, hata yapabileceği faaliyetlerden kaçınma ve var olan hatalarını dile getirmeme, inkâr etme gibi davranışlar; bireyin iletişim halinde olduğu bireyler üzerinde iyi bir etki bırakmak istemesiyle ilgilidir. Leary ve Kowalski (1995)'e göre, bireyler başka bir insana kendilerini tanıtmak isterlerken, bazı zamanlarda karşılarındaki kişiler üzerinde istedikleri

izlenimi ve etkiyi bırakabilmek konusunda kendi özelliklerinden şüpheye düşerler. Böyle bir durum oluştuğunda bireylerin sosyal kaygı yaşama ihtimalleri ortaya çıkar.

Sosyal anksiyetenin bir türü olan sosyal görünüş kaygısı, kişilerin fiziksel görünüşlerinin başkaları tarafından değerlendirilmesi esnasında hissettikleri gerginlik ve kaygı durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Hart vd., 1989). Ancak bu kaygılar bireylerin yalnızca vücutlarının şeklinden dolayı oluşan kaygılar değildir. Daha genel ve bütüncül bir kaygıdır. Yani boylarının uzunluğu, kiloları, yüzlerinin şekli gibi sebeplerle ortaya çıkan kaygıları da içine alır (Hart vd., 2008). Bireyin beden imajı algısı ile, yani vücudunu nasıl algıladığıyla görünüş kaygısı direkt bir ilişki vardır (Cash ve Fleming, 2002).

Beden imajı, kişinin fiziki görünümü ile alakalı duygu, inanç, davranış ile düşüncelerini kapsayan bir kendilik algısı olarak ifade edilmektedir (Cash ve Pruzinsky, 1990). Ergenlik dönemi, beden imajının oluşmasında kritik bir evre olarak bilinmektedir. Ergenlik döneminde yaşanan ani değişiklikler ergen bireyin olumlu beden imajı kazanmasında olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Özcan vd., 2013). Ergenlerde sağlıklı bir beden imajının oluşturulamaması sosyal görünüş kaygısına neden olmaktadır. Bireyin dış görünüşü ile alakalı hissettiği kaygı ile birlikte başka insanların onu değerlendirmesi ile ilgili yaşadığı kaygıların tümü sosyal görünüş kaygısı ile ifade edilmektedir. Yani sosyal görünüş kaygısı beden algısının olumsuz olmasına bağlı olarak yaşanan anksiyete olarak tanımlanabilmektedir (Doğan, 2010). Beden imajı kişinin benlik saygısını etkilediği için önemlidir. Benlik saygısının yüksek olması ile olumlu beden imajı ilişkilendirilirken, benlik saygısının düşük olması ise olumsuz beden imajı ile ilişkilendirilir (Jung ve Lee, 2006). Birey beden imajı ve görünüşünün olumsuz algılanması ve olumsuz değerlendirilmesi sonucunda sosyal görünüş kaygısı yaşamaktadır (Karakuş ve Kılıç, 2016).

Kişinin kendisini ne şekilde tanımladığıyla alakalı kapsamlı bir kavram olan benlik kavramından ziyade benlik saygısı, bireyin kendisini onaylaması ve kıymetli olarak görmesiyle alakalı bir kavramdır. Kişinin kendi benliğini beğenmesine ve kıymetli bulmasına dair ortaya çıkan derece, benlik saygısı olarak tanımlanabilir (Adams, 1995). Benlik saygısı yüksek olan bireylerin kendi zihinsel kapasiteleri ile ilgili beklentileri de,

özgüvenleri de yüksek olur. Bu kişiler istekli sosyal davranışlar gösterirler ve sosyal ilişkilerinde atılgandır. Buna karşılık benlik saygısı düşük olan bireylerin ise özgüveni azalmış durumdadır. Fikirlerinin diğer insanlar tarafından kabul görmeyeceğini düşünerek daha pasif ve çekingen davranırlar (Sarıçam, 2011). Benlik saygısı yüksek olan kişiler daha az hata yaparken, başarıları daha yüksek olmaktadır, bu durumun neticesinde de kendilerini daha kıymetli ve önemli hissetmektedirler (Karadağ vd., 2008). Benlik saygısının yüksek olması, iyimserlikle, kendine güvenle, etkin baş etme mekanizmalarının kullanımıyla, **fiziksel ve ruhsal sağlığın yerinde oluşuyla** da ilişkilidir. Yüksek benlik saygısına sahip olan bireyler olaylara ve insanlara, başarılı olacakları ve iyi karşılanacakları beklentisi ile yaklaşırlar (Çetinkaya ve Başbakkal, 2005).

Ergenlik dönemi fiziksel olarak hızlı değişim ve gelişimlerin olduğu bir dönemdir. Ayrıca bu dönemde birey kimlik kazanma çabası içindedir. Yaşanan değişimler ve gelişim görevleri de düşünüldüğünde bireyin kendi bedenine dönük olduğu bu dönemde görünüşü ile daha çok ilgilendiği literatürde de görülmektedir. Görünüşünü bu kadar önemseyen ergen, girdiği sosyal ortamlarda dışarıdan nasıl görüldüğüne ve nasıl değerlendirildiğine dair bir kaygı yaşayabilmektedir. Beğenilmek ve kendini beğenmek bu dönemde her zamankinden daha önemlidir. Bireyin kendisi ile ilgili birçok alanda değerlendirme yapması ve kendini beğenip beğenmemesi ise onun benlik saygısını ortaya koyacaktır. Bu yüzden ergenlik, benlik saygısının oluşumu ve gelişimi için de çok önemli bir zaman dilimidir. Tüm bu sürece bakıldığında ve literatür değerlendirildiğinde birçok değişim yaşayan ergenin girdiği sosyal ortamlarda kendisini mükemmel olarak gösterme isteği de davranışı da görülebilmektedir. Bu bağlamda bakıldığında ülkemizde mükemmeliyetçi öz sunum kavramı ile ilgili çalışmaların sınırlı olması ve kavramın sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısı ile birlikte incelenmesinin, ergen bireylerin davranışlarını açıklamada yol gösterici olmasının beklenmesi açısından bu çalışma önem arz etmektedir. Yapılan çalışmanın değişkenlerinin ülkemizde birlikte çalışılmamış olmasının, alana yenilikler getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?
2. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri devlet okulunda ya da özel okulda okumalarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Ergenlerin sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları, mükemmeliyetçi öz sunumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntem ve teknikler ile alakalı bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, mevcut durumu sorgulayan betimsel bir araştırmadır ve genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkiisel tarama modelindedir. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan taramalardır. Genel tarama modelleri ile tekil ya da ilişkiisel taramalar yapılabilir. İlişkiisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2016).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılında Konya ili merkez ilçelerinde bulunan liselerde eğitim gören öğrencilerin cinsiyet ve devlet okulunda ya da özel okulda okumalarına göre amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 527 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların cinsiyet ve devlet/özel okul türü açısından betimsel istatistikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyet ve devlet/özel okul türü açısından betimsel istatistikleri

| Cinsiyet | N | % |
|-----------|-----|-------|
| Kadın | 326 | 61.86 |
| Erkek | 201 | 38.14 |
| Okul Türü | N | % |
| Devlet | 243 | 46.11 |
| Özel | 284 | 53.89 |

Katılımcıların; 326’sı kadinken (%61.86) 201’i erkektir (%38.14), 243’ü devlet okulunda okurken (%46.11) 284’ü özel okulda okumaktadır (%53.89).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla; Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz Sunum Ölçeği, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği – Kısa Form ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma kapsamında katılımcılardan bazı kişisel bilgilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formda katılımcıların cinsiyet ve okudukları okulun özel/devlet olma durumuna ilişkin sorular sorulmuştur.

Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz Sunum Ölçeği: Bu araştırmada, örneklem grubunun mükemmeliyetçi öz-sunum düzeylerini belirlemek amacıyla Hewitt ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen ve Akın ve Akın (2012) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Çocuk ve Ergenlerde

Mükemmeliyetçi Öz-Sunum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipi bir ölçme aracıdır; 18 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte Mükemmeliyetçi Öz-Yükseltme alt boyutuna yönelik 8 madde, Hatanın Gizlenmesi alt boyutuna yönelik 6 madde, Hatanın Söylenmemesi alt boyutuna yönelik ise 4 madde bulunmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlar yükseldikçe bireyin ilgili boyuta ait mükemmeliyetçi öz-sunuma yüksek düzeyde sahip olduğu söylenebilir. Yüksek puanlar yüksek düzeyde mükemmeliyetçi öz-sunumu göstermektedir (Akın ve Akın, 2012). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Ahmet Akın ve Ümrân Akın tarafından yapılmıştır. Yapı geçerliliği için uygulanan ölçeğin yapı geçerliliği için uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, orijinal formda olduğu gibi tek boyutta uyum verdiği görülmüştür. ($\chi^2= 193.04$, RMSEA= .048, NFI=.92, IFI=.97, CFI=.97, GFI=.92, SRMR=.054). Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık güvenilirlik katsayıları mükemmeliyetçi öz-yükseltme alt boyutu için .85, hatanın gizlenmesi alt boyutu için .65, hatanın söylenmemesi alt boyutu için .82 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları mükemmeliyetçi öz-yükseltme alt boyutu için .89, hatanın gizlenmesi alt boyutu için .75, hatanın söylenmemesi alt boyutu için .65 olarak bulunmuştur.

Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği: Sosyal görünüş kaygısının düzeyini ölçen Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nden alınan yüksek puanlar görünüş kaygısının yüksek olduğuna, düşük puanlar ise düşük olduğunu göstermektedir. Hart ve diğerleri (2008), kişilerin dış görünüşleriyle ilgili olarak yaşadığı duygusal, bilişsel ve davranışsal kaygıları ölçmek için hazırlanmış bir ölçektir. Doğan (2010) tarafından ölçeğin Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Türkçe geçerlilik güvenilirlik çalışması 143 kız öğrenci, 197 erkek öğrenci toplamda 340 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin geçerliliğini sınamak için Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Analizler, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirlik değerlerine sahip olduğunu göstermiştir (Doğan, 2010). Test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .85, test yarılama yöntemi kullanılarak hesaplanan güvenilirlik

katsayısı .88, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80 en düşük puan ise 16'dır. Ardından yine Doğan (2011) tarafından ölçeğin psikometrik özellikleri, 12-15 yaş aralığında bulunan 235'i kız 218'i erkek olmak üzere toplam 453 ergen üzerinde incelenmiştir ve tek faktörlü bir yapıya sahip olan ölçeğin Ergenler için Sosyal Kaygı Ölçeği ile arasında .76 düzeyinde ilişki olduğu, ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının .91, tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .80 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin ergenlerde kullanılabilmesi için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği – Kısa Form: Katılımcıların kendilerine verdikleri değeri ölçmek için literatürde oldukça sık kullanılan Rosenberg Benlik-Saygısı Ölçeği (Kısa Form, 1965)'nin Türk kültürüne uyarlama çalışması Çuhadaroğlu (1986) tarafından gerçekleştirilmiştir. Beş olumlu ve beş olumsuz ifadenin yer aldığı 10 maddelik ölçek 4'lü Likert tipidir. Benlik saygısı tek yönlü bir kavram olarak kabul edildiğinden dolayı toplam puan kullanılmıştır. Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda benlik saygısı kategorisinin geçerliğini sınamak için psikiyatrik görüşmeler yapılmıştır. Görüşlerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve geçerlik oranı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise 0.75 olduğu belirtilmiştir (Çeçen, 2008). Bu çalışmada Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (19.02.2021 tarih ve Karar No: 2021/64) izin alınmıştır. Veriler 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Verileri toplamak amacıyla öğrenciler, Konya ili merkez ilçelerinde bulunan liselerden amaçlı örnekleme yöntemi olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Kararlaştırılan

gün ve saatlerde Çocuk ve Ergenlerde Mükemmeliyetçi Öz Sunum Ölçeği, Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği birlikte uygulanmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerini elde etmek için de ayrıca Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulama yaklaşık olarak 15-30 dakika arasında sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri toplandıktan sonra bilgisayar ortamına aktarılarak analizler için hazır duruma getirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde değişkenlere bağlı olarak SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Mükemmeliyetçi öz sunum, sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin analizinde Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısının mükemmeliyetçi öz sunumu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığı ise çoklu regresyon analizi tekniği ile hesaplanmıştır. Ayrıca ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunumlarının cinsiyet ve özel okulda ya da devlet okulunda okumalarına göre farklılaşım farklılaşmadığına bakmak için bağımsız gruplar t testi analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel bulgularına yer verilmiştir. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Ergenlerin öz yükseltme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin öz yükseltme düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=.861$, $p>.05$). Hatanın gizlenmesi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin hatanın gizlenmesi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t= -.605$, $p>.05$). Hatanın söylenmemesi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olup

olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin hatanın söylenmemesi düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = -.612, p > .05$).

Tablo 2. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Cinsiyet | N | \bar{x} | SS | t | p |
|----------------------|----------|-----|-----------|------|-------|------|
| Öz Yükseltme | Kadın | 326 | 20.70 | 6.95 | .861 | .390 |
| | Erkek | 201 | 21.24 | 7.22 | | |
| Hatanın Gizlenmesi | Kadın | 326 | 19.87 | 4.40 | -.605 | .545 |
| | Erkek | 201 | 19.60 | 5.10 | | |
| Hatanın Söylenmemesi | Kadın | 326 | 11.37 | 3.27 | -.612 | .541 |
| | Erkek | 201 | 11.20 | 2.96 | | |

$p < .05$

Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin okul türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin okul türüne göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | Okul Türü | N | \bar{x} | SS | t | p |
|----------------------|-----------|-----|-----------|------|-------|-------|
| Öz Yükseltme | Devlet | 243 | 21.45 | 6.96 | 1.633 | .103 |
| | Özel | 284 | 20.44 | 7.11 | | |
| Hatanın Gizlenmesi | Devlet | 243 | 20.42 | 4.35 | 2.977 | .003* |
| | Özel | 284 | 19.21 | 4.88 | | |
| Hatanın Söylenmemesi | Devlet | 243 | 11.49 | 3.40 | 1.253 | .211 |
| | Özel | 284 | 11.14 | 2.93 | | |

* $p < .05$

Ergenlerin öz yükseltme düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin öz yükseltme düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t = 1.633, p > .05$). Hatanın gizlenmesi düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin hatanın gizlenmesi düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t = 2.977, p < .05$). Bu bulgudan hareketle, devlet okulundaki öğrencilerin ($\bar{x} = 20.42$) özel okuldaki öğrencilere ($\bar{x} = 19.21$) göre hatanın gizlenmesi düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Hatanın söylenmemesi düzeyleri ile okul türü

arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı yapılan t testi ile analiz sonucunda ergenlerin hatanın söylenmemesi düzeyleri ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1.253$, $p>.05$).

Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum, benlik saygısı ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ilgili ölçek ve alt boyutlardan elde ettikleri puanlar arasında hesaplanan korelasyon katsayıları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Mükemmeliyetçi öz sunum (MÖS), benlik saygısı ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkiler

| | Benlik Saygısı | | Sosyal Görünüş Kaygısı | |
|--------------------------|----------------|------|------------------------|------|
| | r | p | r | p |
| MÖS Öz Yükseltme | -.182** | .000 | .449** | .000 |
| MÖS Hatanın Gizlenmesi | -.312** | .000 | .545** | .000 |
| MÖS Hatanın Söylenmemesi | -.296** | .000 | .347** | .000 |
| MÖS Toplam | -.299** | .000 | .553** | .000 |

** $p<.01$

Tablo 4.'e bakıldığında mükemmeliyetçi öz sunumun; öz yükseltme alt boyutunun benlik saygısı ile ($r= -.182$, $p<.01$) negatif, sosyal görünüş kaygısı ($r=.449$, $p<.01$) ile pozitif yönlü; hatanın gizlenmesi alt boyutunun benlik saygısı ile ($r= -.312$, $p<.01$) negatif, sosyal görünüş kaygısı ($r=.545$, $p<.01$) ile pozitif yönlü; hatanın söylenmemesi alt boyutunun benlik saygısı ile ($r= -.296$, $p<.01$) negatif, sosyal görünüş kaygısı ($r=.347$, $p<.01$) ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Mükemmeliyetçi öz sunumun toplam puanının benlik saygısı ile ($r= -.299$, $p<.01$) negatif, sosyal görünüş kaygısı ($r=.553$, $p<.01$) ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun öz yükseltme alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. incelendiğinde, oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-526)}=69.906$, $p<.001$). Benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun öz yükseltme alt boyutuna ilişkin varyansın %20.8'ini açıklamaktadır ($R^2=.208$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı

değişkenlerin öz yükseltme üzerindeki görelî önem sırası; sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısıdır.

Tablo 5. Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun öz yükseltme alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

| Model | B | SH | β | t | p |
|------------------------|------------|-----------------------|---------|----------|------|
| Sabit | 12.885 | 1.518 | | 8.485 | .000 |
| Benlik Saygısı | .001 | .038 | .001 | .027 | .979 |
| Sosyal Görünüş Kaygısı | .185 | .015 | .546 | 12.194 | .000 |
| $R=.545$ | $R^2=.294$ | $F_{(2-526)}=110.711$ | | $p=.000$ | |

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sosyal görünüş kaygısı ($\beta=.515$, $t=10.854$, $p<.001$) ve benlik saygısının ($\beta=.114$, $t=2.397$, $p<.05$) öz yükseltme üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutunu anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

| Model | B | SH | β | t | p |
|------------------------|------------|----------------------|---------|----------|------|
| Sabit | 6.899 | 2.426 | | 2.844 | .005 |
| Benlik Saygısı | .144 | .060 | .114 | 2.397 | .017 |
| Sosyal Görünüş Kaygısı | .263 | .024 | .515 | 10.854 | .000 |
| $R=.459$ | $R^2=.208$ | $F_{(2-526)}=69.906$ | | $p=.000$ | |

Tablo 6. incelendiğinde, oluşturulan regresyon modelinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2-526)}=110.711$, $p<.001$). Benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutuna ilişkin varyansın %29.4'ünü açıklamaktadır ($R^2=.294$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hatanın gizlenmesi üzerindeki görelî önem sırası; sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sosyal görünüş kaygısının ($\beta=.546$, $t=12.194$, $p<.001$) hatanın gizlenmesi üzerinde önemli

(anlamli) bir yordayıcı olduğu gör÷lmektedir. Benlik saygısı ($\beta=.001$, $t=.027$, $p>.05$) ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın söylenmemesi alt boyutunu anlamli düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Ergenlerin benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın söylenmemesi alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

| Model | B | SH | β | t | p |
|------------------------|------------|-------|----------------------|----------|------|
| Sabit | 11.498 | 1.136 | | 10.118 | .000 |
| Benlik Saygısı | -.082 | .028 | -.145 | -2.914 | .004 |
| Sosyal Görünüş Kaygısı | .060 | .011 | .264 | 5.316 | .000 |
| $R=.367$ | $R^2=.131$ | | $F_{(2,526)}=40.719$ | $p=.000$ | |

Tablo 7. incelendiğinde, oluşturulan regresyon modelinin anlamli olduğu tespit edilmiştir ($F_{(2,526)}=40.719$, $p<.001$). Benlik saygısının ve sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın söylenmemesi alt boyutuna ilişkin varyansın %13.1'ini açıklamaktadır ($R^2=.131$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin hatanın söylenmemesi üzerindeki görelî önem sırası; sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise sosyal görünüş kaygısı ($\beta=.264$, $t=5.316$, $p<.001$) ve benlik saygısının ($\beta= -.145$, $t= -2.914$, $p<.01$) hatanın söylenmemesi üzerinde önemli (anlamli) bir yordayıcı olduğu gör÷lmektedir.

Tartışma

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunumun üç alt boyutu olan mükemmeliyetçi öz yükseltme, hatanın gizlenmesi ve hatanın söylenmemesi düzeylerinin cinsiyete göre anlamli bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, yapılan birçok araştırmada mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Özyürek, Özkan, Belge ve Yavuz, 2019; Ceylan, 2017; Bingöl, 2018; Zeifman, Atkey, Young, Flett,

Hewitt ve Goldberg, 2015; Flett, Galfi-Pechenkov, Molnar, Hewitt ve Goldstein, 2012; Hewitt vd., 2011; Hewitt, Caelian, Flett, Sherry, Collins ve Flynn, 2002). Bu çalışmalarda alınan sonuçlar araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Literatürde sadece iki çalışmada mükemmeliyetçi öz sunumun cinsiyete göre farklılaştığı görülmektedir. Stoeber ve Roche (2014), yaptıkları çalışmada kız ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerini erkeklerden daha yüksek bulmuştur. Uzunel (2016) ise erkek ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerini kızlara göre daha yüksek bulmuştur. Ergenlerde mükemmeliyetçi öz sunum düzeyinin cinsiyete göre farklılaşmaması ergenlik döneminin hayali seyirci kavramı ile açıklanabilir. Hayali seyircinin genel özelliği olarak ergen birey başkaları tarafından izlendiğini ve değerlendirildiğini düşünmektedir (Vartanian, 2000). Başkaları tarafından izlendiğini düşünen ergen, kendisinde bir olumsuzluk görüyorsa diğer insanların da bunu göreceğini düşünebilir ve kusurlarını gizlemek için çabalayabilir. Bu yüzden, dışarıya en iyi şekilde görünmek için çabalayabilir. Buradan hareketle mükemmeliyetçi öz sunumun, ergenlik döneminin ortak özelliklerini barındırdığı ve bundan dolayı cinsiyete göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde mükemmeliyetçi öz sunumun alt boyutları olan mükemmeliyetçi öz yükseltme ve hatanın söylenmemesinin özel okulda veya devlet okulunda okuma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Hatanın gizlenmesi alt boyutuna bakıldığında devlet okulunda okuyan öğrencilerin hatanın gizlenmesi düzeylerinin özel okulda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeylerinin devlet okulunda veya özel okulda okumalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Hatanın gizlenmesi, kusurlu görünmenin ve mükemmel olmayan davranışların engellenmesini, ortaya çıkabilecek hataların diğer insanlardan gizlenmesini ve bunun için gösterilen tüm çabaları içerir (Hewitt vd., 2003). Bu çaba ile mükemmeliyetçi bir kişinin diğerleri tarafından onaylanmama düzeyinin azaltılması amaçlanmaktadır (Nelson, 2008). Özel okulda okuyan öğrencilerin yaşam koşulları, yetiştikleri çevre ve girdikleri eğitim ortamı düşünüldüğünde diğer insanlar tarafından daha kolay onay alabildikleri ve bu yüzden kusurlu

görünmekten daha az çekindikleri yorumu yapılabilir. Hançer ve Tüfekçi (2016), yaptıkları araştırmada özel okulda okuyan öğrencilerin benlik saygılarının devlet okulunda okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Hatanın gizlenmesi ve benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde (McGee, 2007), devlet okulundaki öğrencilerin özel okuldaki öğrencilere göre benlik saygılarının daha düşük olmasından dolayı hatanın gizlenmesi düzeylerinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları arasındaki ilişki incelendiğinde, araştırma sonuçlarına göre ergenlerde mükemmeliyetçi öz sunumun alt boyutlarının her birinin sosyal görünüş kaygısı ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. Heller (2013) tarafından yapılan araştırmada mükemmeliyetçi öz sunumun tüm alt boyutları ve sosyal görünüş kaygısı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir ve bu araştırma sonuçlarımızla örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde mükemmeliyetçi öz sunum ve sosyal görünüş kaygısının birlikte ele alındığı çok fazla çalışma olmadığı görülmektedir. Fakat mükemmeliyetçi öz sunumla ilişkisi olan mükemmeliyetçilik kavramı ile sosyal görünüş kaygısı arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalar mevcuttur. Mükemmeliyetçilik ve mükemmeliyetçi öz sunum arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Hewitt ve Flett, 1991b; Hewitt vd., 2003; Mushquash ve Sherry, 2012). Buna bağlı olarak literatüre bakıldığında Kang, Johnson ve Kim'in çalışmasında (2013) mükemmeliyetçiliğin artması ile sosyal görünüş kaygısının da artacağı yönündeki bulgular yer almaktadır. Sosyal görünüş kaygısı yaşayan bireylerin, görünüşlerindeki kusuru kamufle etmek için buna uygun kıyafet tercihi yapma eğiliminde oldukları yorumu yapılabilir (Kang, Johnson ve Kim, 2013). Mükemmeliyetçilik ve sosyal görünüş kaygısı arasında yapılan çalışmalara bakıldığında mükemmeliyetçilik ve sosyal görünüş kaygısı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (Levinson vd., 2013; Arslan, Oral ve Karababa, 2018; Çelik ve Şenay Güzel 2018). Sosyal görünüş kaygısının artması, bireyin kendine daha çok odaklanmasına ve mükemmeliyetçilik düzeyinin yükselmesine sebep olabilmektedir (Çelik ve Şenay Güzel, 2018). Bu araştırmalar, araştırma

sonucumuzu destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarının aksini gösteren bir çalışma tespit edilememiştir.

Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile benlik saygıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, araştırma sonuçlarına göre ergenlerde mükemmeliyetçi öz sunumun alt boyutlarının her birinin benlik saygısı ile negatif yönlü anlamlı bir ilişkisi bulunmuştur. İlgili literatür incelendiğinde mükemmeliyetçi öz-sunum ve benlik saygısı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Hewitt ve Flett 1993; Hewitt, Flett ve Ediger, 1995; Hewitt vd., 2003). Hewitt ve diğerleri (2003), yaptıkları çalışma sonrasında mükemmeliyetçi öz sunum ve düşük benlik saygısı arasındaki ilişkiye vurgu yaparak, mükemmeliyetçi öz sunumu; düşük benlik saygısı, kişisel ve kişilerarası sıkıntı gibi üç yön ile ilişkili olan, öz-sunumun uyumsuz, yanıltıcı ve uç bir formu olarak tanımlamıştır. McGee (2007) ise yaptığı çalışmada, mükemmeliyetçiliğin anorektik düşüncelerle ve benlik saygısı ile sıkıca ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu araştırmalar araştırma sonucumuzu desteklemektedir.

Hewitt, Flett ve Ediger (1995) mükemmeliyetçi öz sunumu, başkalarına mükemmel bir imaj gösterme ya da benlikteki kusurları ifşa etmekten kaçınma gereksinimi ile ifade etmiştir. Kişinin benliğinde gördüğü kusurları saklama çabasına girmesi ve başkalarına mükemmel bir imaj sunma çabası kendi bedenine ait bir değerlendirme ile başlayabilir. Moe'ya (1999) göre beden imajı, kişinin kendi dış görünüşü hakkında zihninde oluşturduğu bir resmi ifade etmektedir. Doğan (2010) ise kişinin beden algısının olumsuz olmasına bağlı olarak yaşadığı anksiyeteyi sosyal görünüş kaygısı olarak tanımlamaktadır. Araştırma sonuçları ve literatür dikkate alındığında, birey beden imajının olumsuz olmasına bağlı olarak yaşadığı sosyal görünüş kaygısıyla, bedeninde gördüğü kusurları gizleyebilir ve hissettiğinin aksi bir şekilde kendini mükemmel gibi gösterebilir. Özkan (1994), bireyin komplike bir şekilde kendisini yargılaması ve değerlendirmesi neticesinde varmış olduğu kendiliğini kabullenmesi ve bunun sonucunda ulaşılan beğenme durumunu benlik saygısı olarak tanımlamaktadır. Kendisini her anlamda değerlendirdikten sonra ulaştığı kendiliği beğenen yani benlik saygısı yüksek olan bireyin, sosyal görünüş kaygısı yaşama ihtimalinin ve mükemmeliyetçi öz sunum düzeyinin de düşük olacağı; benlik

saygısı düşük olan bireyin ise sosyal görünüş kaygısı yaşama ihtimalinin ve mükemmeliyetçi öz sunum düzeyinin de yüksek olacağı şeklinde bir değerlendirme yapılabilir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde, ergenlerin sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygılarının mükemmeliyetçi öz sunumun mükemmeliyetçi öz yükseltme ve hatanın söylenmemesi alt boyutlarını yordadığı görülmektedir. Bununla birlikte ergenlerin sosyal görünüş kaygılarının mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutunu yordadığı görülürken, benlik saygılarının hatanın gizlenmesi alt boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde sosyal görünüş kaygısı ve benlik saygısının mükemmeliyetçi öz sunumu yordayıp yordadığına dair herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Mükemmeliyetçilik ile ilgili literatüre bakıldığında, benlik saygısının mükemmeliyetçiliği yordadığını gösteren çalışmalar mevcuttur (Uçar, 2012; Ashby ve Rice, 2002; Dunkley ve Blankstein, 2000). Bu çalışmalardan alınan sonuçlar araştırmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Sosyal görünüş kaygısının mükemmeliyetçi öz sunumu yordamasına dair ise literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ergenlik döneminde birey kendi bedenine dönük bir hal almakta ve görünüşünü fazlasıyla önemsemektedir. Görünüşüne dair kaygılanan ergenin, etrafındaki herkesin kendisini izlediği düşüncesine kapılarak, girdiği her ortamda gözleri üzerinde hissederek bir anksiyete yaşayabilir. Doğan (2010), sosyal görünüş kaygısını, bireyin beden algısının olumsuz olmasına bağlı olarak yaşadığı anksiyete olarak tanımlamaktadır. Hewitt, Flett ve Ediger (1995) mükemmeliyetçi öz sunumu, başkalarına mükemmel bir imaj gösterme ya da benlikteki kusurları ifşa etmekten kaçınma gereksinimi ile ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, bireyin yaşadığı sosyal görünüş kaygısı, kusurlarını gizlemek ve görünüşüne dair bir sorun olmadığını dışarıya göstermek amacıyla mükemmeliyetçi öz sunum düzeyini yükseltmektedir yorumu yapılabilir. Benlik saygısı, bireyin kendini algılama, beğenme ve değerli olduğunu düşünme derecesi olarak açıklanmaktadır (Hamarta vd., 2009). Buradan hareketle bireyin kendini olduğu gibi kabullenerek değerli olduğunu düşünme derecesi onun benlik saygısının düzeyini de ortaya koyacaktır. Kendine

dair değerlendirme yapan bireyin bu değerlendirme sonrasında ulaştığı sonuç olumsuz olursa, benlik saygısı düşük olacaktır. Hewitt ve diğerleri (2003), mükemmeliyetçi öz sunumu tanımlarken düşük benlik saygısı ile ilişkisine vurgu yapmışlardır. Bu yüzden, kendine dair yaptığı değerlendirmeden memnun olmayan düşük benlik saygısına sahip bireyin, diğer insanların gözünde daha iyi bir noktaya gelmek için kendini mükemmelmış gibi tanıtması beklenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri, mükemmeliyetçi öz sunumun üç alt boyutunda da cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, devlet okulunda okuyan ergenler, özel okuldaki ergenlere göre hatalarını gizlemeye daha fazla meyillidir. Mükemmeliyetçi öz yükseltme ve hatanın söylenmemesi alt boyutları ise okul türüne göre (özel-devlet) farklılaşmamaktadır. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile benlik saygıları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Ergenlerin sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları, mükemmeliyetçi öz sunumun mükemmeliyetçi öz yükseltme alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ergenlerin sosyal görünüş kaygıları, mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın gizlenmesi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Benlik saygısı ise hatanın gizlenmesi alt boyutu üzerinde önemli bir etkiye sahip değildir. Ergenlerin sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları, mükemmeliyetçi öz sunumun hatanın söylenmemesi alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilere yer verilmiştir:

- Mükemmeliyetçilik, mükemmeliyetçi öz sunum, sosyal görünüş kaygısı kavramları ile ilgili velileri ve öğretmenleri bilgilendirici seminerler/eğitimler düzenlenebilir ve ergenlik döneminde bu kavramların öneminden bahsedilebilir.
- Sosyal görünüş kaygısının ergenler üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, sosyal görünüş kaygısını azaltmaya ve beden

algısını olumluya çevirmeye dönük etkinlikler arttırılabilir. Bedeni kabulü öne çıkaran, empati temelli çalışma grupları oluşturulabilir, bedene dair yaşanan kaygıların grubun evrensellik ilkesi ile azaltılması sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin ön planda olduğu “idealleştirilen bedenler” temalı tiyatro oyunları uygulanabilir.

- Okullarda benlik saygısını arttıracak etkinliklere tüm derslerde yer verilmesi ve öğretmenlere bu konularda eğitim verilmesi önerilmektedir. Okul psikolojik danışmanları tarafından ilk etapta öğretmenlere benlik saygısının ve öneminin tanıtıldığı seminerler verilirken bununla birlikte benlik saygısını arttıracak yaklaşımlar öğretiler. Daha sonra derslerde ortak zamanlı olacak şekilde “benlik saygısını arttıracak yaklaşımlar” sergilenir. Örneğin, biyoloji dersinde tüm öğrencilerin bedenlerinin güçlü ve olumlu yönlerini keşfetmesi ve bunların ön plana çıkarılması sağlanırken, matematik dersinde her öğrenciye başarılı olduğunu hissedebileceği bir görev verilebilir. Tüm bunların zincir şeklinde işlediği bir düzen oluşturulabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**The Relationship Between Adolescents
Perfectionistic Self-Presentation Levels and Social
Appearance Anxiety and Self-Esteem**

*

Ahmet Koçyiğit– Ali Fuat Yalçın

Necmettin Erbakan University

Adolescence is a period in which the individual begins to gain identity. This period starts in the secondary school period and continues at the high school level. With adolescence, the individual gets involved in a more social environment, and his peer influence increases even more. Adolescence is a period in which the body image and appearance of the individual gains a lot of importance. In this process, an individual's desire to look perfect may arise in order to eliminate the possibility of rejection while reflecting oneself in social environments. This desire to be perfect can manifest itself in the form of perfectionism and perfectionist self-presentation. Perfectionist self-presentation has been defined by Hewitt and Flett (1993) as a theoretical structure that manifests itself with behaviors of showing oneself to others as perfect and avoiding the appearance of imperfection. Perfectionist self-presentation has three sub-dimensions: self-enhancement, hiding the error, and not stating the error. Perfectionist self-enhancement is the counterpart to a style of self-presentation that expresses a person's need to present himself to others as if he is perfect. Hiding the error consists of elements that reflect the anxiety experienced about the obvious appearance of imperfect behavior. It includes the prevention of imperfection and imperfect behavior, hiding the mistakes that may arise from other people, and all efforts made for this. Not saying the error reflects the need to avoid disclosing or admitting the error or defect. While avoiding the admission of errors and defects, there is a situation where the resulting errors and defects are not accepted.

Looking at the perfectionist self-presentation concept, the individual's effort to show himself / herself perfectly against people in the social environment stands out. Behaviors such as trying to show himself better

than he is, avoiding activities he can make mistakes and not expressing his existing mistakes, denial; It is about the individual wanting to make a good impression on the individuals he / she communicates with. While individuals want to introduce themselves to another person, they sometimes doubt their own qualities in terms of leaving the impression and impact they want on other people. When such a situation occurs, individuals are likely to experience social anxiety (Leary and Kowalski, 1995). Social appearance anxiety, which is a type of social anxiety, is defined as the state of tension and anxiety that individuals feel while evaluating their physical appearance by others (Hart et al., 1989). Body image is important because it affects one's self-esteem. While high self-esteem is associated with positive body image, low self-esteem is associated with negative body image (Jung and Lee, 2006).

There is a fear of rejection that the individual experiences with the desire to be accepted in social situations. As the individual returns to his own body, he begins to make evaluations about his body image. As a result of these evaluations, he gets positive or negative results about his appearance. While individuals with positive results are expected to have high self-esteem, individuals with negative results are expected to have low self-esteem. Considering the literature information, individuals with high self-esteem should experience less appearance anxiety because they make a positive evaluation of their appearance, and as a result, they should reflect themselves less in a perfectionist way. Likewise, individuals with low self-esteem are expected to experience more appearance anxiety and, as a result, to present themselves in a more perfectionist way due to their negative evaluation of their appearance. The accuracy of this information has been questioned for the purpose of this research.

In this study, the relationship between perfectionist self-presentation levels of high school students and their social appearance anxiety and self-esteem was examined. The study also aimed to reveal whether the perfectionist self-presentation differs according to gender and type of school (private / state) variables. The study group of the study consists of 527 high school students who were selected by the maximum diversity sampling method, which is the purposeful sampling method, according to the gender of the high school students in the central districts of Konya

province in 2020-2021, and their reading at the public school or private school. The “Personal Information Form” was used to determine the gender and reading status of the participants in private or public school. In order to determine the perfectionist self-presentation levels of the individuals participating in the study, the “Perfectionist Self-Presentation Scale in Children and Adolescents” developed by Hewitt et al. (2011) and adapted into Turkish by Akın and Akın (2012) was used. In order to determine the social appearance anxiety of the participants, the “Social Appearance Anxiety Scale”, which was developed by Hart et al. (2008) and adapted into Turkish by Doğan (2010) and later determined by Doğan (2011) through validity and reliability studies on adolescents, was used. In order to measure the self-esteem of the research participants, the “Rosenberg Self-Esteem Scale-Short Form” developed by Rosenberg (1965) and adapted to Turkish culture by Çuhadaroğlu (1986) was used. In the analysis of the data, Pearson Product Moments Correlation Coefficient was used to reveal the relationship between variables, Multiple Regression Analysis to determine the predictive relationships between the relevant variables, and the T Test to examine the relevant variables in terms of demographic information. According to the results of the study, a moderately significant positive relationship was found between perfectionist self-presentation and social appearance anxiety. A moderately significant negative correlation was found between perfectionist self-presentation and self-esteem. It was observed that social appearance anxiety and self-esteem predicted perfectionist self-presentation. According to these relationships, the higher the self-esteem of the individual, the lower the perfectionist self-presentation level, and the higher the social appearance anxiety, the higher the perfectionist self-presentation level. The conclusion that the hiding error sub-dimension of perfectionist self-presentation differs significantly among students studying in public school compared to those studying in private school, but the other sub-dimensions do not differ according to school type. It was observed that the three sub-dimensions of perfectionist self-presentation did not differ according to gender.

Kaynakça / References

- Adams, J. F. (1995). *Ergenliği anlamak* (Çev. B. Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
- Akın, A. ve Akın, U. (2012). Turkish version of the perfectionistic self-presentation in children and adolescents scale. *The International Counseling and Education Conference 2012 (ICEC 2012)*. May, 3-5, İstanbul, Turkey.
- Arslan, C., Oral, T. ve Karababa, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin umut düzeylerinin, kaygı, depresyon ve mükemmeliyetçilik açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 101-110. Doi: 10.15390/EB.2018.6592
- Ashby, J. S. and Rice, K. G. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80(2), 197-203.
- Bingöl, T. Y. (2018). Ergenlerin öz-yeterlik ve mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 2(4), 223-232.
- Cash, T. F. and Pruzinsky, T. (1990). *Body image: A handbook of theory, research, and clinical practice*. New York: Guilford Press.
- Cash, T. F. and Fleming E. C. (2002). The impact of body image experiences: Development of the body image quality of life inventory. *Journal of Eating Disorder*, 31, 455-60.
- Ceylan, A. (2017). *Ergenlerde mükemmeliyetçi benlik sunumunun özgüven ile ilişkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeçen, R. A. (2008). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordamada bireysel bütünlük (tutarlılık) duygusu, aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(1), 19-23.
- Çelik, E. ve Şenay Güzel, H. (2018). Ergenlerde sosyal görünüş kaygısı ile mükemmeliyetçilik arasındaki ilişki: Benlik saygısının aracı rolü. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 16(2), 235-256.
- Çetinkaya, B. ve Başbakkal, Z. (2005). Çocuk sağlığı ve hastalıkları kliniklerinde çalışan hemşirelerin benlik saygısı düzeylerinin ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 21(2), 47-57.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı*. (Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Psikiyatri Anabilim Dalı, Ankara.

- Doğan, T. (2010). Sosyal görünüş kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39,151- 159.
- Doğan, T. (2011). Sosyal Görünüş Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özelliklerinin ergenlerden oluşan bir örnekleme de incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 12-19.
- Dunkley, D. M. and Blankstein, K. R. (2000). Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach. *Cognitive Therapy and Research*, 24(6), 713-730.
- Flett, G. L., Galfi-Pechenkov, I., Molnar, D. S., Hewitt, P. L. and Goldstein, A. L. (2012). Perfectionism, mattering, and depression: A mediational analysis. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 828-832.
- Hamarta, E., Arslan, C., Saygın, Y. ve Özyeşil, Z. (2009). Benlik saygısı ve akılcı olmayan inançlar bakımından üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yaklaşımlarının analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(18), 25-42.
- Hançer, A. H. ve Tüfekçi, Z. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(4), 31.
- Hart, E. A., Leary, M. R. and Rejeski, W. J. (1989). The measurement of social physique anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 94-104.
- Hart, T. A., Flora, D. B., Palyo, S. A., Fresco, D. M., Holle, C. and Heimberg, R. G. (2008). Development and examination of the social appearance anxiety scale. *Assessment*, 15(1), 48-59.
- Heller, E. A. (2013). *Differences between appearance anxiety, perfectionistic self-presentation, and patterns of disordered eating among female aesthetic athletes*. (Doctoral Dissertation). Northern Illinois University.
- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1991b). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456-470.
- Hewitt, P. L. and Flett, G. L. (1993). Dimensions of perfectionism, daily stress, and depression: A test of the specific vulnerability hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 102(1), 58.

- Hewitt, P. L., Flett, G. L. and Ediger, E. (1995). Perfectionism traits and perfectionistic self-presentation in eating disorder attitudes, characteristics, and symptoms. *International Journal of Eating Disorders*, 18, 317-326.
- Hewitt, P. L., Caelian, C. F., Flett, G. L., Sherry, S. B., Collins, L. and Flynn, C. A. (2002). Perfectionism in children: Associations with depression, anxiety, and anger. *Personality and Individual Differences*, 32(6), 1049-1061.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Sherry, S. B., Habke, M., Parkin, M., Lam, R. W. and Stein, M. B. (2003). The interpersonal expression of perfection: Perfectionistic self-presentation and psychological distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(6), 1303.
- Hewitt, P. L., Blasberg, J. S., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., Caelian, C. and Birch, S. (2011). Perfectionistic self-presentation in children and adolescents: Development and validation of the perfectionistic self-presentation scale— junior form. *Psychological Assessment*, 23(1), 125.
- Jung, J. and Lee, S. (2006). Cross-cultural comparisons of appearance self-schema, body image, self-esteem, and dieting behavior between Korean and U.S. women. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 34, 350-365.
- Kang, J. Y. M., Johnson, K. K. P. and Kim, J. (2013). Clothing functions and use of clothing to alter mood. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 6(1), 43-52. doi:10.1080/17543266.2012.762428.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. ve Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Karakuş, Ö. ve Kılıç, M. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal görünüş kaygıları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3838-3841.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Leary, M. R., Tambor, E. S., Terdal, S. K. and Downs, D. L. (1995). Self-esteem as an interpersonal monitor: The sociometer hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(3), 518. doi:10.1037/0022-3514.68.3.518.

- Levinson, C. A., Rodebaugh, T. L., White, E. K., Menatti, A. R., Weeks, J. W., Iacovino, J. M. and Warren, C. S. (2013). Social appearance anxiety, perfectionism, and fear of negative evaluation. Distinct or shared risk factors for social anxiety and eating disorders? *Appetite*, 67, 125-133.
- McGee, B. J. (2007). *Perfectionism, social exclusion, and anorexia nervosa symptoms*. (Doctoral Dissertation). University of British Columbia.
- Moe, B. (1999). *Understanding the causes of a negative body image*. New York: The Rozen Publishing Group.
- Mushquash, A. R. and Sherry, S. B. (2012). Understanding the socially prescribed perfectionist's cycle of self-defeat: A 7-day, 14-occasion daily diary study. *Journal of Research in Personality*, 46(6), 700-709.
- Nelson, S. L. (2008). *Perfectionism and contingent self-worth in adolescents*. (Doctoral Dissertation). Walden University.
- Özcan, H., Subaşı, B., Budak, B., Çelik, M., Gürel, Ş. C. ve Yıldız, M. (2013). Ergenlik ve genç yetişkinlik dönemindeki kadınlarda benlik saygısı, sosyal görünüş kaygısı, depresyon ve anksiyete ilişkisi. *Journal of Mood Disorders*, 3(3), 107-113.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Özyürek, A., Özkan, İ., Begde, Z. ve Yavuz, N. F. (2019). İlkokul öğrencilerinde mükemmeliyetçi öz-sunum ve problem çözme becerileri. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 2(4), 1-11.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (RSE). *Acceptance and commitment therapy. Measures package*, 61(52), 18.
- Sarıçam, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin reddedilme duyarlılıkları ile benlik saygıları ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Stoeber, J. and Roche, D. L. (2014). Affect intensity contributes to perfectionistic self-presentation in adolescents beyond perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(2), 164-180.
- Uçar, S. (2012). *Üniversite öğrencilerinde mükemmeliyetçiliğin yordanması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Uzunel, A. (2016). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçi öz-sunum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kocaeli İli örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Vartanian, L. R. (2000). Revisiting the imaginary audience and personal fable constructs of adolescent egocentrism: A conceptual review. *Adolescence*, 35(140), 639.
- Zeifman, R. J., Atkey, S. K., Young, R. E., Flett, G. L., Hewitt, P. L. and Goldberg, J. O. (2015). When ideals get in the way of self-care: Perfectionism and self-stigma for seeking psychological help among high school students. *Canadian Journal of School Psychology*, 30(4), 273-287.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Koçyiğit, A. ve Yalçın, A. F. (2021). Ergenlerin mükemmeliyetçi öz sunum düzeyleri ile sosyal görünüş kaygıları ve benlik saygıları arasındaki ilişki. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4875-4902. DOI: 10.26466/opus.924759.

Eğitimde Medya Okuryazarlığı ile ilgili Araştırmalara Yönelik Bibliyometrik Bir Analiz

DOI: 10.26466/opus.935547

*

Erkan Yeşiltas* – Ayşegül Yılmazzer**

* Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas/Türkiye

E-Posta: eyesiltas@cumhuriyet.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6720-3684](https://orcid.org/0000-0002-6720-3684)

** Araş. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye

E-Posta: aysegulylmzr@gmail.com

ORCID: [0000-0002-1331-9243](https://orcid.org/0000-0002-1331-9243)

Öz

Bu araştırmanın amacı eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalarını bibliyometrik açıdan incelemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma sürecinde WoS veri tabanlarında "Media Literacy" anahtar kelimesi kullanılarak araştırma temalarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak "doküman başlığı, özet, anahtar kelime" seçilmiştir. Araştırmaya 1970-2021 yılları arasında yayımlanan yayımlar dâhil edilmiştir. WoS 'ta eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan 919 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri, çalışmanın veri setini oluşturmaktadır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmalar 2008 yılı sonrasında, ilerleyen yıllara paralel bir şekilde artmıştır. Eğitimde medya okuryazarlığı alanında en sık yayın yapılan diller sırasıyla İngilizce, İspanyolca ve Rusça, en çok yapılan akademik çalışma ise makale, bildiri ve kitap bölümüdür. Huelva Üniversitesi, Cantabria Üniversitesi ve Pennsylvania İngiliz Milletler Topluluğu Yükseköğretim Sistemi en çok yayın yapan araştırmacıların bulunduğu kurumlardır. Türkiye'de ise Anadolu Üniversitesi eğitimde medya okuryazarlığıyla ilgili en çok yayın yapan yazarların çalıştığı kurumdur. ABD ve İspanya ise sırasıyla medya okuryazarlığı ile ilgili yayımların en çok yayımlandığı iki ülkedir. 2000 yılı sonrasında yayımlanan akademik yayımların atıf sayılarında, her geçen yıl artan bir durum söz konusudur. Medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan akademik yayımlarda en çok kullanılan anahtar kelimeler ise "medya okuryazarlığı, medya eğitimi, eğitim ve dijital okuryazarlık" kavramlarıdır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, medya okuryazarlığı, bibliyometrik analiz, Web of Science.

A Bibliometric Analysis of Studies on Media Literacy in Education

*

Abstract

The purpose of this study is to examine the published academic studies on media literacy in education from a bibliometric perspective. The study used the case study design, which is a qualitative research design. The keyword "Media Literacy" was searched in research topics in the Web of Science (WoS) database. "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as search criteria. Studies published between 1970 and 2021 were included in the analysis. The bibliometric data of 919 academic studies contained in WoS educational researchs category constitute the data set of the study. The study found that academic studies on media literacy in education increased especially as of 2008 and this trend continued in the following years. The most frequent languages of publication in the field of media literacy in education are English, Spanish and Russian, respectively, and the most frequent types of academic research are articles, papers, and book chapters. The University of Huelva, the University of Cantabria, and the Pennsylvania Commonwealth System of Higher Education are the affiliations with the highest number of publishing researchers. In Turkey, Anadolu University is the affiliation with the biggest number of authors publishing research on media literacy in education. The USA and Spain are the two countries where studies on media literacy in education are published the most, respectively. The number of citations of academic studies published after 2000 is increasing every passing year. The most frequently used keywords in academic studies on media literacy in education are the concepts of "media literacy", "media education", "education", "digital literacy" and "media".

Key Words: Education, media literacy, bibliometric analysis, Web of Science.

Giriş

Çeşitli biçimlerde mesajlara ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve ileme yeteneği (Aufderheide ve Firestone, 1992, s.1) olarak tanımlanan medya okuryazarlığı, bizi çevreleyen karmaşık, sürekli değişen elektronik ortam ve iletişim dünyası içinde gerekli, kaçınılmaz ve gerçekçi bir tepkiyi temsil etmektedir. Gittikçe karmaşıklaşan bilgi ve eğlence ortamlarında, bireylerle çok algısal bir şekilde konuşan medya, bireylerin duygu, düşünce ve davranış şekillerini etkilemektedir (NAMLE, 2020). Bu etki ve mesaj yoğunluğu içerisinde güvenle yol alabilmek, medya mesajlarına ulaşmak ve bu mesajları doğru çözümleyebilmek için medya okuryazarlığı becerisine ihtiyaç duyulmaktadır (RTÜK, 2021). Bu ihtiyacın bir sonucu olarak 2000’li yıllardan sonra medya okuryazarlığı alanında yapılan akademik çalışmaların oranında artışlar görülmüştür.

Özellikle 2020 yılında bütün dünyayı saran küresel salgın, ortaya çıktığı ilk günden itibaren kişilerin evde kalma süresini oldukça arttırmış, bunun bir sonucu olarak televizyon izleme oranları büyük oranda yükselmiş ve internet tabanlı platformlara yönelimler artmıştır. Kişiler üzerinde medyanın etkisi arttıkça, medya okuryazarlığı eğitiminin ve medya okuryazarı olmanın önemi de artmaktadır. Bu önemin bir sonucu olarak medya okuryazarlığı konusunda yapılan akademik çalışmaların hacminde de bir artışın olacağı açıktır. Bu kapsamda medya okuryazarlığı ve eğitimi alanında çalışma yapacak olan araştırmacıların alandaki eğilimleri, konuları ve genel yapıyı bir bütün olarak görmeleri oldukça önemlidir.

Konuların ele alınış biçimi ve içeriği, makale yazma işinin önemli bir parçasıdır ve daima araştırmacılara rehberlik etmektedir. Bu açıdan makalelerdeki çalışma konularının yönelimlerini bilmek önemlidir. Çalışılan araştırmaların bu yönünü inceleyen çalışmalar bibliyometrik çalışmalardır (Sönmez, 2020, s.216). Bibliyometrik analizler, bilimsel yayınların sayısal analizine odaklanan (Wilsdon ve diğerleri, 2015, s.5) ve yayınların performansını değerlendirmek, yazarları ve kurumları takip etmek için güvenilir ve bilgilendirici analizlerdir (Özsoy ve Demir, 2018, s.2340). Bu analizler sayesinde; yazar, konu, atıf yapılan yazar, atıf yapılan kaynaklar gibi verilerin istatistiksel olarak incelenmesi ve elde edilen

istatistiksel sonuçlar ışığında belirlenen alana ait genel yapının ortaya konması mümkün olmaktadır (Bozkurt ve Çetin, 2015, s.232).

Belirli bir alan hakkında bir dizi yayın toplamak bibliyometrik çalışma yürütmenin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmaya dâhil edilen çalışmaların araştırma alanını gerçekten temsil etmesi ve değerlendirilecek veri türünün başlangıçta tanımlanması önemlidir. Veri türü belirlendikten sonra çalışmanın amacına göre bibliyometrik göstergeler (yazarlar, araştırma grupları, dergiler, ülkeler vb) özenle seçilmelidir (Andres, 2009, s.9). Seçilen araştırmalar ve içerikleri araştırmanın analizinin temelini oluşturduğu için bibliyografik arama, sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Bu araştırmada, eğitimde medya okuryazarlığı alanındaki çalışmaların yayın yılı, dili, türü, yayını hazırlayan yazarların kurumları, yayınlandıkları kaynaklar, ülkeler, atıf analizi ve yayınlardaki anahtar kelimeler bibliyometrik gösterge olarak belirlenmiştir.

Bibliyometrik araştırmalarda analiz edilecek çalışmalar, belirli bir çalışma alanıyla ilgili yayınları bir araya getiren veri tabanlarından toplanabileceği gibi, multidisipliner bir veri tabanından da toplanabilir (Andres, 2009, s.10). Bu araştırmada analize dâhil edilen yayınlara ilişkin bilgiler multidisipliner veri tabanlarından biri olan Web of Science'dan (WoS) alınmıştır. Web of Science, bilimsel sonuçları indeksleyen ve bunları Sosyal Bilimler Atıf Dizini (SSCI) dâhil olmak üzere birkaç alt veri tabanında sınıflandıran bir atıf veri tabanıdır (Ivanovića ve Hob, 2019, s.277).

Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmaların hacminde özellikle son yıllarda bir artış görülmektedir. 2000'li yıllardan sonra medya okuryazarlığı ve eğitimi alanında da kısa sürede birçok çalışma yapılmıştır. Bu artan araştırma hacmiyle birlikte bibliyometrik araştırmaların medya okuryazarlığı alanında da yapılmasının bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Çünkü araştırmacılar, bu çalışmalar sayesinde çalışacakları alanın genel bir tablosunu görerek nerede geliştirilmeye ve çalışılmaya açık bir konunun olabileceğini çok daha rahat bir şekilde görebileceklerdir.

Literatür incelendiğinde, Türkiye'de medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılmış farklı içerik analizi çalışmalarına rastlanmıştır. Altun (2014) medya okuryazarlığına yönelik bir bibliyografya çalışması yapmış

ve araştırmasında medya okuryazarlığı eğitimi alanında hazırlanmış 233 çalışmanın tam künyesine yer vermiştir. Ayrıca yayınları; yıl, yayın türü, içerik açısından analiz ederek Türkiye’deki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmalarının genel bir fotoğrafını ortaya koymuştur. Kıncal ve Korkmaz (2015) Türkiye’de medya okuryazarlığı konusunda çalışılan 66 makaleyi; yılı, konu alanı, yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme, veri analiz yöntemi ve boyutlarını kapsayacak şekilde incelemişlerdir. Ardıç, (2016) Türkiye, ABD ve Kanada’da medya okuryazarlığı alanında çalışılan lisansüstü çalışmaları karşılaştırmalı olarak incelemiş, her üç ülkede çalışılan tezlerin, araştırma yaklaşımları, örneklemleri, eğitim kademeleri ve yapıldıkları tarih açısından dağılımlarını belirlemiştir. Maden, Maden ve Banaz (2017) ve Erdem (2018) ise medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi yapmışlardır. Kardeş ve Yıldırım (2017) medya okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalara ilişkin bir kaynakça sunmuş ve araştırmaların yıllara göre dağılımları, türleri ve araştırmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemleri hakkında bilgiler vermişlerdir. Aydemir ve Erdamar (2018) ise medya okuryazarlığı eğitimi alanındaki çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimlerinin dağılımlarını belirleyen bir içerik analizi yapmışlar ve inceledikleri araştırmaların yıllara, konu alanlarına, araştırma yöntem ve modellerine, örneklem yöntemlerine ve gruplarına, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniklerine ve yapılan önerilere göre dağılımlarına bakmışlardır.

Yapılan bu çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların içerik analizi şeklinde yürütüldüğü ve sadece yurtiçinde ki çalışmalara odaklanıldığı görülmüştür. Bibliyometrik analiz, içerik analizi ya da doküman analizine kıyasla bir alandaki çalışma dinamiklerini, değişimleri, araştırma yenilikleri ve eğilimlerini göstermesi yönüyle daha işlevseldir (Karagöz ve Şeref, 2019, s.135). Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmaların bibliyometrik analizini ortaya koyan kapsamlı bir araştırmaya literatürde rastlanmamıştır. Eğitimde medya okuryazarlığı alanının WoS’taki etkinliğini bibliyometrik göstergeler açısından ele alan bu araştırma, alanın uluslararası görünümünü ve Türkiye’nin bu alandaki yerini ve durumunu ortaya koyacaktır. Bu çalışmanın alandaki eksikliği gidereceği ve alanla ilgi çalışma yapmak isteyenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu kapsamda, araştırmanın amacı 1970-2021 yılları arasında eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayınlanan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen yayınları bibliyometrik olarak analiz etmektir. Araştırma, bütüncül bir yoruma ulaşılabilme amacıyla 1970-2021 yılları arasındaki 51 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre sayısal dağılımı nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların, yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımları nasıldır?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmaların yıllara göre atıf sayıları nedir?
- Eğitimde medya okuryazarlığı alanında yayımlanan akademik çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ya da çalıştığı hakkında sistematik olarak bilgi toplamak için birden fazla veri toplama biçimini kullanan, bu sınırlı sistemin derinlemesine araştırılmasına olanak veren metodolojik bir yaklaşımdır (Chmiliar, 2010, s.582). Johnson ve Christensen (2014, s.395) durum çalışmasını bir ya da daha fazla duruma ilişkin detaylı bir açıklama ve analiz ortaya koyan bir

araştırma türü olarak tanımlamaktadırlar. Bu çalışmada eğitimde medya okuryazarlığıyla ilgili akademik araştırmalar bibliyometrik parametreler açısından incelenip mevcut durum ortaya koyulmak istendiği için durum çalışması deseni benimsenmiştir.

Veri toplama Aracı

Bu çalışmanın veri toplama aşamasında Web of Science (WoS) veritabanları kullanılmıştır. “Thomson Reuters Institute of Scientific Information (ISI)” ürünü olan Web of Science, 1960'larda Eugene Garfield tarafından oluşturulan Science Citation Index'ten doğmuştur (Chadegani, ve diğerleri, 2013, s.19). Günümüzde Web of Science, 37.000'in üzerinde dergiyi ve 171 milyondan fazla kaydı içermekte ve dergilerden, konferanslardan, raporlardan, kitaplardan ve kitap serilerinden toplanan farklı bilgileri içeren farklı atıf veri tabanlarından (SCI, SSCI, SCI-Expanded, AHCI, ESCI, CPCI-S, CPCI-SSH, BKCI-S, BKCI-SSH) çeşitli veriler içermektedir. Çalışma sürecinde Web of Knowledge Web sayfasında tüm WoS veri tabanlarında “Media Literacy” anahtar kelimesi kullanılarak araştırma başlıklarında arama yapılmıştır. Arama kriteri olarak “doküman başlığı, özet, anahtar kelime” seçilmiştir. Çalışma bütüncül bir yoruma ulaşılabilme amacıyla 1970-2021 yılları arasındaki 51 yıllık zaman dilimini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Arama sonucunda ulaşılan 2.366 sonuçtan “Eğitim/Eğitim Araştırmaları” kategorisinde yer alan 919 akademik çalışmaya ait bibliyometrik veri çalışmanın veri seti olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veri analizi tekniği olarak bibliyometrik analiz kullanılmıştır. İstatistiksel bibliyografya ilk olarak 1922'de Cambridge Üniversitesi'nden E. Wyndham Hulme tarafından kullanılmış olsa da bibliyometrik analiz ilk kez Pritchard tarafından kullanılmıştır. Pritchard, bibliyometrik analizi matematiğin ve istatistiksel yöntemlerin kitaplara ve diğer bilimsel iletişim araçlarına uygulanması olarak ifade etmiştir (Pritchard, 1969).

Çalışmada 1970'den 2021'e kadar olan dönemde medya okuryazarlığı ile ilgili olarak yayınlanmış olan toplam 919 yayın, bibliyometrik

göstergeler açısından incelenerek kategorize edilmiştir. Kategorize edilen verilere ilişkin yüzde ve frekanslar hesaplanmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen akademik yayınların araştırma konuları ve yönelimleri yayınlardaki anahtar kelimeler üzerinden görsel olarak haritalandırılmıştır. Bu doğrultuda WordArt çevrimiçi kelime bulutu yazılımı tercih edilmiştir.

Medya okuryazarlığı ile ilgili 919 akademik çalışmanın anahtar kelimelerinin sosyal ağ analizi bibliyometrik analiz araçlarından VOSviewer (Version 1.6.16) paket programı aracılığıyla görselleştirilmiştir.

VOSviewer, ağ verilerine dayalı haritalar oluşturmak ve bu haritaları görselleştirerek keşfetmek için kullanılan bir yazılım aracıdır. VOSviewer'in işlevleri şu şekilde özetlenebilir:

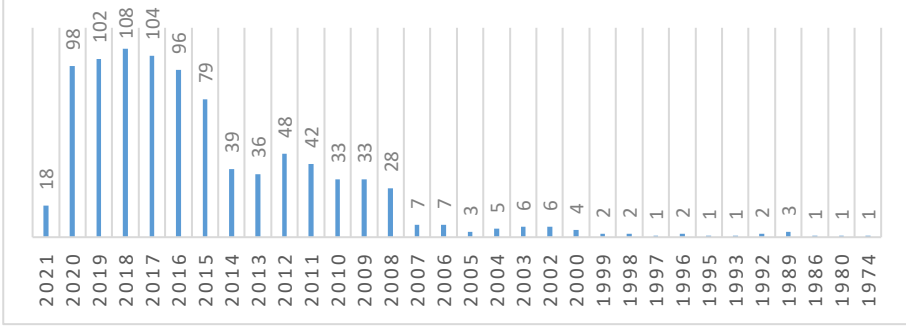
- Ağ verilerine dayalı haritalar oluşturma: Bilimsel yayınlar, bilimsel dergiler, araştırmacılar, araştırma kuruluşları, ülkeler, anahtar kelimeler ya da terimlerden oluşan ağlar oluşturmak için kullanılabilir. Bu ağlardaki öğeler ortak yazarlık, birlikte bulunma, alıntı, bibliyografik eşleştirme veya ortak alıntı bağlantılarıyla birbirine bağlanabilir.
- Haritaları görselleştirme ve keşfetme: VOSviewer, bir haritanın üç farklı şekilde görselleştirmesini sağlar: Ağ görselleştirme, katman görselleştirme ve yoğunluk görselleştirme (Van Eck ve Waltman, 2013, s.3).

Bulgular

Araştırma sorusuna yönelik bulgular: *Yayın Sayısı:* WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yıl bazında dağılımı Grafik 1'de yer almaktadır.

Grafik 1'de yer alan verilere göre medya okuryazarlığıyla ilgili olarak en fazla yayın yapılan yıllar 2018 (f=108) ve 2017 (f=104) olmuştur. Daha sonra sırasıyla 2020 (f=98), 2016 (f=96) ve 2015 (f=79) yılları gelmektedir. Grafik bir bütün olarak değerlendirildiğinde 2008 yılı ve sonrasında medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların ilerleyen yıllara paralel olarak artış gösterdiği söylenebilir. Bir istisna olarak 2021

yılına ait yayın sayısının düşük görülme sebebi ise çalışmanın 2021 yılı Nisan ayında yapılmasıyla ilişkilidir.



Grafik 1. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmaların yıllara göre sayısal dağılımı (WoS, Nisan, 2021)

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayın Dili

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandıkları dillere dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmaların hazırlandıkları dillere göre dağılımı (WoS, Nisan, 2021)

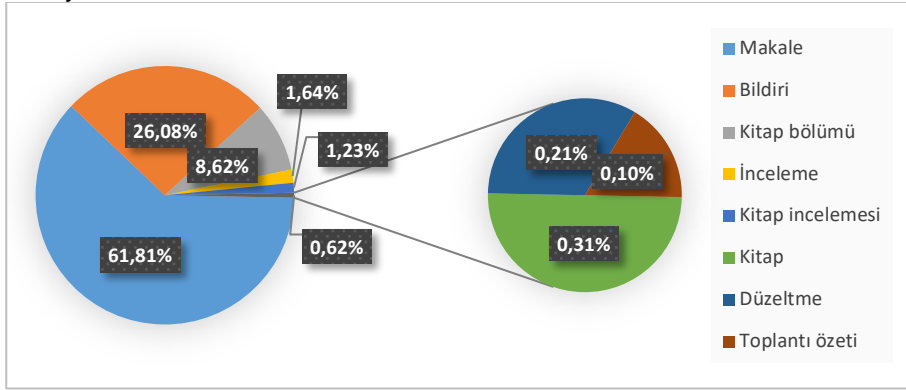
| Yayın Dili | f | % |
|------------|-----|-------|
| İngilizce | 765 | 83,24 |
| İspanyolca | 126 | 13,71 |
| Rusça | 6 | 0,65 |
| Almanca | 5 | 0,54 |
| Portekizce | 5 | 0,54 |
| Türkçe | 5 | 0,54 |
| Çince | 3 | 0,32 |
| Slovenca | 2 | 0,21 |
| Bulgarca | 1 | 0,10 |
| Estçe | 1 | 0,10 |
| Toplam | 919 | 100 |

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizce (f=765) ve İspanyolca (f=126) gelmektedir. En sık yayın yapılan dillerin başında gelen İngilizce dilinde yayın sayısının diğer dillere nispeten bu kadar fazla olmasının

sebebi, İngilizcenin bir bilim dili olarak yaygın kullanımı ve WoS veritabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihlerinin olabileceği düşünülebilir.

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yayın Türü

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı Grafik 2'de yer almaktadır.



Grafik 2. Yayın türlerine göre eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayın sayılarının dağılımı (WoS, Nisan, 2021)

Grafik 2'de yer alan veriler incelendiğinde eğitimde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayımlanan akademik çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin (%61,81) oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri (%26,08), kitap bölümü (%8,62) ve inceleme (%0,62) olduğu görülmektedir.

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Yazarların Kurumları

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımı Tablo 2'de yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kurum sayısının fazla (n=866) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kuruma yer verilmiştir.

Tablo 2. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayın yapan yazarların kurumları-ilk 10 kurum (WoS, Nisan, 2021)

| Kurumlar | f | % |
|--|----|------|
| Huelva Üniversitesi | 23 | 2,50 |
| Cantabria Üniversitesi | 18 | 1,96 |
| Pennsylvania İngiliz Milletler Topluluğu Yükseköğretim Sistemi PCSHE | 15 | 1,63 |
| Ukrayna Eğitim Bilimleri Bakanlığı | 13 | 1,41 |
| Kuzey Carolina Üniversitesi | 13 | 1,41 |
| Valladolid Üniversitesi | 12 | 1,30 |
| Georgia Üniversite Sistemi | 12 | 1,30 |
| Nanyang Teknoloji Üniversitesi | 11 | 1,20 |
| Nanyang Teknoloji Üniversitesi Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) | 11 | 1,20 |
| Ulusal Eğitim Enstitüsü (NIE) | 11 | 1,20 |

Tablo 2’de yer alan veriler incelendiğinde eğitimde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklediği kurumların başında Huelva Üniversitesi – İspanya (f=23), Cantabria Üniversitesi – İspanya (f=18) ve bünyesinde birçok üniversiteyi barındıran Pennsylvania İngiliz Milletler Topluluğu Yükseköğretim Sistemi – ABD (f=15) yer almaktadır. Bu kategoride listelenen 34 Türkiye kurumundan ilk 10’u ve bu kurumların 866 kurum arasındaki sıralamaları tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayın yapan yazarların kurumları – Türkiye ilk 10 kurum (WoS, Nisan, 2021)

| Kurumlar | f | % |
|--|---|------|
| 56. Anadolu Üniversitesi | 4 | 0,43 |
| 83. Afyon Kocatepe Üniversitesi | 3 | 0,32 |
| 88. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi | 3 | 0,32 |
| 101. Milli Eğitim Bakanlığı | 3 | 0,32 |
| 104. On Dokuz Mayıs Üniversitesi | 3 | 0,32 |
| 157. Çukurova Üniversitesi | 2 | 0,21 |
| 165. Hacettepe Üniversitesi | 2 | 0,21 |
| 278. Adnan Menderes Üniversitesi | 1 | 0,10 |
| 279. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi | 1 | 0,10 |
| 281. Akdeniz Üniversitesi | 1 | 0,10 |

Tablo 3’te yer alan veriler incelendiğinde ülkemizde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklediği kurumların başında Anadolu Üniversitesi (f=4), Afyon Kocatepe Üniversitesi (f=3), Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi (f=3),

MEB (f=3) ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi'nin (f=3) geldiği görülmektedir.

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Kaynaklar

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=465) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 kaynağa yer verilmiştir.

Tablo 4. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı kaynaklar- İlk 10 Kaynak (WoS, Nisan, 2021)

| Dergi | f | % |
|--|----|-------|
| Comunicar | 99 | 10,77 |
| Inted Proceedings | 41 | 4,46 |
| Edulearn Proceedings | 35 | 3,80 |
| Reading Research Quarterly | 26 | 2,82 |
| Iceri Proceedings | 23 | 2,50 |
| Journal Of Adolescent Adult Literacy | 21 | 2,28 |
| Learning Media and Technology | 19 | 2,06 |
| Procedia Social And Behavioral Sciences | 19 | 2,06 |
| International Handbook Of Media Literacy Education | 15 | 1,63 |
| Advances in Social Science Education and Humanities Research | 14 | 1,52 |

Tablo 4'te yer alan veriler incelendiğinde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayın yapılan kaynakların başında *Comunicar* (f=99), *Inted Proceedings* (f=41), *Edulearn Proceedings* (f=35) ve *Reading Research Quarterly*'nin (f=26) geldiği görülmektedir. Dergiler arasında yayın sayısına göre ortaya çıkan bu sıralamanın dergilerin yayımlandığı ülkeler, ülkelerde konunun çalışılma yoğunluğu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı şekilde kurumlara ilişkin bulgular da bu kanaati destekler niteliktedir.

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Ülkeler

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelere göre dağılımı

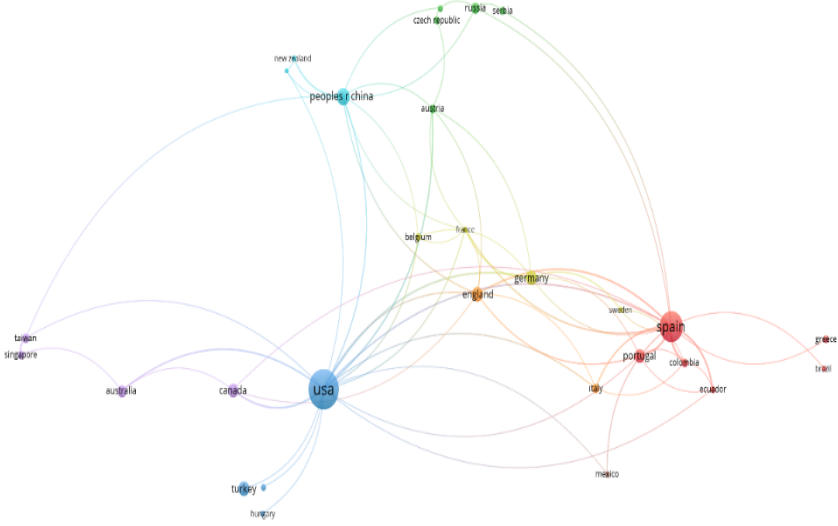
Tablo 5'te yer almaktadır. Bu kategoride yer alan kaynak sayısının fazla (n=75) olması nedeniyle tabloda yalnızca yayın sayısına göre ilk 10 ülkeye yer verilmiştir.

Tablo 5. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan yayınların yayımlandığı ülkeler- İlk 10 ülke (WoS, Nisan, 2021)

| Ülke | f | % |
|-----------------------------|-----|-------|
| Amerika Birleşik Devletleri | 265 | 28,83 |
| İspanya | 153 | 16,64 |
| Çin Halk Cumhuriyeti | 48 | 5,22 |
| İngiltere | 36 | 3,91 |
| Almanya | 36 | 3,91 |
| Türkiye | 35 | 3,80 |
| Kanada | 31 | 3,37 |
| Portekiz | 31 | 3,37 |
| Avustralya | 25 | 2,72 |
| Rusya | 22 | 2,39 |

Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde medya okuryazarlığıyla ilgili olarak yayın yapılan ülkelerin başında ABD (f=265), İspanya (f=153) ve Çin Halk Cumhuriyeti'nin (f=48) geldiği görülmektedir.

Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkeler ve kurumlar arası iş birliği Şekil 1'de gösterilmiştir. Her bir analizdeki düğümler ülkeleri ve kurumları temsil ederken aralarındaki düğüm boyutları yayınlanan makaleleri, mesafe ve bağlantı çizgilerinin kalınlığı ise iş birliği derecesini yansıtmaktadır. Programda ülkelerden alıntılanan makale sayısı minimum 3, seçildiğinde 75 ülkenin 51'i eşik değerini karşılamaktadır. Bu ülkeler 9 kümeye ayrılmakta ve aralarında 79 bağlantı çizgisi bulunmaktadır. Bağlantı sayısına göre İspanya en yüksek (42 bağlantı) sayıya sahiptir. İspanya'yı ABD (40 bağlantı), Çin (11 bağlantı) ve İngiltere (10 bağlantı) takip etmektedir.



Şekil 1. Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili akademik yayınların ortak yazarlık analizinde ülke ve kurum iş birlikleri (WoS, Nisan, 2021)

Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular: Atıf Analizi

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik yayınların yıllara göre atıf sayıları Grafik 3'te yer Grafik 3'te yer alan veriler incelendiğinde eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik yayınların 1991 yılına kadar kayıtlı bir atıf bilgisi bulunmazken 1991 – 2000 yılları arasında atıfların düşük oranda seyrettiği, 2000 yılı sonrasında ise her geçen yıl artan bir oranda atıf sayısının arttığı görülmektedir. Atıf sayısındaki bu artış medya kullanımının artmasıyla medya okuryazarlığının öneminin artması ve buna paralel olarak medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların sayısının artmasıyla ilişkilendirilebilir.

Sonuç ve Tartışma

Medya okuryazarlığı eğitimi alanı, özellikle 2000'li yıllardan sonra ülkemizde akademik ilginin giderek arttığı bir disiplin haline gelmiştir (Altun, 2014, s.5). Akademik ilginin getirdiği sonuçlardan biri bu alanda yapılan çalışmaların sayısında olan artıştır. Dünyada olduğu gibi ülkemizde de her geçen gün medya okuryazarlığı alanında yapılan yayın sayısı artmaktadır. Ancak literatüre bakıldığında medya okuryazarlığı alanındaki yayınların bibliyometrik analizine yönelik yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma özellikle medya okuryazarlığı alanında yeni çalışmalar yapacak olan araştırmacılara, alandaki çalışmaların yayın yılı, dili, türü, yayınlandıkları kaynaklar, ülkeler, yayını hazırlayan yazarların çalıştıkları kurumlar, atıf analizi ve yayınlardaki anahtar kelimeler konusunda bibliyometrik bir gösterge sunacak, ülkemizin diğer ülkeler arasındaki yerinin gösterilmesine fırsat tanıyacaktır.

Bu araştırmada 1970-2021 yılları arasında eğitimde medya okuryazarlığı alanında yapılan ve Web of Science (WoS) veri tabanında indekslenen yayınları bibliyometrik olarak analiz etmek amaçlanmıştır. Arama sonucunda ulaşılan 2.366 sonuçtan Eğitim/Eğitim Araştırmaları kategorisinde yer alan 919 akademik çalışma, araştırmancının veri setini oluşturmuştur. Özet olarak bu araştırmada eğitimde medya okuryazarlığı alanının WoS'taki etkinliği incelenmiş ve bibliyometrik göstergeler açısından analiz edilmiştir.

Araştırmancının sonuçlarına göre, eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmaların yıl bazlı dağılımları incelendiğinde en fazla yayın yapılan yıllar, sırasıyla 2018 ve 2017 yıllarıdır. Yayın yapılan yıllar bir bütün olarak değerlendirildiğinde özellikle 2008 yılı ve sonrasında yayımlanan akademik çalışmalar, ilerleyen yıllara paralel olarak artış göstermiştir. Araştırmada bir istisna olarak 2021 yılına ait yayın sayılarının düşük olması, 2021 yılının ilk birkaç ayındaki yayın sayılarının dikkate alınması ile ilişkilidir. Literatüre bakıldığında araştırmancının sonucunu destekleyen farklı çalışmalara rastlanmıştır. Altun (2014:13), medya okuryazarlığı ile ilgili yayınlarda her geçen yıl artış eğilimi olduğunu söyleyerek, özellikle 2007 ve 2008

yıllarında, yayınların önceki yıllara oranla hızla artış gösterdiğini belirtmiştir. Aydemir ve Erdamar (2018); Kardaş ve Yıldırım (2017); Kıncal ve Korkmaz (2015); Maden, Maden ve Banaz (2017)'nin yaptığı araştırmalara bakıldığında özellikle 2008'li yıllardan sonra medya okuryazarlığı alanında yapılan çalışmaların sayısında artışların olduğu görülmektedir.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların hazırlandığı diller incelendiğinde, ilk sırada %83 gibi büyük bir oranla İngilizce gelmektedir. İngilizceyi, İspanyolca ve Rusça takip etmektedir. Medya okuryazarlığı alanında en sık yayın yapılan dillerin başında İngilizcenin yer almasının bir sebebi İngilizcenin bir bilim dili olarak yaygın kullanımı iken, diğer bir sebebi ise WoS veritabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili tercihleridir. WoS veri tabanında Türkçe olarak yayımlanan çalışmaların sayısı ise sadece beş ile sınırlıdır. Türkçe, yayın dili sıralamasında Almanca ve Portekizce ile aynı sayıda yayın bulundurarak dördüncü sırayı paylaşmaktadır. Bu durumun sebebi olarak WoS veri tabanlarında indekslenen dergilerin yayın dili şartları gösterilebilir.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayın türleri incelendiğinde çalışmaların büyük bir kısmını makalelerin oluşturduğu sonrasında en sık yayın yapılan diğer türlerin ise sırasıyla bildiri, kitap bölümü ve inceleme olduğu görülmektedir. Literatürde bu sonucu destekleyen benzer bulgularla sonuçlanmış eğitim araştırmalarına da rastlanmıştır (Bozdoğan, 2020; Fernández, Lozano, ve Cuenca, 2020; Jimenez, Prieto ve Garcia, 2019; Karagöz ve Şeref, 2019; Özkaya, 2018; Samul, 2020; Sönmez, 2020; Sönmez ve Bozdoğan, 2020). Ayrıca medya okuryazarlığı alanında Altun'un (2014); Kardaş ve Yıldırım'ın (2017); Aydemir ve Erdamar'ın (2018) yaptığı araştırmanın sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Medya okuryazarlığına yönelik, Türkiye'deki yayınların kaynak türlerine göre dağılımları sırasıyla Altun'un (2014) çalışmasında makale, kaynak kitap ve bildiri; Kardaş ve Yıldırım'ın (2017) çalışmalarında makale, bildiri ve yüksek lisans tezi; Aydemir ve Erdamar'ın (2018) çalışmasında ise makale, lisansüstü tez ve tam metinli bildiri şeklindedir. Çalışmaların yayın türleri sıralamalarındaki bu farklılıkların sebebi çalışılan yılların farklı zamanları kapsamamasından kaynaklanabilir.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının çalıştığı kurumlara göre dağılımları incelendiğinde, bu kategoride yer alan kurum sayısının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Bu sebeple bu çalışmada sadece ilk on kurum ismi yer almıştır. Medya okuryazarlığıyla ilgili yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Huelva Üniversitesi (İspanya), Cantabria Üniversitesi (İspanya) ve bünyesinde birçok üniversiteyi barındıran Pennsylvania İngiliz Milletler Topluluğu Yükseköğretim Sistemi (ABD) yer almaktadır. Bu kategoride listelenen 34 Türkiye kurumundan ilk 10'u incelendiğinde ise ülkemizde medya okuryazarlığıyla ilgili yayın yapan yazarların çalıştığı ya da desteklendiği kurumların başında Anadolu Üniversitesi gelmektedir. Anadolu Üniversitesi'ni, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, MEB ve On Dokuz Mayıs Üniversitesi eşit sayıda yayımla takip etmektedir. Erdem (2018) ise çalışmasında medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlerin Türkiye'de en fazla Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesinde tamamlandığı bulgusuna ulaşmıştır.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı kaynaklara göre dağılımları incelendiğinde, medya okuryazarlığıyla ilgili yayın yapılan kaynakların başında *Comunicar*, *Inted Proceedings*, *Edulearn Proceedings* ve *Reading Research Quarterly*'nin geldiği görülmektedir. Bu bulgu dergilerin yayımlandığı ülkelere ilişkin bulgularla karşılaştırıldığında bu sıralamanın ülkelerde konuya ilişkin yürütülen çalışmaların sayısı ile ilgili olduğu söylenebilir. Yine kurumlara ilişkin bulgular da bu kanaati destekler niteliktedir.

ABD, WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların yayımlandığı ülkelerin başında gelmektedir. İspanya ve Çin Halk Cumhuriyeti ise sırasıyla medya okuryazarlığı alanında ABD'den sonra en fazla çalışma yayımlayan iki ülkedir. Türkiye bu sıralamada ilk on içerisinde yer almakta olup İngiltere ve Almanya'dan sadece bir yayın daha az yayımlayarak listenin beşinci sırasında bulunmaktadır. Literatürde birçok araştırmada ABD yayımlanan akademik çalışmalarda ilk sırada yer almıştır (Bozdoğan, 2020; Gümüş, Gençoğlu, ve Şahin, 2020; Julia ve diğerleri, 2020; Özkaya, 2018; Samul, 2020; Sönmez, 2020).

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan yayınların ortak yazarlık analizinde ülkeler ve kurumlar arası iş birliği incelendiğinde en yüksek iş birliği derecesine İspanya'nın sahip olduğu görölmektedir. İspanya'nın ardından sırasıyla ABD, Çin ve İngiltere en yüksek iş birliğine sahip üç ülkedir. Farklı kurumlardaki araştırmacılar tarafından üretilen ortak çalışmalar, bilimsel iletişim dizgesine etkinlik kazandırmaktadır (Karagöz ve Şeref, 2019, s.225). Dolayısıyla medya okuryazarlığı alanında da bu iş birliğinin güçlendirilmesi önemlidir. Bu şekilde medya okuryazarlığı alanında gerçekleştirilen yayınlar hem WoS'ta görünürlük kazanabilir hem de daha fazla sayıda atıf alabilir.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili yayımlanan akademik yayınların yıllara göre atıf sayıları incelendiğinde, 1991 yılına kadar kayıtlı bir atıf bilgisine rastlanmamıştır. Atıflar; yazarlar, araştırmacı grupları veya ülkeler arasında bir bağlantı olduğunu ortaya koymakla birlikte bir çalışmanın bilimsel bir topluluk üzerindeki etkisi hakkında da bilgi vermektedir (Andres, 2009, s.55). Bu ifadeden yola çıkarak 1991 yılına kadar medya okuryazarlığı alanında yapılan yayınlarda yazarlar ve ülkeler arasındaki bağlantının ve etkinin zayıf olduğu söylenebilir. Bu zayıf etkinin bir sebebi o yıllar arasındaki yayın sayılarının az olması olabileceken, diğer bir sebebi ise teknolojinin günümüzdeki kadar ilerlemiş ve etkin olmaması, bunun sonucu olarak da yayınlara ulaşmadaki zorluklar olabilir. 1991 – 2000 yılları arasında atıfların düşük oranda seyrettiği 2000 yılı sonrasında ise atıf sayısının her geçen yıl artarak devam ettiği görölmektedir. Atıf sayısındaki bu artış; medya kullanımının artmasıyla birlikte medya okuryazarlığı eğitimin öneminin artması ve buna paralel olarak da medya okuryazarlığı ile ilgili yapılan akademik çalışmaların sayısının artmasıyla açıklanabilir.

WoS'ta eğitim araştırmaları kategorisinde medya okuryazarlığı ile ilgili akademik yayınlarda kullanılan anahtar kelimeler incelendiğinde en çok "medya, medya okuryazarlığı, profesyonel tüketici, vatandaş eğitimi, medya yeterliliği, dijital yeterlilik, eğitimde medya, ergen okuyucular, sosyal ağ, popüler kültür, bilgisayar ve öğrenme" gibi kavramların kullanıldığı görölmektedir. Anahtar kelime ağı incelendiğinde ise kümelenme analizine göre medya okuryazarlığı ile ilgili akademik yayınların 6 küme altında gruplandığı anlaşılmaktadır. Bu kümelerde yer

alan anahtar kelimelerden en sık kullanılanlar “medya okuryazarlığı, medya eğitimi, eğitim, dijital okuryazarlık ve medya” şeklindedir. Anahtar kelimelerden bağlantı gücü en yüksek olanlar “medya okuryazarlığı, dijital, medya eğitimi, ergenlik, yeni okuryazarlıklar, dijital okuryazarlık, sosyo-kültürel, teorik perspektifler, yöntemler ve materyaller, öğretim stratejileri” şeklinde sıralanmaktadır. Bu bağlantı ögeleri ile bağlanan kümeler birbirleriyle ilişkili kümelerin bağlantı odaklarını oluşturmaktadır.

Bu araştırma ile 1970-2021 yılları arası WoS veri tabanında eğitim araştırmaları kategorisinde yer alan medya okuryazarlığı ile ilgili toplam 919 yayın incelenmiştir. Bu bağlamda çalışmanın sınırlılığı WoS verileri kapsamında var olan eğitimde medya okuryazarlığı araştırmalarıdır. Araştırmacılar WoS ve diğer veri tabanlarını kullanarak eğitim bilimlerinin diğer disiplinlerinde de benzer bibliyometrik analizler yapabilirler.

EXTENDED ABSTRACT

A Bibliometric Analysis of Studies on Media Literacy in Education

*

Erkan Yeşiltaş- Ayşegül Yılmaz

Cumhuriyet University- Recep Tayyip Erdoğan University

For researchers who want to study in a particular field, it is important to know the trends of research subjects in their field. Studies examining this aspect of the published studies are called bibliometric analyses (Sönmez, 2020, p.216). These analyses allow making a statistical analysis of data such as author, subject, cited author, and cited sources and revealing the general structure of the specified field in light of the obtained statistical results (Bozkurt and Çetin, 2015, p.232).

This study aims to make a bibliometric analysis of the studies on media literacy in education published between 1970 and 2021 and indexed in the Web of Science (WoS) database. The study covered the 51-year period from 1970 to 2021 to reach a holistic interpretation. The bibliometric indicators adopted in the study are publication year, language, type, affiliation of author(s), source of publication, country of publication, citation analysis, and keywords. Information about the publications included in the analysis was taken from WoS, one of the multidisciplinary databases. WoS is a citation database that indexes scientific results and classifies them into several sub-databases, including the Social Sciences Citation Index (SSCI). (Ivanovića and Hob, 2019, p.277)

The literature review indicates that Altun (2014), Ardiç (2016), Aydemir and Erdamar (2018), Kardaş and Yıldırım (2017), Kıncal and Korkmaz (2015), and Maden, Maden, and Banaz (2017) conducted content analyses and focused only on domestic studies (i.e., studies in Turkey). Compared to content analysis or document analysis, bibliometric analysis is a more functional analysis in terms of showing the research dynamics, changes, research innovations, and trends in a field (Karagöz and Şeref, 2019, p.135). The literature contains no comprehensive study revealing the

bibliometric analysis of the studies conducted in the field on media literacy in education.

The study employed the case study design, which is a qualitative research design. Case study is a methodological approach that uses more than one form of data collection to systematically gather information about how a limited system works and allows in-depth investigation of such limited system (Chmiliar, 2010, p.582).

The WoS database was used in the data collection phase of the study. The keyword "Media Literacy" was searched in research topics in educational research category in the WoS database. "Document title", "abstract", and "keyword" were chosen as search criteria.

In terms of year-based distribution of the studies conducted in the field of media literacy in education, 2018 and 2017 were found to be the years with the most publications, respectively. A holistic evaluation of the years of publication shows that academic studies increased especially as of 2008 and this trend continued in the following years. The literature contains various studies supporting the findings of the present study (Altun, 2014; Aydemir and Erdamar, 2018; Kardaş and Yıldırım, 2017; Kıncal and Korkmaz, 2015; Maden, Maden, and Banaz, 2017). Based on these findings, it can be said that research conducted in Turkey is progressing in parallel with the increase in the studies in other countries.

As to language of publication, English ranks first among academic studies on media literacy indexed in WoS, and it is followed by Spanish and Russian.

Examination based on type of publication indicates that most of the studies are articles, which are followed by papers, book chapters, and reviews, respectively. The literature includes educational research reporting similar findings supporting this finding (Bozdoğan, 2020; Fernández, Lozano, and Cuenca, 2020; Jimenez, Prieto, and Garcia, 2019; Karagöz and Şeref, 2019; Özkaya, 2018; Samul, 2020; Sönmez, 2020). Altun (2014), Kardaş and Yıldırım (2017), and Aydemir and Erdamar (2018) dealing with media literacy also support this finding.

In terms of affiliations of authors publishing research on media literacy, the University of Huelva (Spain), the University of Cantabria (Spain), and the Pennsylvania Commonwealth System of Higher Education (USA), which incorporates many universities, are the top three institutions.

Examination of the top 10 of the 34 Turkish institutions listed in this category shows that Anadolu University, Afyon Kocatepe University, Çanakkale On Sekiz Mart University, the Turkish Ministry of National Education, and On Dokuz Mayıs University are the primary institutions the authors who publish research on media literacy work in or are supported by.

The main sources of publication where studies on media literacy are published as indexed in educational research category in WoS are *Comunicar*, *Inted Proceedings*, *Edulearn Proceedings*, and *Reading Research Quarterly*. When this finding is compared with the findings concerning the country of publication of journals, it can be said that this ranking is related to the number of studies conducted in the countries on this subject. The findings regarding affiliations also support this.

The USA is one of the primary countries where academic studies on media literacy are published. Spain and the People's Republic of China are the two countries that publish the most studies on media literacy, after the USA, respectively. Turkey ranks in the top ten in this ranking. With only one less publication than the UK and Germany, Turkey ranks sixth in the list.

When the inter-country and inter-institution cooperation is examined through co-authorship analysis of the publications on media literacy, Spain is seen to have the highest degree of cooperation. Following Spain, the USA, China, and England are the three countries with the highest level of cooperation, respectively.

The yearly distribution of the number of citations of academic studies on media literacy indicates that there is no recorded citation information until 1991. While the number of citations was low between 1991 and 2000, it continually increased every passing year after 2000.

As to the keywords used in academic publications on media literacy indexed in educational research category in WoS, the most frequently used ones are "media", "media literacy", "professional consumer", "citizenship education", "media competence", "digital competence", "media in education", "adolescent readers", "social network", "popular culture", and "computer and learning." Examination of the network of keywords indicates that in cluster analysis, academic publications on media literacy are grouped under six clusters. The most frequently used

keywords in these clusters are "media literacy", "media education", "education", "digital literacy," and "media".

Kaynakça / References

- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: Bir bibliyografya denemesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 08(09), 5-15.
- Andres, A. (2009). *How to undertake a bibliometric study*. Oxford: Chandos Publishing.
- Ardıç, E. (2016). *Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü çalışmaların karşılaştırmalı incelemesi: Türkiye, ABD ve Kanada örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aufderheide, P. and Firestone, C. (1992). *Media literacy a report of the national leadership conference on media literacy*. Maryland: The Aspen Institute.
- Aydemir, S. ve Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1155-1166.
- Bozdoğan, K. (2020). A bibliometric analysis of educational studies about "museum". *Participatory Educational Research*, 7(3), 162-179.
- Bozkurt, Ö. Ç. ve Çetin, A. (2015). Girişimcilik ve kalkınma dergisinin bibliyometrik analizi. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 11(2), 229-263.
- Chadegani, A. A., Salehi, H., Yunus, M., Farhadi, H., Fooladi, M., Farhadi, M., and Ebrahim, N. A. (2013). A comparison between two main academic literature collections: web of science and scopus databases. *Asian Social Science*, 9(5), 18-26. doi:10.5539/ass.v9n5p18
- Chmiliar, L. (2010). Multiple-case designs. *Encyclopedia Of Case Study Research*, 2, 582-584.
- Erdem, C. (2018). Medya okuryazarlığı araştırmalarında eğilimler: Lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(4), 693-717.
- Fernández, J. S., Lozano, A. and Cuenca, C. (2020). Digital citizenship and education: state of the art and bibliometric analysis. *8th International Conference on Information and Education Technology*.

- Gümüş, H., Gençoğlu, C. ve Şahin, T. (2020). Physical education and sports: Bibliometric analysis of the eric database. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1823-1837.
- Ivanovića, L. and Hob, Y.-S. (2019). Highly cited articles in the education and educational research category in the social science citation index: A bibliometric analysis. *Educational Review*, 71(3), 277-286.
- Jiménez, C. R., Prieto, M. S. and García, S. A. (2019). Technology and higher education: A bibliometric analysis. *Education Sciences*, 9(169), 1-9.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). Nitel araştırma. Çev. Edt: S. B. Demir içinde, *Eğitim araştırmaları- nicel, nitel ve karma yaklaşımlar* (M. Bütün, Çev., s. 375-408). Ankara: Eğiten Kitap.
- Julia, J., Supriatna, E., Isrokaton, I., Aisyah, I., Hakim, A. and Odebode, A. A. (2020). Moral education (2010-2019): A bibliometric study. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 2954-2968.
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019). Yunus Emre ile ilgili araştırmaların bibliyometrik analizi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 123-141.
- Kardaş, M. N. ve Yıldırım, Ş. (2017). Medya okuryazarlığı alanında yapılan araştırmalar: bir kaynakça denemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34, 1-39.
- Kıncal, R. ve Korkmaz, Z. S. (2015). Türkiye’de medya okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(10), 75-90.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2017). Medya okuryazarlığı ile ilgili lisansüstü tezlere yönelik bir içerik analizi. *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(1), 588-605.
- NAMLE. (2020). National Association for Media Literacy Education: 3 Ağustos 2020 tarihinde <https://namle.net/publications/media-literacy-definitions/> adresinden erişildi.
- Özkaya, A. (2018). Bibliometric analysis of the studies in the field of mathematics education. *Educational Research and Reviews*, 13(22), 723-734.
- Özsoy, Z. ve Demir, E. (2018). Which bariatric procedure is the most popular in the world? A bibliometric comparison. *Obesity Surgery*, 28, 2339-2352.
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal Of Documentation*, 25(4), 348-349.

- RTÜK. (2021). Medya Okuryazarlığı. 14 Nisan 2021 tarihinde, https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=0A1963B3-C923-4759-B793-652B33CE8459&MenuId=2 adresinden erişildi.
- Samul, J. (2020). The research topics of leadership: Bibliometric analysis from 1923 to 2019. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(2), 116-143.
- Sönmez, Ö. F. (2020). Bibliometric analysis of educational research articles published in the field of social study education based on web of science database. *Participatory Educational Research*, 7(2), 216-229.
- Sönmez, Ö. F. ve Bozdoğan, K. (2020). Bibliometric analysis of values education researches based on web of science database. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1543-1577.
- Van Eck, N. J. and Waltman, L. (2013). *VOSviewer manual*. Leiden: Univeriteit Leiden. 23 Nisan 2021 tarihinde, <https://www.vosviewer.com/download/f-33t2.pdf> adresinden erişildi.
- Wilsdon, J., Allen, L., Belfiore, E., Campbell, P., Curry, S., Hill, S. and Johnson, B. (2015). *The metric tide report of the independent review of the role of metrics in research assessment and management*. Hefce.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yeşiltaş, E. ve Yılmaz, A. (2021). Eğitimde medya okuryazarlığı ile ilgili araştırmalara yönelik bibliyometrik bir analiz. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4903-4929. DOI: 10.26466/opus.935547.

Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.932976

*

Mensure Alkış Küçükaydın * - Yasin Gökbulut ** - Dilek Şahinpınar ***

*Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: mensurealkis@hotmail.com

ORCID: [0000-0003-4410-1279](https://orcid.org/0000-0003-4410-1279)

** Doç Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat/Türkiye

E-Posta: yasin.gokbulut@gop.edu.tr

ORCID: [0000-0001-8554-1102](https://orcid.org/0000-0001-8554-1102)

*** Öğr. Gör., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı/Türkiye

E-Posta: dsahinpınar@agri.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9454-5808](https://orcid.org/0000-0001-9454-5808)

Öz

Bu çalışmanın amacı, Klaver ve van der Molen (2020) tarafından geliştirilen Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Ölçek uyarlanmasında veriler Konya ve Tokat illerinde 4.,5.,6., 7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Bu kapsamda ilkökul kademesinden 216, ortaokul kademesinden 284 öğrenciden veri toplanmıştır. İlgili veriler açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine tabii tutulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin "kişisel ilgi", "okul ilgi düzeyi", "olumlu duygular", "endişe", "ortak yeterlik" ve "başkalarına bağımlılık" olmak üzere 6 faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan faktör yapısı birinci ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri ile test edilmiştir. İlgili analizler doğrultusunda ölçeğe ilişkin iç güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .941 bulunmuştur. Ayrıca güvenilirlik katsayıları "kişisel ilgi" için .787, "okul ilgi düzeyi" için .886, "olumlu duygular" için .859, "endişe" için .907, "ortak yeterlik" için .944 ve "başkalarına bağımlılık" için .881 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğe ilişkin madde toplam korelasyon değerleri ile faktörler arası korelasyon değerleri ele alınmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi ölçeğe ilişkin model uyum değerlerinin iyi uyumda olduğunu göstermiştir. İlgili sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilceğini işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci, ölçek uyarlama, sosyobilimsel konular.

The Study of Validity and Reliability of Pupils' Attitudes towards Socioscientific Issues Scale

*

Abstract

The aim of this research is to adapt the Pupils' Attitudes towards Socioscientific Issues Scale (Klaver & van der Molen, 2020) to Turkish and to examine its psychometric properties. The study group consists of the students studying in the 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade classes of basic education schools in Konya and Tokat city center. In this context, data were collected from 216 students from the primary school level and 284 students from the secondary school level. The relevant data was subjected to exploratory and confirmatory factor analyzes. As a result of the exploratory factor analysis, it was seen that the scale has a 6-factor structure: "personal relevance", "relevance school", "positive feelings", "concern", "collective efficacy" and "dependency on others". The resulting factor structure was tested with first and second level confirmatory factor analyzes. Internal reliability coefficients for the scale were calculated in line with the relevant analyzes. Accordingly, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .941 for the whole scale. In addition, the reliability coefficients were .787 for "personal relevance", .886 for "relevance school", .859 for "positive feelings", .907 for "concern", .944 for "collective efficacy" and .881 for "dependency on others" as calculated. The item-total correlation values for the scale and the correlation values between the factors were also calculated. Confirmatory factor analysis showed that the model fit values for the scale were in good fit. The scale can be used as a valid and reliable measurement tool used to collect data.

Keywords: *primary school students, scale adaptation, socioscientific issues.*

Giriş

Fen eğitiminin temel hedeflerinden biri öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgiyi günlük yaşamlarına transfer etmelerini sağlamaktır (Alkış Küçükaydın, 2019a). Bu beklenti dünya genelindeki pek çok fen eğitimi programında kendine yer bulmuştur (National Research Council, 2011; OECD, 2014). Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığı (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı özel amaçlarında; *“Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmaması ve bu sorunları çözmede fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamak”* (s.9) ifadesine yer vermiştir. Öğrencilerin hem bilimin içinde yer alması hem de günlük yaşamın içinde bilim öğrenmeleri ilgili literatürde sosyobilimsel konular (SBK) ile ilişkilendirilmiştir (Zeidler, 2014). SBK; fen eğitiminde tartışmalı konuların genel karakterini yansıtmakta olup bilimsel okuryazarlığın işlevselliğini ön plana çıkarmaktadır (Elam, Solli ve Mäkitalo, 2019). SBK bağlamında sunulan bir problem üzerinde öğrencilerin sorumlu karar almaları beklenmekte, zihinsel bir çatışmaya girerek bilimsel bilginin sosyal yapısı da açığa çıkarılmaktadır (Rubini, Ardianto, Setyaningsih ve Sariningrum, 2019).

SBK; bilimsel konuların kasıtlı bir şekilde farklı bağlamlardan tartışılmasını içermektedir. Ancak bu tartışmalarda varılacak nihai kararlar üzerinde öğrencilerin sahip olduğu tutum, etik ve ahlaki yargılar oldukça yönlendirici olmaktadır (Zeidler ve Nichols, 2009). Öğrencilerin sahip olduğu bu farklı bakış açıları sınıf ortamında oldukça değerlidir. Çünkü SBK’ların fen öğretimine dâhil edilmesi esnasında sınıfta yürütülecek tartışmalar, öğrencilerin başkalarının bakış açılarını görmelerini, farklı fikirlere saygı duymayı öğrenmelerini ve bilimsel anlamda rakip iddiaları sentezlemelerini sağlamakta ayrıca etik konulardaki duyarlılığın artmasına hizmet etmektedir (Zeidler, 2014). Böylece SBK ile bilim ve toplum arasında köprü kurulmuş olmaktadır (Sadler, 2004). Chowdhury, Holbrook ve Rannikmäe (2020) SBK literatürünü dolayısıyla SBK tanımlarını 10 boyut altında toplamışlardır. Bunlar; SBK’nın tartışmalı doğası, SBK bağlamının yapılandırılmış olması, gerçek yaşamla bağlantılı olması, ahlaki, etik ve değer açıklamalarını kapsaması, bilimsel ve kavramsal bir bağlamının olması, öğretim programıyla ilişkilendirilmesi ve argümantasyonla uyumlu bir yapısının olması şeklindedir. Bununla beraber SBK bağlamında seçilen konuların net bir çözümü yoktur dolayısıyla bu durum öğrencilerin SBK tartışmalarına aktif bir şekilde ka-

tılmalarını gerekli kılar (Zeidler ve Kahn, 2014). Bu tartışmalarda öğrenciler, demokratik kararlar almayı da öğrenirler. Çünkü alacakları kararın toplumun her kesimi üzerindeki etkisini öngörmeleri gerekmektedir. Bu öngörüş öğrencilerin işlevsel bilim okuryazarlıklarının gelişimini destekleyerek vatandaşlık bilincinin kazandırılmasına da hizmet etmektedir (Sadler, 2011). Lee ve arkadaşları (2013) fen eğitiminde karakter ve değer gelişimini bu açıdan önemli görmüşler ve SBK temeli öğretimi önermişlerdir.

SBK tartışmalarında öğrenciler kendi değer yargılarını geliştirmekte dolayısıyla sürece duygularını da katmaktadırlar. Çünkü tartışmalara farklı değer yargıları karışmakta, nihai karara ulaşıncaya kadar öğrencilerin kafaları karışmakta ve duygusal anlamda çatışma yaşamaktadırlar (Gao, Mun ve Kim, 2019). Dolayısıyla SBK tartışmaları öğrencileri hem bilişsel ve duyuşsal anlamda etkilemekte hem de küresel vatandaşlık olgusunun oluşmasında etkili olmaktadır. SBK'nın bilişsel boyutuna değinen çalışmalar; SBK'nın argümantasyonla ilişkisi (Alkış Küçükaydın, 2019b; Atabey ve Topcu, 2017), SBK'nın informal muhakeme becerileri üzerindeki etkisi (Akbaş ve Çetin, 2018; Atasoy, 2018) ve SBK ile sorgulama becerileri arasındaki ilişki (Alkış Küçükaydın, 2019c) bağlamında ele alınmıştır. Duyuşsal boyutta ise değer yargılarının oluşumu (Türksever, Karışan ve Türkoğlu, 2020), tutum (Ayvacı, Bülbül ve Türker, 2019; Erkol ve Gül, 2020) ve inanç çalışmalarının (Sevim ve Ayvacı, 2020) yürütüldüğü görülmektedir. Ancak ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü görülmekte özellikle öğretmen adaylarına yönelik olarak tutum çalışmalarında geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının varlığı işaret edilmektedir (Topçu, 2010).

Fen eğitimi araştırmaları, öğrencilerin SBK hakkında akıl yürütmeleri üzerine bilimsel bilginin önemli olduğunu işaret etmektedir (Xiao ve Sandoval, 2017). Ancak bilimsel bilgiye sahip olmak tek başına akıl yürütme becerisi için yeterli görünmemektedir. Sahip olunan etik ve ahlaki değerler, ekonomik kaygılar ya da toplumsal anlayış, bireyin SBK hakkındaki akıl yürütmeleri üzerinde etkili olmaktadır (Özden, 2020). Örneğin Raveendran'ın (2021) bir grup Hintli öğrenciyle ticari amaçlı taşıyıcı annelik konusunu ele aldıkları SBK tartışmalarında, öğrencilerin farklı görüşlerinin olduğu ve bu görüşler altında yatan politik-etik değer yapılarının olduğu görülmüştür. Hintli öğrenciler ticari amaçlı taşıyıcı anneliği kast, cinsiyet ve sınıfsal farkındalık açısından ele almış ve SBK bağlamına farklı açılardan yaklaşmış-

lardır. Yetişkinlerle yürütülen diğer pek çok çalışma (Chowdhury vd., 2020; Ladachart ve Ladachart, 2021; Yerdelen, Cansız, Cansız ve Akçay, 2018) ile elde edilen bu sonuçlar, çocukların SBK bağlamında nasıl bir tutuma sahip oldukları sorusunu akla getirmektedir. Kimi çalışmalarda fene yönelik tutum konusu ele alınmış olmakla birlikte (Bozdağ, 2019; Ocak ve Erbasan, 2017; Uyanık, 2017) tartışmalı ve sosyal yaşamla ilişkilendirilmiş SBK'ya yönelik olarak çocukların tutumlarının ne olduğu henüz araştırılmamıştır. Böylesi bir araştırma çocukların SBK konusunda ne türde bir yargıya sahip olduklarının açığa çıkarılması bakımından değerli görülmektedir. Dolayısıyla çocukların bu yöndeki tutumlarını açığa çıkarmak için geçerli ve güvenilir araçların kullanılması gereklidir. Bu çalışmada da ilgili literatürde yer alan ve çocukların SBK'ya yönelik tutumlarını açığa çıkarmak amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracının Türk diline ve kültürüne uyarlanması hedeflenmiştir.

Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin Tanıtılması

Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeği, Klaver ve van der Molen (2020) tarafından 8-15 yaş grubundaki çocuklarla yürütülecek çalışmalarda kullanılmak üzere geliştirilmiştir. İlgili ölçek Hollanda'da 382 ilkokul, 988 ortaokul kademesinde olmak üzere toplam 1370 çocuğa uygulanmış ve ölçeğin yazım aşamasında İngilizceye çevrilmiştir. Ölçek; kurumsal ilgi (relevance institutions), kişisel ilgi (personal relevance), okul ilgisi düzeyi (relevance school), olumlu duygular (positive feelings), endişe (concern), öz-yeterlik (self-efficacy), ortak yeterlik (collective efficacy) ve başkalarına bağımlılık (dependency on others) olmak üzere 8 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci faktöründe 3, ikinci faktöründe 4, üçüncü faktöründe 4, dördüncü faktöründe 4, beşinci faktöründe 3, altıncı faktöründe 3, yedinci faktöründe 4 ve sekizinci faktöründe 2 olmak üzere toplam 27 madde yer almıştır. Ölçek; "Kesinlikle Katılıyorum", "Katılıyorum", "Katılmıyorum" ve "Kesinlikle Katılmıyorum" ifadelerinden oluşan 4'lü Likert tipindedir. Ölçekte ters kodlanacak madde bulunmamaktadır.

Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeği için Spearman-Brown analizi yapılmış ve ölçeğin tamamı için .54 değerine ulaşılmıştır. Klaver ve van der Molen (2020) geliştirdikleri ölçek ile ilkokul ve

ortaokul öğrencilerinin SBK'ya yönelik tutumlarını ölçmüş ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin tutumları arasında bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla ilgili ölçeğin ilk ve ortaokul kademesinde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Klaver ve van der Molen (2020) tarafından Hollandalı öğrencilerle yürütülen ve sonrasında İngilizceye çevrilen bir ölçeğin Türkçeye uyarlamasının yapılmasıdır. Böylece ilgili ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılarak uyarlama sonrası gerçek faktör yapısı belirlenerek Türk çocuklarının SBK'ya yönelik tutumlarının belirlenmesine hizmet edilmiş olacaktır.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni benimsenmiştir. Tarama çalışmaları; evreni ya da evreni temsil eden örneklemin yetenek, tutum, inanç gibi özelliklerini belirlemek amacıyla uygun araçlar kullanılarak verilerin toplanması esasına dayanır (Sezgin Selçuk, 2019). Bu çalışmada da ölçek uyarlaması amacıyla evreni temsil eden bir örneklem üzerinden veriler tarama yöntemiyle toplanmıştır.

Örneklem

Çalışmanın evrenini 2020-2021 akademik yılında Konya ve Tokat illerinde öğrenim görmekte olan 4.,5.,6.,7 ve 8.sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklem seçiminde ise evrende bulunan her bireye çalışmaya dâhil olma açısından eşit şans sunan basit seçkisiz örneklem tekniği (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011) kullanılmıştır. İlgili ölçeğin orijinalinde araştırmacılar 8-15 yaş grubunu çalışmaya dâhil etmişlerdir (Klaver ve van der Molen, 2020). Ancak gerek kültür yapısı gerekse ilkokul fen bilimleri ders programında yer alan SBK kazanımlarının varlığı gözetilerek bu uyarlama çalışmasına ilkokul düzeyinden sadece 4.sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Böylece ilgili ölçeğin daha anlaşılır ve anlamlı ola-

çağı düşünülmüştür. Bu hedefle oluşturulan örnekleme ait demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklemin demografik özellikleri

| | | Öğrenim Görülen Sınıf | | | | | Toplam |
|----------|-------|-----------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| | | 4.sınıf | 5.sınıf | 6.sınıf | 7.sınıf | 8.sınıf | |
| Cinsiyet | Kız | 115 | 30 | 40 | 58 | 64 | 307 |
| | Erkek | 101 | 18 | 19 | 35 | 20 | 193 |
| Toplam | | 216 | 48 | 59 | 93 | 84 | 500 |

Tablo 1’e göre ilgili çalışmaya toplam 307 kız ve 193 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin 216’sı ilköğretim kademesinde 284’ü ise ortaokul kademesinde öğrenim görmektedir. Dolayısıyla ilk ve ortaokul kademesinden çalışmaya katılan öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada Klaver ve van der Molen (2020) tarafından geliştirilen ölçek yardımıyla veriler toplanmıştır. Veriler 2 bölümden oluşan bir form yardımıyla toplanmıştır. Formun ilk bölümünde öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri bilgisi sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise ilgili ölçek maddelerine yer verilmiştir. Uyarlaması yapılacak ölçek 4’lü Likert tipinde olup toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

İki bölümden oluşan uygulama formu, öğrencilere yüz yüze ve çevrim içi platformlar aracılığıyla uygulanmıştır. Küresel salgın sebebiyle okulların kapanması ve 8.sınıflar dışında öğrencilerin okula gelmemesi durumuna bağlı olarak ilgili form, her iki şekilde de öğrencilere ulaştırılmıştır. Okullarına devam eden öğrenciler için formlar okullarına bırakılmış ve doldurulduktan sonra geri toplanmıştır. Okullarına devam edemeyen öğrenciler için ise ilgili form Google Forms yardımıyla öğretmenlerine ulaştırılmış ve bu şekilde dönüş elde edilmiştir.

Ölçeğin Türkçeye Uyarlanması

İlgili ölçek için yazarlardan izin alındıktan sonra bu çalışmanın araştırmacıları ölçek maddelerini Türkçeye çevirmişlerdir. İlgili ölçek aynı zamanda birbirinden bağımsız 2 dil uzmanına gönderilmiş ve Türkçeye çevirmeleri

istenmiştir. Araştırmacıların ve dil uzmanlarının yaptığı çeviriler bir araya getirilerek ayrı bir dil uzmanı ile alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler çevirilerin birbiriyle uyumlu olduğunu göstermiştir. Bunun üzerine Türkçeye çevrilmiş ölçek yeniden orijinal diline çevrilmek üzere ilk aşamada yer alan dil uzmanlarından farklı 2 kişiye ve bu alanda doktorasını tamamlamış bir alan uzmanına gönderilmiştir. Dil uzmanlarından gelen çeviriler arasında kimi kavramlar arasında farklılıklar olduğu görülmüş (örneğin should, must kalıpları) bunun üzerine görüş almak üzere üçüncü bir dil uzmanından görüş istenmiştir. Alınan görüşler doğrultusunda gerek yapısal gerek anlamsal açıdan çeviride bir sorun olmadığı belirtilmiştir. Alan uzmanının görüşleri doğrultusunda ölçeğin Türkçe formu oluşturulmuştur. Sonraki aşamada Türkçe formun Türk dil yapısı, anlam ve gramer açısından uygunluğunu kontrol etmesi için biri Türkçe eğitimi alanında doktoralı uzman diğer ise 12 yıllık deneyimi olan bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Alınan görüşlere göre ilgili forma son hali verilmiştir. Son olarak uygulamaya geçilmeden önce ölçeğin anlaşılabilirliğini test etmek için örneklem dışından seçilen ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 4 öğrenci ile ölçeğin pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin dönütleri de alındıktan sonra gerçek uygulamaya geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçme araçlarının uyarlama sürecinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki tipte faktör analizi yaklaşımı benimsenmektedir. AFA'da ölçeğin örtük yapısı ortaya çıkarılmaya çalışılırken DFA'da AFA ile belirlenen örtük yapının doğrulanması söz konusudur (Seçer, 2015). Ancak ilgili ölçek uyarlamasında örtük yapının belirlenmesi için yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşılması gereklidir. İlgili literatürde bu konuda farklı görüşler yer almaktadır. Kimi kaynaklar yeterli örneklem sayısının en az 300 (Field, 2005) kimi kaynaklar ise 250 olması gerektiğini (Hoyle, 1995) belirtmiştir. Bunun yanı sıra Gorsuch (1983) ölçekte yer alan her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975) her madde için en az 10 kişi, Tinsley ve Kass (1979) ise madde sayısının en az 5 katı büyüklükte bir örnekleme ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Tüm literatür birlikte değerlendirildiğinde 27 maddelik ölçek için ortalama 300 kişilik bir örnekleme ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu çalışmada da toplam 500 kişiye ulaşılmıştır.

Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizleri için yeterli olduğu söylenebilir.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Uyarlaması yapılacak ölçeğin ilk olarak AFA'ya uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır (Tablo 2). İlgili test sonuçları KMO değerinin .894 ve Barlett testinin $p < .01$ düzeyinde anlamlı olduğunu dolayısıyla ölçek verileri için AFA'nın yapılabileceğini göstermiştir (Field, 2005). AFA'da ilgili maddelerin öz değerlerinin en az 1, madde faktör yüklerinin ise en az .30 seviyesinde olmasına dikkat edilmiştir. Maddelerin tek bir faktöre ait olması, iki faktörde yer alan madde var ise faktör yükleri arasında en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Seçer, 2013).

Tablo 2. KMO ve Barlett test sonuçları

| KMO | | .894 |
|---------------|----------|----------|
| Barlett Testi | χ^2 | 4764.900 |
| | sd | 120 |
| | p | .000 |

Bu aşamadan sonra ilgili veri seti üzerinden ölçeğin örtük yapısının ortaya çıkarılması amacıyla faktör analizine geçilmiştir. İlgili ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için temel bileşenler analiz yöntemi kullanılmıştır (Seçer, 2015). Uç değerler, normallik ve çoklu doğrusallık analizleri yapılmıştır. Normallik varsayımlarını karşılamayan 2 madde (1 ve 8.maddeler) analizden çıkarılmıştır. Faktör analizinde Kaiser-Guttman ilkesine göre öz-değerleri 1'den büyük ve açıklanan toplam varyansa katkısı en az %5 olan faktör yapısının olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Ölçekteki faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu varsayılarak ortogonal döndürme tekniklerinden varimax kullanılmıştır. Bu döndürme tekniğinde, faktör eksenlerinin konumları değiştirilmeksizin 90 derecelik açıyla döndürülmesi söz konusudur (Seçer, 2013). Bu hususlar dikkate alınarak gerçekleştirilen AFA sonucunda öz değeri 1'den yüksek 6 faktör elde edilmiştir. 6 faktörlü bu yapıya ilişkin faktör yük değerleri Tablo 3'de özetlenmiştir.

Tablo 3. Faktör yük değerleri

| | Faktörler | | | | | | Ortak Faktör Madde Toplam | |
|---------------------------------------|-----------|--------|--------|--------|--------|-------|---------------------------|-------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Varyansı | Korelasyonu |
| M4 | .658 | | | | | | .619 | .606 |
| M5 | .664 | .328 | | | | | .641 | .647 |
| M6 | .760 | | | | | | .672 | .612 |
| M7 | .843 | | | | | | .834 | .856 |
| M9 | | .784 | | | | | .800 | .770 |
| M10 | | .801 | | | | | .825 | .797 |
| M11 | | .772 | | | | | .801 | .773 |
| M13 | | | .842 | | | | .838 | .776 |
| M14 | | | .782 | | | | .813 | .757 |
| M15 | | | .670 | | | | .686 | .679 |
| M16 | | | | .782 | | | .791 | .813 |
| M17 | | | | .874 | | | .881 | .785 |
| M18 | | | | .842 | | | .840 | .850 |
| M22 | | | | | .870 | | .847 | .867 |
| M23 | | | | | .843 | | .834 | .856 |
| M24 | | | | | .883 | | .857 | .878 |
| M25 | | | | | .873 | | .843 | .866 |
| M26 | | | | | | .873 | .879 | .787 |
| M27 | | | | | | .863 | .879 | .787 |
| Öz Değer | 2.469 | 2.427 | 2.217 | 2.559 | 3.481 | 1.796 | | |
| Açıklanan Varyans Oranı (%)=78.677 | 12.993 | 12.775 | 11.667 | 13.470 | 18.322 | 9.450 | | |
| Cronbach Alpha (Ölçeğin Geneli)= .941 | .787 | .886 | .859 | .907 | .944 | .881 | | |

.30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 3'e göre ölçekte yer alan maddeler 6 faktör altında toplanmıştır. Birinci faktör 4 maddeden oluşmakta ve bu maddelerin faktör yük değerleri .664 ile .843 arasında değişmektedir. İkinci faktörde 3 madde yer almakta olup maddelerin faktör yük değerleri .772 ile .801 arasında değişmiştir. Üçüncü faktörde 3 madde yer almakta ve maddelere ait faktör yükleri .670 ile .842 arasında değişmektedir. Dördüncü faktörde 3 madde yer almakta olup maddelere ait faktör yük değerleri .782 ile .874 arasında değişmektedir. Beşinci faktörde 4 madde yer almakta ve faktör yükleri .843 ile .883 arasında değişmektedir. Altıncı faktörde ise 2 madde yer almakta olup madde faktör yükleri .873 ve .863'tür. Ölçeğe ait faktörlerin açıkladığı toplam varyans %78.677'dir. Elde edilen bu değer madde toplam varyansının ölçeğe ilişkin varyansın önemli bir bölümünü açıkladığını göstermektedir. Birinci faktör toplam varyansın % 12.993'ünü, ikinci faktör toplam varyansın %12.775'ini, üçüncü faktör toplam varyansın %11.667'sini, dördüncü faktör toplam varyansın %13.470'ini, beşinci faktör toplam varyansın %18.322'sini ve altıncı faktör toplam varyansın % 9.450'sini açıklamaktadır. Ölçeğe ilişkin olarak

madde toplam korelasyon değerleri de incelenmiştir. Bu kapsamda madde toplam korelasyon değerlerinin .878 ile .545 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu değerlerin yorumlanmasında madde toplam korelasyonu .30 ve üzerinde olan maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme açısından yeterli olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2011). Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık analizleri sonucunda ise ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha değerinin .941 olduğu görülmüştür. Ölçeği oluşturan faktörlere ilişkin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .787, .886, .859, .907, .944 ve .881 olarak tespit edilmiştir.

İlgili ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla faktörler arası korelasyon da incelenmiştir. İlgili değerlerin .90 üzerinde olmadığı (Tablo 4) bu nedenle çoklu bağlantı probleminin yaşanmadığı gözlemlenmiştir (Field, 2005). Ölçeğe ilişkin AFA yapıldıktan sonra DFA'ya geçilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğe ilişkin faktörler arası korelasyonlar

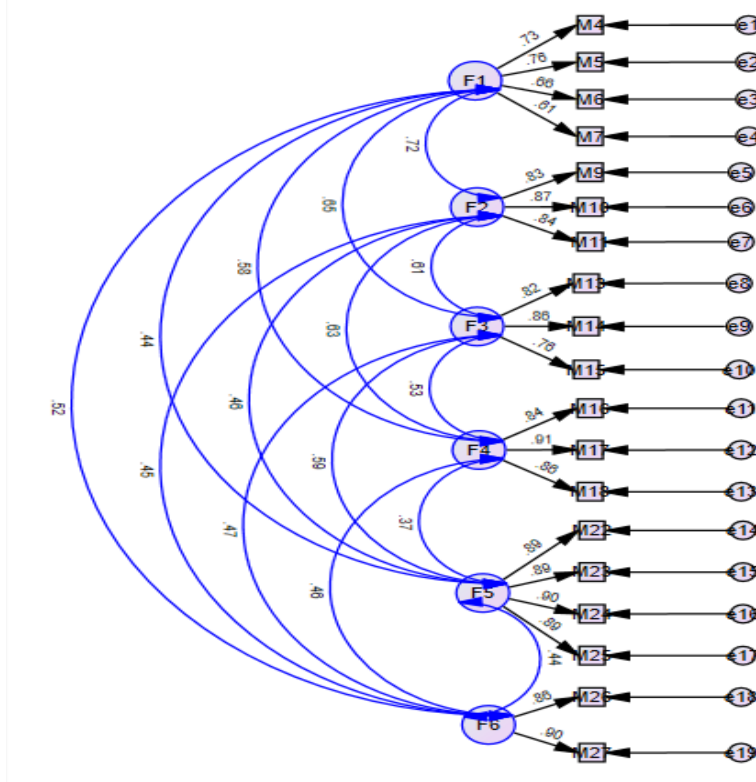
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-------|-------|-------|-------|-------|---|
| 1 | 1 | | | | | |
| 2 | .591* | 1 | | | | |
| 3 | .537* | .540* | 1 | | | |
| 4 | .488* | .574* | .481* | 1 | | |
| 5 | .391* | .423* | .537* | .352* | 1 | |
| 6 | .421* | .394* | .404* | .419* | .399* | 1 |

* $p < .01$ (2-tailed).

Doğrulayıcı Faktör Analizi

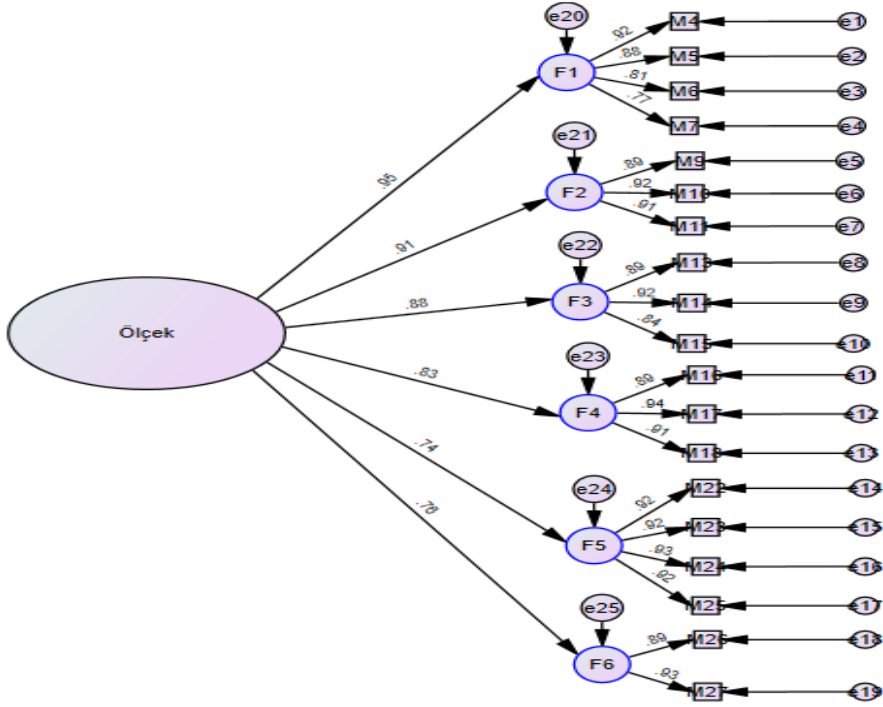
Çalışmada yapılan AFA'ya göre ilgili ölçeğin 6 faktörlü ve toplamda 19 maddeli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu yapı DFA ile test edilmiştir. 6 faktör ve 19 maddelik ölçeğin birinci düzey faktöriyel yapısı, AMOS 26.0 programı kullanılarak test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle maximum likelihood hesaplama yöntemi (Gürbüz ve Şahin, 2018) kullanılmıştır. Ölçeğin birinci düzey çok faktörlü DFA sonuçlarına ilişkin diyagram Şekil 1'de sunulmuştur. Birinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2[137, N=500]=346.891$; $p < .01$; $\chi^2 /sd = 2.532$; RMSEA=.055; CFI=.967; GFI=.931) önerilen 6 faktörlü modelin verileri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, çalışmadan elde edilen verilerin çocukların sosyobilimsel

konulara yönelik tutumları ölçeğinin öngörülen kuramsal yapısı ile uyuştuğunu göstermektedir.



Şekil 1. Ölçeğe İlişkin Birinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli

Çalışmada ayrıca ikinci düzey (üst düzey) çok faktörlü DFA yapılmıştır. İkinci düzey DFA neticesinde elde edilen uyum iyiliği değerlerinin ($\chi^2[147, N=500]= 659.992; p<.01; \chi^2/sd= 4.490; RMSEA=.084; CFI= .920; GFI=.895$) önerilen 6 faktörlü modelin verileri ile uyumlu ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Şekil 2). Hem birinci düzey hem de ikinci düzey DFA'dan elde edilen sonuçların, literatürde yer alan uyum iyiliği değerleriyle uyumlu olduğu görülmüştür. Ancak her iki düzeydeki (birinci düzey DFA ve ikinci düzey DFA) analizler birbirine yakın değerler aldığı anda daha az karmaşık olan model kullanılabilir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Dolayısıyla bu ölçek için birinci düzey DFA modeli esas alınabilir.



Şekil 2. Ölçeğe İlişkin İkinci Düzey Çok Faktörlü DFA Modeli

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çok yönlü boyutlara sahip olan SBK'lar günümüz dünyasında eğitim işlevi açısından ele alınması gereken önemli bir meseledir. Özellikle son dönemlerde SBK'lar öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarının geliştirilmesi hareketi olarak görülmekte dolayısıyla SBK'ya yönelik duyuşsal niteliklerin ortaya çıkarılması gerektiği belirtilmektedir (Topcu, 2010). Bu doğrultuda ilk yıllardan itibaren öğrencilerin SBK eğitimlerine tabii tutulması ve bu yöndeki eğilimlerinin araştırılması önem arz etmektedir (Klaver ve van der Molen, 2020). Ancak ülkemizde eğitimlerinin henüz başında olan küçük çocukların SBK'ya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik geçerlik ve güvenilirliği ispatlanmış bir ölçme aracının olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu amaçla ilgili literatürde daha önce geliştirilmiş bir ölçeğin Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır.

Uyarlaması yapılan orijinal ölçek 27 madde ve 8 faktörlü bir yapıya sahiptir. Uyarlama sonucunda ilgili ölçek 19 madde ve 6 faktörlü bir yapıya bürünmüştür. Yapı geçerliliğinin test edildiği AFA'da 2 maddenin normallik varsayımlarını karşılamadığı görülmüş ve bu maddeler analize dahil edilmemiştir. Devam eden analizde faktör yükleri .30'n altında kalan ve birden fazla faktörde yer aldığı tespit edilen binışik maddeler ölçekten çıkarılmış ve AFA tekrarlanmıştır. Orijinalinden farklı olarak uyarlama sonucunda ölçeğin 6 faktörlü yapıda, %78.677'lik varyans açıklaması olduğu ayrıca ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısının .941 olduğu görülmüştür. Ulaşılan değerler dikkate alındığında çocukların SBK'ya yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak ölçeğin yeterli olduğunu söylemek mümkündür (Tavşancıl, 2014).

AFA ile elde edilen sonuçlara dayalı olarak ilgili faktör yapısı DFA ile test edilmiştir. İlgili test sonucu, AFA ve DFA değerlerine ait faktör yapısının uyumlu olduğunu göstermiştir. DFA sonucunda elde edilen CFI (.967), IFI (.967) ve GFI (.931) uyum iyiliği değerlerine göre faktör yapısı mükemmel uyum göstermektedir (Seçer, 2015). Ayrıca χ^2/sd (2.51) istatistiği ile RMSEA (.055), NFI (.947), AGFI (.904) ve RMR (.021) uyum iyiliği değerlerine göre DFA ile oluşturulan faktör yapısının iyi uyuma sahip olduğu tespit edilmiştir.

AFA ve DFA sonucunda orijinal ölçekte yer alan "kurumsal ilgi" ve "öz-yeterlik" faktörlerinin uyarlanan ölçekte yer almadığı görülmektedir. Ayrıca orijinal ölçeğin "olumlu duygular" faktöründe yer alan 12. madde de ölçekte yer almamaktadır. Bu durum verilerin toplandığı örneklemin özellikleriyle ilgili bir durum olabilir. Bununla birlikte orijinal ölçekte son faktör yapısı altında 2 madde yer almakta olup uyarlama çalışmasında da bu iki maddenin faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür (.873 ve .863). Dolayısıyla bu faktörün 2 maddeli yapısına sâdik kalınmıştır.

Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçekle öğrenimlerinin henüz başlarında olan ilk ve ortaokul çağındaki çocukların SBK'ya yönelik tutumları incelenebilir. Böylece sadece nicel çalışmalarda değil nicel çalışmalardan elde edilecek sonuçların açıklanması amacıyla karma çalışmalarda da kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı elde edilmiştir. İlgili ölçme aracı ile elde edilecek veriler, program uzmanları, öğretmenler ve politika geliştiriciler için detaylı ve eleştirel bir bakış açısı sunabilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Study of Validity and Reliability of Pupils' Attitudes towards Socioscientific Issues Scale

*

Menşure Alkış Küçükaydın- Yasin Gökbulut- Dilek Şahinpinar
Necmettin Erbakan University -Gaziosmanpaşa University- Ağrı İbrahim Çeçen University

Students' involvement in science and their learning of science in daily life have been associated with socioscientific issues (SSI) in the relevant literature. SSI involves the deliberate discussion of scientific issues from different contexts. However, the attitudes, ethical and moral judgments of the students are very guiding on the students' final decisions to be reached in these discussions. There is no clear solution to the selected issues in the context of SSI, so this situation requires students to actively participate in the SSI discussions. In SSI discussions, students develop their own value judgments and thus add their feelings to the process. Because different value judgments are involved in the discussions, students are confused and experience emotional conflict until the final decision is reached. Therefore, SSI discussions affect students both cognitively and affectively. Especially in children, these effects should be examined with valid and reliable measurement tools. In this study, it was aimed to adaptation a measurement tool to Turkish language and culture, which is included in the relevant literature and developed to reveal pupils' attitudes towards SSI. In the study, a scale that conducted by Klaver and van der Molen (2020) with Dutch students and then translated into English was adapted to Turkish. Thus, the study validity and reliability of the relevant scale was carried out and the real factor structure was determined after the adaptation. The adapted scale was developed to be used in studies with pupils aged 8-15. Scale that consists of an 8-factor structure: relevance institutions, personal relevance, relevance school, positive feelings, concern, self-efficacy, collective efficacy and dependency on others. There are 27 items in the 4 point Likert type scale.

In this study, survey design, one of the quantitative research methods, has been adopted. The universe of the study consisted of 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in Konya and Tokat in the 2020-2021 aca-

demik year. Since the universe of the research is large, the study sample was created through stratified sampling, one of the probabilistic sampling types. A total of 500 students participated in the study. In the study, data were collected with the help of the scale developed by Klaver and van der Molen (2020). Permission was obtained from the authors for the relevant scale and the scale adaptation process was initiated. Exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were used in the adaptation process of the measurement tools.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were carried out in order to test the suitability of the scale to be adapted to EFA. The relevant test results showed that the KMO value was .894 and the Bartlett test was significant at the $p < .01$ level, so EFA should be made for the scale data. After this stage, factor analysis was started in order to reveal the implicit structure of the scale through the relevant data set. Principal components analysis method was used to reveal the factor structure of the relevant scale. Outline values, normality and multiple linearity analysis were made. Two items (1 and 8) that did not meet the normality assumptions that's why excluded from the analysis. Assuming that the factors in the scale are related to each other, varimax, one of the orthogonal rotation techniques, was used. As a result of the EFA, which was carried out considering these issues, 6 factors were obtained with an eigen value higher than 1. The total variance explained by the factors of the scale is % 78.677. In this context, it was seen that the total correlation values of the items ranged between .878 and .545. As a result of the internal consistency analysis of the scale, it was seen that the Cronbach's Alpha value for the whole scale was .941. Cronbach Alpha values for the factors .787, .886, .859, .907, .944 and .881, respectively. In order to determine the relationship between the factors of the relevant scale, the correlation between factors was also examined. It has been observed that the relevant values are not over .90, so there is no multi-connection problem. According to the EFA conducted in the study, it was seen that the relevant scale has a structure with 6 factors and 19 items in total. This resulting structure was tested by CFA. The goodness of model fit values obtained as a result of the first level CFA, it was found that the proposed 6-factor model was compatible and acceptable with its data ($\chi^2 [137, N=500]= 346.891; p < .01; \chi^2/sd= 2.532; RMSEA=.055; CFI= .967; GFI= .931$). Second level (high level) multifactorial CFA was also performed in the study. The goodness of model fit values

obtained as a result of the second level CFA, it was found that the proposed 6-factor model was compatible and acceptable with its data (χ^2 [147, N=500]= 659.992; $p < .01$; $\chi^2 /sd = 4.490$; RMSEA=.084; CFI= .920; GFI=.895). As a result of EFA and CFA, it was seen that the "relevance institutions" and "self-efficacy" factors in the original scale were not included in the adapted scale. In addition, item 12 in the "positive feelings" factor of the original scale is not included in the Turkish scale. This may be a situation related to the characteristics of the sample from which the data were collected. However, there is a factor load of 2 items under the last factor structure in the original scale found to be quite high and also the factor loadings (.873 and .863) of these two items were high on the Turkish scale. Therefore, the 2-item structure of this factor is adhered to.

With this scale adapted to Turkish, the attitudes towards SSI of pupils who are just at the beginning of their education in primary and secondary school age can be examined. Thus, a valid and reliable measurement tool has been obtained that scale can be used not only in quantitative studies but also in mixed studies in order to explain the results to be obtained from quantitative studies. The data obtained with the relevant measurement tool can provide a detailed and critical perspective for program experts, teachers and policy developers.

Kaynakça/References

- Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(1), 339-360. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437794>
- Alkış Küçükaydın, M. (2019a). İlkokul öğrencileri fen bilimleri dersinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarıyla ne kadar ilişkilendirebiliyor? *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 440-452. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-418986>
- Alkış Küçükaydın, M. (2019b). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyobilimsel bir konuya ilişkin görüşleri ve argüman yapıları. *İlköğretim Online*, 18(1),174-189. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2015.85927>

- Alkış Küçükaydın, M. (2019c). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 181-200.
- Atabey, N. and Topcu, M. S. (2017). The development of a socioscientific issues-based curriculum unit for middle school students: Global warming issue. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(3), 153-170. <http://dx.doi.org/10.18404/ijemst.296027>
- Atasoy, Ş. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam alanlarına göre yerel sosyobilimsel konularla ilgili informal muhakemeleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 6(1), 60-72.
- Ayvacı, H.Ş., Bülbül, S. ve Türker, K. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 17-30. <http://dx.doi.org/10.7822/omuefd.525453>
- Bozdağ, H. C. (2019). 5. sınıf öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik motivasyonları, tutumları ve fen başarıları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(3), 720-740. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.592823>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chowdhury, T. B. M., Holbrook, J. and Rannikmäe, M. (2020). Socioscientific issues within science education and their role in promoting the desired citizenry. *Science Education International*, 31(2), 203-208. <https://doi.org/10.33828/sei.v31.i2.10>
- Elam, M., Solli, A. and Mäkitalo, A. (2019). Socioscientific issues via controversy mapping: bringing actor-network theory into the science classroom with digital technology. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1549704>
- Erkol, M. ve Gül, Ş. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-21.
- Everitt, B. S. (1975). Multivariate analysis: The need for data, and other problems. *The British Journal of Psychiatry*, 126(3), 237-240.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). New York, NY: Sage Publication.

- Gao, L., Mun, K. and Kim, S. W. (2019). Using socioscientific issues to enhance students' emotional competence. *Research in Science Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-09873-1>
- Gorsuch, R.L. (1983). *Factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hoyle, R.H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues and applications*. New York, NY: Sage Publication.
- Klaver, L. T. and van der Molen, J. H. W. (2020). Measuring pupils' attitudes towards socioscientific issues. *Science & Education*, 30, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s11191-020-00174-y>
- Ladachart, L. and Ladachart, L. (2021). Preservice biology teachers' decision-making and informal reasoning about culture-based socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 43(5), 641-671. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1876958>
- Lee, H., Yoo, J., Choi, K., Kim, S. W., Krajcik, J., Herman, B. C. and Zeidler, D. L. (2013). Socioscientific issues as a vehicle for promoting character and values for global citizens. *International Journal of Science Education*, 35(12), 2079-2113. <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.749546>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3.,4.,5.,6., 7. ve 8.sınıflar)*. Ankara: Devlet Basımevi.
- National Research Council (2011). *A framework for K–12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ocak, İ. ve Erbasan, Ö. (2017). 4. Sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ve epistemolojik inançları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 187-207.
- OECD. (2014). *PISA 2012 results: What students know and can do (Student performance in mathematics, reading and sciences)*. OECD Publications.
- Özden, M. (2020). Elementary school students' informal reasoning and its' quality regarding socio-scientific issues. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(86), 61-84. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.4>
- Raveendran, A. (2021). Invoking the political in socioscientific issues: A study of Indian students' discussions on commercial surrogacy. *Science Education*, 105(1), 62-98. <https://doi.org/10.1002/sc.21601>

- Rubini, B., Ardianto, D., Setyaningsih, S. and Sariningrum, A. (2019, June). Using socio-scientific issues in problem based learning to enhance science literacy. In *Journal of Physics: Conference Series*, 1233(1), p.012073. IOP Publishing.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. In T. D. Sadler (Ed.), *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research* (p.1-9). Dordrecht: Springer.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, S. and Ayvacı, H. Ş. (2020). Öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konulardaki inançları: Nükleer enerji. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 5(1), 25-39.
- Sezgin Selçuk, G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen ve O. Karamustafaoğlu (Ed.). *İçinde Eğitimde araştırma yöntemleri* (s. 140-161). Ankara: Pegem Akademi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5.Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tinsley, H. E. and Kass, R. A. (1979). The latent structure of the need satisfying properties of leisure activities. *Journal of Leisure Research*, 11(4), 278-291.
- Topcu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation & Research in Education*, 23(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09500791003628187>
- Türksever, F., Karışan, D. ve Türkoğlu, A. Y. (2020). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki görüş ve tutumları ile dünya vatandaşlığına dair değer yargılarının incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 7(2), 339-354.
- Uyanık, G. (2017). İlkokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(1), 86-93.

- Xiao, S. and Sandoval, W. A. (2017). Associations between attitudes towards science and children's evaluation of information about socioscientific issues. *Science & Education*, 26(3), 247-269. <https://doi.org/10.1007/s11191-017-9888-0>
- Yerdelen, S., Cansiz, M., Cansiz, N. ve Akcay, H. (2018). Promoting preservice teachers' attitudes toward socioscientific issues. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 4(1), 1- 11. <https://doi.org/10.21891/jeseh.387465>
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research and practice. In S. K. Abell and N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (p.697–726). Mahwah, NY: Routledge.
- Zeidler, D. L. and Kahn, S. (2014). *It's debatable! Using socioscientific issues to develop science literacy*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Zeidler, D. L. and Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58. <https://doi.org/10.1007/BF03173684>

EK: Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin Maddeleri

| Alt Boyutlar | Madde Numaraları | Madde İfadeleri |
|------------------------|------------------|---|
| Kişisel İlgisi | M1 | Kişisel olarak, büyüdüğümde dünya sorunlarını çözmeye yardımcı olacak olmamın çok önemli olduğunu düşünüyorum. |
| | M2 | Bana göre, büyüdüğümde dünya sorunlarının çözümüne yardımcı olabilmem çok önemlidir. |
| | M3 | Kişisel olarak, büyüdüğümde dünya sorunlarının çözümü için kendi başıma bir şeyler yapacak olmamın çok önemli olduğunu düşünüyorum. |
| | M4 | Kişisel olarak, büyüdüğümde dünya sorunlarını çözmeye yardımcı olacak olmama çok ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum. |
| Okul İlgisi Düzeyi | M5 | Okulda dünya sorunları hakkında öğrendiklerimizin çok önemli olduğunu düşünüyorum. |
| | M6 | Okulda dünya sorunlarını öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. |
| | M7 | Okulda dünya sorunlarını öğrenmenin çok gerekli olduğunu düşünüyorum. |
| Olumlu Duygular | M8 | Dünya sorunlarını araştırmaktan gerçekten keyif alıyorum. |
| | M9 | Dünya sorunları hakkında daha fazla bilgi edinmekten gerçekten keyif alıyorum. |
| | M10 | Dünya sorunları hakkında düşünmeyi gerçekten seviyorum. |
| Endişe | M11 | Dünya sorunları hakkında gerçekten endişeliyim. |
| | M12 | Dünya sorunları beni gerçekten endişelendiriyor. |
| | M13 | Dünya sorunları hakkında çok endişeleniyorum. |
| Ortak Yeterlilik | M14 | Sınıfımın dünya sorunlarına çözüm bulma konusunda çok iyi olduğunu düşünüyorum. |
| | M15 | Sınıfımın dünya sorunlarını tartışmada çok iyi olduğunu düşünüyorum. |
| | M16 | Sınıfımın dünya sorunları konusunda ilgili bilgi toplama konusunda çok iyi olduğunu düşünüyorum. |
| | M17 | Sınıfımın dünya sorunlarını araştırma konusunda çok iyi olduğunu düşünüyorum. |
| Başkalarına Bağımlılık | M18 | Dünya sorunlarını araştırmak için başkalarının yardımına ihtiyacım var. |
| | M19 | Dünya sorunlarının çözümlerini düşünmek için başkalarının yardımına ihtiyacım var. |

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Alkış Küçükaydın, M., Gökbulut, Y. ve Şahinpınar, D. (2021). Çocukların Sosyobilimsel Konulara Yönelik Tutumları Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4930-4951. DOI:10.26466/opus.932976.

Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik Alanındaki Tezlerde Problemlili Teknoloji Kullanımı

DOI: 10.26466/opus.906742

*

Önder Baltacı * – Ömer Faruk Akbulut**

* Dr. Öğr. Üyesi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir/Türkiye

E-Posta: obaltaci@ahievran.edu.tr

ORCID: [0000-0002-9974-8507](https://orcid.org/0000-0002-9974-8507)

** Lisansüstü Öğrencisi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: omerfaruk2540@gmail.com

ORCID: [0000-0001-5152-8102](https://orcid.org/0000-0001-5152-8102)

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlili teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda çalışmada, problemlili teknoloji kullanımı ile ilgili lisansüstü tezler belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde incelendiği için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında YÖK Tez veri tabanında toplam 679 lisansüstü teze ulaşılmış ve bunlar arasından dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 105 yüksek lisans tezi ve 10 doktora tezi olmak üzere toplamda 115 lisansüstü tezi araştırma kapsamında incelenmek üzere seçilmiştir. Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek lisansüstü tezler dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak belirlendikten sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Lisansüstü tezler; yayınlanma yılı, tez türü, üniversite türü, araştırma modeli, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü, kullanılan ölçme aracı, yapılan istatistiksel analizler, problemlili teknoloji kullanımı değişkeni ve problemlili teknoloji kullanımı değişkeni ile çalışılan diğer değişkenler ölçütleri çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, alanyazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: problemlili teknoloji kullanımı, psikolojik danışma ve rehberlik, problemlili internet kullanımı.

Problematic Technology Use in Theses in Psychological Counseling and Guidance in Turkey

*

Abstract

The aim of this research is to determine the research trends by examining the graduate theses about the problematic technology use in the field of psychological counseling and guidance in Turkey. In this context; since graduate theses on problematic technology use were examined within the framework of various criteria, content analysis method was used in the research. Within the scope of the research, a total of 679 graduate theses were reached in the YÖK Thesis database, and considering the inclusion criteria, a total of 115 graduate theses, including 105 master's theses and 10 doctoral dissertations, were selected to be examined within the scope of the research. During the examination of the graduate theses within the scope of the research, the "Research Evaluation Form" prepared by the researchers was used. The graduate theses to be examined within the scope of the research were subjected to content analysis after they were determined by considering the inclusion criteria. Graduate theses were analyzed within the framework of these criteria: the year of publication, thesis type, university type, research model, study group, study group size, assessment instrument used, statistical analysis, problematic technology use variable and other variables studied with them. The results of the research were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Key Words: *problematic technology use, psychological counseling and guidance, problematic internet use.*

Giriş

Günümüzde birçok gelişme ve yenilik ile birlikte teknoloji, yaşamımızın tüm alanını çevreleyen bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. We Are Social (2020) tarafından yayınlanan “Dijital 2020” adlı raporda; Dünya nüfusunun %67’sinin telefona sahip olduğu, %59’unun internet kullanıcısı olduğu ve %49’unun aktif sosyal medya kullanıcısı olduğu görülmüştür. Bireyler günlük yaşamlarında mesleki ve akademik sorumluluklarını, ev içerisindeki birçok sorumluluğu ve sosyal yaşamlarındaki aktiviteleri teknolojik araçlar üzerinden gerçekleştirebilmektedir. Teknolojinin bireyler üzerinde yarattığı bu kolaylık bir fırsat olarak görülebilmektedir (Ögel, 2014). Ancak teknolojinin kontrolsüz, bilinçsiz ve sorunlu bir şekilde kullanımı sonucunda bireylerin yaşamları bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir (Spada, 2014). Bireylerin teknolojiyi bu şekilde kullanması alanyazında “problemliliği teknoloji kullanımı” olarak ele alınmaktadır.

Problemliliği teknoloji kullanımı kavramı alanyazında problemliliği internet kullanımı, oyun bağımlılığı, problemliliği akıllı telefon kullanımı ve internet bağımlılığı gibi kavramları kapsayan genel bir kavramdır. Bu bağlamda problemliliği teknoloji kullanımı; bireylerin teknoloji kullanımlarını kontrol etmekte zorluk yaşamaları, teknolojiye ulaşamadıklarında zihinlerinin sürekli olarak teknoloji ile meşgul olması, teknoloji kullanımlarının günlük yaşam içerisinde aşırı bir zaman kaplaması ve bu durumların bireyin günlük yaşamını olumsuz etkilemesi olarak tanımlanabilmektedir (Block, 2008; Şata ve Karip, 2017; Young, 2011). Problemliliği teknoloji kullanımı kavramı; problemliliği internet kullanımı, internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, çevrimiçi oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, nomofobi (akıllı telefonsuz kalma korkusu), çevrimiçi alışveriş bağımlılığı, çevrimiçi kumar bağımlılığı, siber zorbalık ve çevrimiçi pornografi bağımlılığı gibi kavramları içerisine alan bir çatı kavramdır (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2019). Bu kavramlar ilgili teknolojik aracın problemliliği, sorunlu ve kontrolsüz bir şekilde kullanımını ifade etmektedir. Örneğin; akıllı telefon bağımlılığı bireylerin akıllı telefonu aşırı, kontrolsüz ve yaşamlarına zarar verebilecek şekilde kullanımını ifade ederken çevrimiçi oyun bağımlılığı bireylerin çevrimiçi oyunları yaşamlarına zarar verebilecek düzeyde oynamaları olarak ele alınabilmektedir (Savcı, Ercengiz

ve Aysan, 2019). Bu kavramlar arasından nomofobi, bireylerin akıllı telefonlarından uzak kaldıkları zaman yaşadıkları korku durumunu ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Correia, 2015). Bir başka problemlili teknoloji kullanımı kavramı olan siber zorbalık ise bilgi ve iletişim teknoloji araçları kullanarak bir kişiye veya gruba yönelik şiddet davranışları olarak tanımlanabilmektedir (Erdur-Baker ve Kavşut, 2007). Günümüzde teknolojik araçların hızlı bir şekilde gelişmesiyle birlikte problemlili teknoloji kullanımı durumu genç kesim başta olmak üzere bütün yaş gruplarını olumsuz olarak etkileyen yaygın bir sorun haline gelmiştir (Aboujaoude, 2010).

Problemlili internet kullanımı özelinde problemlili teknoloji kullanımının yaygınlığını belirlemeye yönelik 70 araştırmayı ve 122.425 üniversite öğrencisini içerisine alan bir meta-analiz çalışmasında, problemlili internet kullanımının yaygınlığı %11.3 olarak bulunmuştur (Li vd., 2018). Sert ve arkadaşları (2019) tarafından internet bağımlılığı özelinde problemlili teknoloji kullanımının yaygınlığına yönelik Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise internet bağımlılığının yaygınlığı %10.5 olarak bulunmuştur. Kore’de akıllı telefon bağımlılığı temelinde problemlili teknoloji kullanımının yaygınlığı üzerinde yapılan bir araştırmada ise akıllı telefon bağımlılığı riskinin yaygınlığı %35.6 olarak bulunmuştur (Lee ve Lee, 2017). Çevrimiçi oyun bağımlılığı açısından problemlili teknoloji kullanımının yaygınlığını belirlemeye yönelik başka bir araştırmada ise çevrimiçi oyun bağımlılığının yaygınlığı %12.6 olarak bulunmuştur (Witek vd., 2016). Problemlili teknoloji kullanımının yaygınlığını belirlemeye yönelik bu araştırmalar genel olarak incelendiğinde, problemlili teknoloji kullanımının günümüz teknoloji çağında evrensel bir sorun olarak ele alınabileceği görülmektedir.

Problemlili teknoloji kullanımı, bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamlarında olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Avşaroğlu ve Akbulut, 2020; Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2017). Türkiye’de lise ve üniversite öğrencileri ile yapılan “Teknoloji Kullanımı ve Bağımlılığı Açısından Türkiye Gençliğinin Fotoğrafı” adlı projede, problemlili teknoloji kullanımının öğrencilerin aile, akademik ve sosyal yaşamlarında olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada, öğrencilerin teknoloji bağımlılığı düzeyi arttıkça akademik başarılarının düştüğü, mutluluk ve yaşam doyumu düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Ayrıca araştırmada

sağlıklı aile yapısının öğrencilerin problemlı teknoloji kullanımı sorunu yaşamaları karşısında koruyucu bir role sahip olduğu görülmüştür (Sakarya Üniversitesi, İHH ve AİD, 2015). Problemlı teknoloji kullanımının bireylerin fiziksel yaşamları üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda ise bireylerin uyku kaliteleri, fiziksel ağrıları, beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivitelerinin bu sorundan önemli oranda etkilendiği görülmüştür (Baranowski vd., 2011; Wang vd., 2020; Zheng, Wei, Li, Zhu ve Ning, 2016). Alanyazında yer alan bu araştırma sonuçları, problemlı teknoloji kullanımının bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyal yaşamları üzerinde olumsuz etkiler oluşturduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri; bireylerin kendilerini tanımaları, kabul etmeleri ve geliştirmeleri sürecinde gerekli yeterlikleri kazanmaları ve yaşam donanımlarına sahip olmaları için profesyonel kişiler tarafından sunulan psikolojik destek olarak tanımlanabilmektedir (Yeşilyaprak, 2020). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sahip olduğu önleyici ve koruyucu işlevleri ile bireylerin ruh sağlığını belirleyen faktörleri etkilemeye ve kontrol etmeye odaklanmaktadır. Bu işlevler çerçevesinde bireylerin yaşamlarında psiko-sosyal sorunlar ile karşılaşmadan önce gerekli yaşamsal becerilere sahip olması ve pozitif ruh sağlığı oluşturarak yaşamlarında bu sorunlar ile karşılaştıklarında etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Savi Çakar, 2018). Problemlı teknoloji kullanımının son yıllarda sıklıkla yaşanan bir sorun haline gelmesi ve bireylerin psiko-sosyal yaşamlarında olumsuz etkiler oluşturması psikolojik danışmanların bu konu üzerinde yoğunlaşmalarına neden olmuştur. Özellikle son yıllarda başta Milli Eğitim Bakanlığı olmak üzere birçok kurum ve kuruluşun problemlı teknoloji kullanımı sorununun önlenmesine yönelik çalışmalar planlanması ve psikolojik danışmanların bu çalışmalarda etkin rol almaları problemlı teknoloji kullanımı kavramının psikolojik danışmanlar arasında sıklıkla tartışılan bir konu haline gelmesine neden olmuştur.

Bu açıdan bakıldığında, bu araştırmada psikolojik danışma ve rehberlik alanında problemlı teknoloji kullanımı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinin yürütülmesinde önemli bir konumda yer alan psikolojik danışmanların problemlı teknoloji kullanımı üzerine hazırladıkları lisansüstü tezlerin incelenmesinin ve eğilimlerinin belirlenmesinin alanda

çalışanlara ve araştırmacılara var olan bir durumu göstereceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlili teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezleri inceleyerek alandaki araştırma eğilimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki problemlili teknoloji kullanımı üzerine yapılmış lisansüstü tezleri;

- Yılına,
- Tezin türüne,
- Üniversitenin türüne,
- Araştırma model çeşitliliğine,
- Çalışma grubu kimlerden oluştuğuna,
- Çalışma grubunun büyüklüğüne,
- Kullanılan ölçme araçlarına,
- Yapılan istatistiksel analizlere,
- Problemlili teknoloji kullanımı değişkenlerine,
- Problemlili teknoloji kullanımı değişkeni ile birlikte çalışılan değişkenlere, göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve işlem sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, ülkemizde psikolojik danışma ve rehberlik alanında problemlili teknoloji kullanımı üzerine yapılan lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda verilerin analizi sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi; araştırılmak istenen durumlar veya olgular hakkındaki yazılı, görsel veya

etkileşimli materyallerin belirli bir amaç doğrultusunda sistematik olarak incelenmesine dayanan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Silverman, 2015). İçerik analizi yöntemi, alandaki mevcut durumun ortaya koyulması, konu ile ilgili araştırma yapacak diğer araştırmacılara ve uygulama yapacak saha çalışanlarına yönelik kolaylık sağlaması açısından alanyazına önemli katkılar sunabilen bir yöntemdir (Drisko ve Maschi, 2015; Silverman, 2015). Bu kapsamda araştırmada, problemlı teknoloji kullanımı ile ilgili lisansüstü tezler belirlenen çeşitli ölçütler çerçevesinde incelendiği için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Analiz Kapsamında İncelenen Lisansüstü Tezler

Araştırma kapsamında incelenecek lisansüstü tezler belirlenirken yapılandırılmış bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Alanyazın taraması 2-30 Aralık 2020 tarihleri arasında YÖK Tez veri tabanında psikolojik danışma ve rehberlik alanında gerçekleştirilen lisansüstü tezlerini içerecek şekilde Türkçe olarak yapılmıştır. Problemlı teknoloji kullanımı ile ilgili yapılan araştırmaları belirleyebilmek için alanyazın taramasında “internet bağımlılığı”, “problemlı internet kullanımı”, “akıllı telefon bağımlılığı”, “oyun bağımlılığı”, “sosyal medya bağımlılığı”, “nomofobi”, “online alışveriş bağımlılığı”, “siberkondriya”, “online pornografi bağımlılığı”, “online kumar bağımlılığı”, “siber zorbalık” ve “siber mağduriyet” terimleri kullanılmıştır.

Alanyazın taraması sonucunda ulaşılan araştırmaların çalışma kapsamında alınmasında çeşitli dâhil edilme kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların seçiminde kullanılan dâhil edilme kriterleri Tablo 1’de yer almaktadır.

Yapılan alanyazın taraması sonucunda toplam 679 lisansüstü teze ulaşılmış ve bunlar arasından dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak 105 yüksek lisans tezi ve 10 doktora tezi olmak üzere toplamda 115 lisansüstü tezi araştırma kapsamında incelenmek üzere seçilmiştir.

Tablo 1. Araştırma kapsamına alınacak araştırmaların seçiminde kullanılan dâhil edilme kriterleri

| | |
|---|--|
| 1 | Psikolojik danışma ve rehberlik alanında; internet bağımlılığı, problemlili internet kullanımı, akıllı telefon bağımlılığı, online oyun bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, nomofobi, online alışveriş bağımlılığı, siberkondriya, online pornografi bağımlılığı, online kumar bağımlılığı, siber zorbalık ve siber mağduriyet değişkenleri ile yapılan lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmıştır. |
| 2 | Psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde psikolojik hizmetler, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile rehberlik ve psikolojik danışma lisansüstü programlarında tamamlanmış lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmıştır. |
| 3 | Araştırma Değerlendirme Formu kapsamında ele alınan kriterler hakkında bilgi verilen lisansüstü tezler araştırma kapsamına alınmıştır. |
| 4 | Tam metnine erişim izni olan lisansüstü tezleri araştırma kapsamına alınmıştır. |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yıllarına ve türlerine göre dağılımı

| Yayın Yılı | Yüksek Lisans Tezi | Doktora Tezi | f | % |
|------------|--------------------|--------------|----|------|
| 2010 | 3 | - | 3 | 2.6 |
| 2011 | 1 | - | 1 | 0.9 |
| 2012 | 1 | - | 1 | 0.9 |
| 2013 | 9 | 2 | 11 | 9.6 |
| 2014 | 2 | - | 2 | 1.7 |
| 2015 | 1 | 1 | 2 | 1.7 |
| 2016 | 7 | - | 7 | 6.1 |
| 2017 | 9 | 4 | 13 | 11.3 |
| 2018 | 14 | - | 14 | 12.2 |
| 2019 | 39 | 1 | 40 | 34.8 |
| 2020 | 19 | 2 | 21 | 18.3 |

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi sürecinde araştırmacılar tarafından hazırlanan “Araştırma Değerlendirme Formu” (ADF) kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasındaki temel amaç, araştırma kapsamında incelenecek lisansüstü tezlerin belirli bir sistematığe göre incelenmesini gerçekleştirmektir. Buna bağlı olarak araştırmacının geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılması amaçlanmıştır (Silverman, 2015). Bu formda; araştırma numarası, araştırma başlığı, araştırmacının yılı, araştırmacının türü, üniversite türü, araştırma modeli, çalışma grubu, çalışma grubu büyüklüğü, kullanılan veri toplama aracı, yapılan analizler, problemlili teknoloji kullanımı değişkeni ve diğer

değişkenler olmak üzere 12 kategori bulunmaktadır. Oluşturulan bu forma problemlı teknoloji kullanımı alanında araştırmalar yürüten 2 uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda problemlı teknoloji kullanımı ile birlikte çalışılan diğer değişkenler kategorisi eklenmiştir. Ayrıca uzmanlar araştırma modeli ile ilgili sınıflandırmaya ilişkin çeşitli önerilerde bulunmuşlar ve bu kapsamda araştırmacılar tarafından düzenlemeler yapılarak veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında incelenecek lisansüstü tezler dahil edilme kriterleri göz önünde bulundurularak belirlendikten sonra içerik analizine tabi tutulmuştur. Büyüköztürk ve arkadaşları (2018) tarafından içerik analizinin aşamaları göz önünde bulundurularak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk ve arkadaşları (2018), içerik analizinin aşamalarını amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamaları olarak sıralamaktadır. Verilerin analizi sürecinde araştırma kapsamında incelenecek 115 lisansüstü tez bilgisayar ortamına tam metinleri kaydedilerek ve ADF kullanılarak incelenmiştir. Bu sürecin daha sağlıklı ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ADF çevrimiçi bir veri toplama aracı olan Google Formlara aktarılmış ve veriler çevrimiçi ortamda elde edilmiştir. Daha sonrasında bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar ortamına aktarılan verilerin Jamovi programı kullanılarak frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca süreçte oluşturulan kodlamalara ilişkin uzman görüşü alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar yer almaktadır.

Yayın yılları: Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler farklı yıllarda yayımlanmıştır. Bu lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına ilişkin frekanslar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Lisansüstü tezlerin yayımlanma yıllarına ilişkin frekanslar

| Yıl | f | % |
|---------------|------------|------------|
| 2010 | 3 | 2.6 |
| 2011 | 1 | 0.9 |
| 2012 | 1 | 0.9 |
| 2013 | 11 | 9.6 |
| 2014 | 2 | 1.7 |
| 2015 | 2 | 1.7 |
| 2016 | 7 | 6.1 |
| 2017 | 13 | 11.3 |
| 2018 | 14 | 12.2 |
| 2019 | 40 | 34.8 |
| 2020 | 21 | 18.3 |
| Toplam | 115 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayımlanma yılları incelendiğinde; 3 (%2.6) araştırmanın 2010 yılında, 1’er (%0.9) araştırmanın 2011 ve 2012 yıllarında, 11 (%9.6) araştırmanın 2013 yılında, 2’şer (%1.7) araştırmanın 2014 ve 2015 yıllarında, 7 (%6.1) araştırmanın 2016 yılında, 13 (%11.3) araştırmanın 2017 yılında, 14 (%12.2) araştırmanın 2018 yılında, 40 (%34.8) araştırmanın 2019 yılında ve 21 (%18.3) araştırmanın 2020 yılında yayımlandığı görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlili teknoloji kullanımı araştırmalarının 2015 yılı ile birlikte daha çok çalışılmaya başlandığı söylenebilir.

Lisansüstü Tez Türü: Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler yüksek lisans ve doktora tezi olmak üzere 2 farklı şekilde ele alınabilmektedir. Bu lisansüstü tezlerin türlerine ilişkin frekanslar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Lisansüstü tezlerin türlerine ilişkin frekanslar

| Tez Türü | f | % |
|--------------------|------------|------------|
| Yüksek Lisans Tezi | 105 | 91.3 |
| Doktora Tezi | 10 | 8.7 |
| Toplam | 115 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin türleri incelendiğinde; 105 (%91.3) araştırmanın yüksek lisans tezi ve 10 (%8.7) araştırmanın doktora tezi olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarının çoğunlukla yüksek lisans düzeyinde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Üniversite türü: Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler devlet ve vakıf olmak üzere 2 farklı türdeki üniversitelerde yayımlandığı görülmektedir. Bu lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversite türlerine ilişkin frekanslar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversite türlerine ilişkin frekanslar

| Üniversite Türü | f | % |
|-----------------|------------|------------|
| Devlet | 95 | 82.6 |
| Vakıf | 20 | 17.4 |
| Toplam | 115 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği üniversite türleri incelendiğinde; 95 (%82.6) araştırmanın devlet üniversitelerinde ve 20 (%17.4) araştırmanın vakıf üniversitelerinde gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarının çoğunlukla devlet üniversitelerindeki enstitülerde gerçekleştirildiği söylenebilir.

Araştırma Modeli

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler farklı araştırma

modelleri ile gerçekleştirilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği araştırma modellerine ilişkin frekanslar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Lisansüstü tezlerin araştırma modellerine ilişkin frekanslar

| Araştırma Modelleri | f | % |
|--|------------|------------|
| Nicel Yöntem (Betimsel, İlişkisel, Nedensel vb.) | 106 | 92.2 |
| Nicel Yöntem (Deneysel) | 7 | 6.1 |
| Karma Yöntem (Açımlayıcı, Eş Zamanlı vb.) | 2 | 1.7 |
| Nitel Yöntem (Durum, Fenomenolojik vb.) | 0 | 0 |
| Toplam | 115 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin araştırma modelleri incelendiğinde; 106 (%92.2) araştırmanın nicel yöntem (betimsel, ilişkisel, nedensel vb.), 7 (%6.1) araştırmanın nicel yöntem (deneysel) ve 2 (%1.7) araştırmanın karma yöntem (açımlayıcı, eş zamanlı vb.) ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu lisansüstü tezlerin hiçbirisinde nitel yöntemin (durum, fenomenolojik vb.) kullanılmadığı görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemler teknoloji kullanımı araştırmalarının çoğunlukla deneysel araştırma dışındaki nicel yöntemler ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Çalışma Grupları

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemler teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler farklı yaş gruplarındaki çalışma grupları ile gerçekleştirilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin gerçekleştirildiği çalışma gruplarına ilişkin frekanslar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına ilişkin frekanslar

| Araştırma Modelleri | f | % |
|----------------------------|------------|------------|
| İlkokul Öğrencileri | 2 | 1.7 |
| Ortaokul Öğrencileri | 16 | 13.3 |
| Lise Öğrencileri | 64 | 53.3 |
| Üniversite Öğrencileri | 33 | 27.5 |
| Yetişkinler | 5 | 4.2 |
| Toplam | 120 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grupları incelendiğinde; 2 (%1.7) araştırmanın ilkökul öğrencileri, 16 (%13.3)

araştırmanın ortaokul öğrencileri, 64 (%53.3) araştırmanın lise öğrencileri, 33 (%27.5) ve 5 (%4.2) araştırmanın yetişkinler ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarının çoğunlukla lise ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Çalışma Grubu Genişliği

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezler farklı çalışma grubu genişliği ile gerçekleştirilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin çalışma grubu genişliğine ilişkin frekanslar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Lisansüstü tezlerin çalışma grubu genişliğine ilişkin frekanslar

| Araştırma Modelleri | f | % |
|---------------------|------------|------------|
| 1-100 | 5 | 4.3 |
| 101-200 | 4 | 3.5 |
| 201-400 | 25 | 21.7 |
| 401-600 | 38 | 33.0 |
| 601-800 | 24 | 20.9 |
| 801-1000 | 7 | 6.1 |
| 1001 ve üzeri | 12 | 10.4 |
| Toplam | 115 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grubu genişliği incelendiğinde; 5 (%4.3) araştırmanın 1-100 kişi ile 4 (%3.5) araştırmanın 101-200 kişi ile 25 (%21.7) araştırmanın 201-400 kişi ile 38 (%33.0) araştırmanın 401-600 kişi ile 24 (%20.9) araştırmanın 601-800 kişi ile 7 (%6.1) araştırmanın 801-1000 kişi ile ve 12 (%10.4) araştırmanın 1001 ve üzeri kişi ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarının çoğunlukla 401-600 arasındaki kişi ile gerçekleştirildiği söylenebilir.

Kullanılan Ölçme Araçları

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımı değişkenini ölçmek için farklı ölçme araçları

kullanılmıştır. Bu lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin frekanslar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Lisansüstü tezlerde kullanılan problemlı teknoloji kullanımı ölçme araçlarına ilişkin frekanslar

| Ölçme Aracı | f | % |
|---|------------|------------|
| İnternet Bağımlılığı Ölçeği – (Bayraktar, 2001) | 13 | 10.8 |
| Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği / Ergen Formu – (Ceyhan ve Ceyhan, 2009) | 11 | 9.2 |
| Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği – (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007) | 11 | 9.2 |
| Young İnternet Bağımlılığı Testi / Kısa Form – (Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan, 2016) | 8 | 6.7 |
| Nomofobi Ölçeği – (Yıldırım, Sumuer, Adnan ve Yıldırım, 2016) | | |
| İnternet Bağımlılığı Ölçeği – (Günüç, 2009) | 7 | 5.8 |
| Siber Zorbalık Ölçeği – (Arıcak, Tanrıku ve Kınay, 2012a) | 5 | 4.2 |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – (Akın, Altundağ, Turan ve Akın, 2014) | 5 | 4.2 |
| Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği – (Horzum, Ayas ve Çakır-Balta 2008) | 4 | 3.3 |
| İnternette Bilişsel Durum Ölçeği – (Keser Özcan ve Buzlu, 2005) | 4 | 3.3 |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – (Demirci, Orhan, Demirdas, Akpınar ve Sert, 2014) | | |
| Siber Mağduriyet ve Zorbalık Ölçeği – (Çetin, Yaman ve Peker, 2011) | 3 | 2.5 |
| Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri – (Topcu ve Erdur-Baker, 2010) | 3 | 2.5 |
| Siber Mağduriyet Ölçeği – (Arıcak, Tanrıku ve Kınay, 2012b) | | |
| İnternet Bağımlılığı Testi – (Boysan ve arkadaşları, 2017) | 3 | 2.5 |
| Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği – (Tutgun-Ünal, 2015) | 3 | 2.5 |
| Sanal Zorba/Kurban Ölçeği – (Ayas ve Horzum, 2010) | 3 | 2.5 |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – (Şar, Ayas ve Horzum, 2015) | 2 | 1.7 |
| Sosyal Medya Bağımlılığı / Yetişkin Formu – (Şahin ve Yağcı, 2017) | 2 | 1.7 |
| Diğer | 2 | 1.7 |
| | 2 | 1.7 |
| | 2 | 1.7 |
| | 27 | 22.5 |
| Toplam | 120 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde kullanılan problemlı teknoloji kullanımı ölçme araçları incelendiğinde; 13 (%10.8) araştırmada İnternet Bağımlılığı Ölçeği – Bayraktar (2001), 11’er (%9.2) araştırmada Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği / Ergen Formu – Ceyhan ve Ceyhan (2009) ve Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği – Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007), 8 (%6.7) araştırmada Young İnternet Bağımlılığı Testi / Kısa Form – Kutlu ve arkadaşları (2016), 7 (%5.8) araştırmada Nomofobi Ölçeği – Yıldırım ve arkadaşları (2016), 5’er (%4.2) araştırmada İnternet Bağımlılığı Ölçeği – Günüç (2009) ve Siber Zorbalık Ölçeği – Arıcak, Tanrıku ve Kınay (2012), 4’er (%3.3) araştırmada Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – Akın ve arkadaşları (2014) ve Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği – Horzum, Ayas ve Balta (2006), 3’er (%2.5) araştırmada İnternette Bilişsel Durum Ölçeği – Özcan ve Buzlu (2005), Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – Demirci ve arkadaşları (2014), Siber

Mağduriyet ve Zorbalık Ölçeği – Çetin, Yaman ve Peker (2011), Yenilenmiş Siber Zorbalık Envanteri – Topçu ve Erdur-Baker (2010) ve Siber Mağduriyet Ölçeği – Arıcaık, Tanrıkuu ve Kınay (2012), 2’şer (%1.7) araştırmada İnternet Bağımlılığı Testi – Boysan ve arkadaşları (2017), Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği – Tutgun-Ünal (2015), Sanal Zorba/Kurban Ölçeği – Ayas ve Horzum (2010), Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği – Şar, Ayas ve Horzum (2015) ve Sosyal Medya Bağımlılığı / Yetişkin Formu – Şahin ve Yağcı (2017) kullanıldığı görülmüştür. Bu ölçme araçlarına ek olarak araştırmalarda 27 tane farklı ölçme aracı daha katılımcıların problemlı teknoloji kullanımı düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarında çoğunlukla İnternet Bağımlılığı Ölçeği – Bayraktar (2001), Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği / Ergen Formu – Ceyhan ve Ceyhan (2009) ve Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği – Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan (2007) ölçme araçları kullanıldığı söylenebilir.

Yapılan Analizler

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüstü tezlerde farklı analizler gerçekleştirilmiştir. Bu lisansüstü tezlerin çalışma grubu genişliğine ilişkin frekanslar Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Lisansüstü tezlerde yapılan analizlere ilişkin frekanslar

| Araştırma Modelleri | f | % |
|---------------------------------|------------|------------|
| Korelasyon Analizi | 95 | 25.9 |
| ANOVA testi | 79 | 21.5 |
| t-testi | 78 | 21.3 |
| Regresyon Analizi | 61 | 16.6 |
| Kruskal Wallis H Testi | 18 | 4.9 |
| Mann-Whitney U-Testi | 16 | 4.3 |
| Doğrulayıcı Faktör Analizi | 5 | 1.3 |
| İçerik Analizi | 5 | 1.3 |
| Yapısal Eşitlik Modellemesi | 2 | 0.5 |
| MANOVA | 2 | 0.5 |
| Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi | 2 | 0.5 |
| Ki Kare | 1 | 0.2 |
| ANCOVA | 1 | 0.2 |
| Betimsel Analiz | 1 | 0.2 |
| Toplam | 366 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde yapılan analizler incelendiğinde; 95 (%25.9) araştırmada korelasyon analizi, 79 (%21.5) araştırmada ANOVA testi, 78 (%21.3) araştırmada t-testi, 61 (%16.6) araştırmada regresyon analizi, 18 (%4.9) araştırmada Kruskal Wallis H testi, 16 (%4.3) araştırmada Mann-Whitney U-Testi, 5'er (%1.3) araştırmada doğrulayıcı faktör analizi ve içerik analizi, 2'şer (%0.5) araştırmada yapısal eşitlik modellemesi, MANOVA, Wilcoxon işaretli sıralar testi, 1'er (%0.2) araştırmada ki kare, ANCOVA ve betimsel analiz kullanıldığı görülmüştür. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlili teknoloji kullanımı araştırmalarında çoğunlukla korelasyon ve farklılaşma testlerinin kullanıldığı söylenebilir.

Problemlili Teknoloji Kullanımı Değişkenleri

Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji kullanımı ile ilgili farklı değişkenler özelinde çalışılmıştır. Bu lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji kullanımı değişkenlerine frekanslar Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji kullanımı değişkenlerine ilişkin frekanslar

| PTK Değişkeni | f | % |
|---------------------------------|------------|------------|
| İnternet Bağımlılığı | 34 | 28.09 |
| Problemlili İnternet Kullanımı | 25 | 20.66 |
| Siber Zorbalık/Siber Mağduriyet | 19 | 15.70 |
| Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı | 15 | 12.39 |
| Akıllı Telefon Bağımlılığı | 12 | 9.91 |
| Nomofobi | 8 | 6.61 |
| Sosyal Medya Bağımlılığı | 8 | 6.61 |
| Toplam | 121 | 100 |

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde problemlili teknoloji değişkenleri incelendiğinde; 34 (%28.09) araştırmada internet bağımlılığı değişkeni, 25 (%20.66) araştırmada problemlili internet kullanımı değişkeni, 19 (%15.70) araştırmada siber zorbalık/siber mağduriyet değişkeni, 15 (%12.39) araştırmada çevrimiçi oyun bağımlılığı değişkeni, 12 (%9.91) araştırmada akıllı telefon bağımlılığı değişkeni, 8'er (%6.61) araştırmada nomofobi ve sosyal medya bağımlılığı değişkenleri ele alınmıştır. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki

problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarında çoğunlukla internet bağımlılığı ve problemlı internet kullanımı değişkenleri ile geręekleřtirildięi söylenebilir.

Problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarında çalışılan değişkenler

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüştü tezlerde problemlı teknoloji kullanımını ele alan lisansüştü tezlerde farklı değişkenler çalışılmıştır. Bu lisansüştü tezlerde problemlı teknoloji kullanımı ile çalışılan değişkenlere ilişkin frekanslar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüştü tezlerde problemlı teknoloji kullanımı ile çalışılan değişkenler incelendiğinde; 89 (%29) araştırmada sosyo-demografik değişkenlerin, 11 araştırmada yalnızlık değişkeninin, 10 araştırmada algılanan sosyal destek değişkeninin, 7’şer araştırmada depresyon, ebeveyn tutumları ve bağlanma stilleri değişkenlerinin, 6’şar araştırmada kişilik özellikleri ve psikolojik iyi oluş değişkenlerinin, 5’er kez yaşam doyumunu, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş değişkenlerinin, 4’er kez mutluluk, iletişim becerileri, benlik saygısı, akran ilişkileri ve akademik erteleme değişkenlerinin, 3’er kez sosyal kayęı, duygu düzenleme, bilinçli farkındalık, psikolojik sağlıklı ve empatik eğilim değişkenlerinin ve 2’şer kez sosyal dışlanma, sosyal beceri, sosyal bağlılık, saldırganlık, psikolojik ihtiyaçların doyumunu, problem zme becerileri, okula bağlanma, evlilik uyumu, duygusal özerklik, bilişsel çarpıtmalar, aleksitimi, akademik güdülenme, öz-düzenleme, öfke ifade tarzı, koşullu öz-değer, beden algısı ve başa çıkma stratejileri değişkenleri incelenmiştir. Bu bulguya göre psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı araştırmalarında problemlı teknoloji kullanımı ile çoğunlukla sosyo-demografik durum, yalnızlık, algılanan sosyal destek, depresyon, ebeveyn tutumları, bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumunu, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş değişkenleri ile çalışıldığı söylenebilir.

Tablo 12. Lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımı ile çalışılan değişkenlere ilişkin frekanslar

| Değişken | f | % | Değişken | f | % |
|--------------------------------|----|-----|---|---|-----|
| Sosyo-Demografik Durum | 89 | 29 | Düşünce Baskılama | 1 | 0,3 |
| Yalnızlık | 11 | 4 | Düşünme İhtiyacı | 1 | 0,3 |
| Algılanan Sosyal Destek | 10 | 3 | Ebeveyn Algısı | 1 | 0,3 |
| Depresyon | 7 | 2 | Ebeveyn Kabul-Red Algısı | 1 | 0,3 |
| Ebeveyn Tutumları | 7 | 2 | Ebeveyn Reddi | 1 | 0,3 |
| Bağlanma Stilleri | 7 | 2 | Ebeveyne Bağlanma | 1 | 0,3 |
| Kişilik Özellikleri | 6 | 2 | Ebeveyn-Ergen İlişki Niteliği | 1 | 0,3 |
| Psikolojik İyi Oluş | 6 | 2 | Ebeveynlerin Problemlı Davranışlar ile Başa Çıkma Durumları | 1 | 0,3 |
| Yaşam Doyumu | 5 | 2 | Endişe | 1 | 0,3 |
| Temel Psikolojik İhtiyaçlar | 5 | 2 | Eş Seçme Kriterleri | 1 | 0,3 |
| Öznel İyi Oluş | 5 | 2 | Eş Tükenmişliği | 1 | 0,3 |
| Akademik Erteleme | 4 | 1 | Evliliğe Yüklenen Anlam | 1 | 0,3 |
| Akran İlişkileri | 4 | 1 | Evlilik Doyumu | 1 | 0,3 |
| Benlik Saygısı | 4 | 1 | Eylemlı Kişilik | 1 | 0,3 |
| İletişim Becerileri | 4 | 1 | Gelişmeleri Kaçırma Korkusu | 1 | 0,3 |
| Mutluluk | 4 | 1 | Genel Aidiyet | 1 | 0,3 |
| Bilinçli Farkındalık | 3 | 1 | Güvengenlik | 1 | 0,3 |
| Duygu Düzenleme | 3 | 1 | Heyecan Arama | 1 | 0,3 |
| Empatik Eğilim | 3 | 1 | İnsani Değerler | 1 | 0,3 |
| Psikolojik Sağlamlık | 3 | 1 | İnternet Cazibesi | 1 | 0,3 |
| Sosyal Kaygı | 3 | 1 | İnternet Öz-yeterliliği | 1 | 0,3 |
| Akademik Güdülenme | 2 | 1 | Karakter Güçleri | 1 | 0,3 |
| Aleksitimi | 2 | 1 | Kendilik Algısı | 1 | 0,3 |
| Başa Çıkma Stratejileri | 2 | 1 | Kendini Sansürleme | 1 | 0,3 |
| Beden Algısı | 2 | 1 | Narsistik Kişilik Eğilimi | 1 | 0,3 |
| Bilişsel Çarpıtmalar | 2 | 1 | Olumsuz Ebeveyn Stilleri | 1 | 0,3 |
| Duygusal Özerklik | 2 | 1 | Öğrenilmiş Güçlülük | 1 | 0,3 |
| Evlilik Uyumu | 2 | 1 | Öz-duyarlık | 1 | 0,3 |
| Koşullu Öz-Değer | 2 | 1 | Özgüven | 1 | 0,3 |
| Okula Bağlanma | 2 | 1 | Öz-kontrol | 1 | 0,3 |
| Örke İfade Tarzı | 2 | 1 | Öznel İyi Oluşu Arttırma Stratejileri | 1 | 0,3 |
| Öz-düzenleme | 2 | 1 | Öz-yeterlik | 1 | 0,3 |
| Problem Çözme Becerileri | 2 | 1 | Psikolojik Belirtiler | 1 | 0,3 |
| Psikolojik İhtiyaçların Doyumu | 2 | 1 | Psikolojik Durum | 1 | 0,3 |
| Saldırganlık | 2 | 1 | Psikolojik Kontrol | 1 | 0,3 |
| Sosyal Bağlılık | 2 | 1 | Red Duyarlılığı | 1 | 0,3 |
| Sosyal Beceri | 2 | 1 | Riskli İnternet Davranışları | 1 | 0,3 |
| Sosyal Dışlanma | 2 | 1 | Rüminasyon | 1 | 0,3 |
| Aile İlişkileri | 1 | 0,3 | Sanal Ortamda Sosyal Etki | 1 | 0,3 |
| Aile İşlevleri | 1 | 0,3 | Sınav Kaygısı | 1 | 0,3 |
| Akademik Kendini Engelleme | 1 | 0,3 | Sosyal Görünüş Kaygısı | 1 | 0,3 |
| Akılclı Olmayan İnançlar | 1 | 0,3 | Sosyal Medya Tutumları | 1 | 0,3 |
| Akran Zorbalığı | 1 | 0,3 | Sosyal Ortamlarda Gelişmeleri Kaçırma Korkusu | 1 | 0,3 |
| Algılanan Duygusal İstismar | 1 | 0,3 | Sosyal Ortamlarda Yalnızlık | 1 | 0,3 |
| Anksiyete | 1 | 0,3 | Sosyal Öz-Yeterlik | 1 | 0,3 |
| Arkadaş Reddi | 1 | 0,3 | Sosyal Uyum | 1 | 0,3 |
| Bilişsel Ayrışma | 1 | 0,3 | Sosyal Yabancılaşma | 1 | 0,3 |
| Bilişsel Tamamlama | 1 | 0,3 | Sosyal Zekâ | 1 | 0,3 |
| Çatışma Eğilimi | 1 | 0,3 | Stresle Başa Çıkma | 1 | 0,3 |
| Davranış Problemleri | 1 | 0,3 | Suçluluk ve Utanç | 1 | 0,3 |
| Davranışsal Kontrol | 1 | 0,3 | Sürekli Kaygı | 1 | 0,3 |
| Denetim Odağı | 1 | 0,3 | Sürekli Örke | 1 | 0,3 |
| Deneyimsel Kaçınma | 1 | 0,3 | Tepki Biçimleri | 1 | 0,3 |
| Duyguları İfade Etme | 1 | 0,3 | Umutsuzluk | 1 | 0,3 |
| Duygusal Şema | 1 | 0,3 | Utangançlık | 1 | 0,3 |
| Duygusal Zekâ | 1 | 0,3 | Üstbiliş | 1 | 0,3 |
| Dürtüsellik | 1 | 0,3 | Zorbalık Eğilimi | 1 | 0,3 |

Tartışma ve Sonuç

Bireylerin teknolojiyi aşırı, kontrolsüz ve günlük yaşamlarına fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak zarar verecek şekilde kullanımını ifade eden problemlı teknoloji kullanımını son yıllarda sıklıkla karşılaşılan bir sorun haline gelmiştir (Lee ve Lee, 2017). Bu araştırmada, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımını ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanarak bu alandaki çalışmaların genel çerçeveleri betimlenmiştir. İçerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada 105’i yüksek lisans tezi ve 10’u doktora tezi olmak üzere 115 lisansüstü tezi; yayınlanma yılı, tez türü, üniversite türü, araştırma modeli, çalışma grubu, çalışma grubu genişliği, kullanılan ölçme aracı, yapılan istatistiksel analizler, problemlı teknoloji kullanımı değişkeni ve problemlı teknoloji kullanımını değişkeni ile çalışılan diğer değişkenler ölçütleri çerçevesinde incelenmiştir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun 2015 yılından sonra yapıldığı görülmüştür. Bu kapsamda araştırma bağlamında incelenen 115 lisansüstü tezin 95’inin 2015 yılından sonra yapıldığı araştırma sonucunda elde edilmiştir. Bu bulguya benzer bir bulgu Boyacı (2019) tarafından Türkiye’de internet bağımlılığı üzerine yapılan araştırmaların incelendiği bir içerik analizi araştırmasında rastlanmıştır. Araştırmada, internet bağımlılığı üzerine yapılan araştırmaların 2015 yılıyla birlikte daha çok çalışıldığı görülmüştür. Problemlı teknoloji kullanımı ile ilgili kavramların son yıllarda araştırma sahasında popüler olması ve bu sorunun son dönemlerde yaygınlaşması araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin son 5 yılda yoğunlaşmasına neden olabildiği söylenebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusunda, araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çok yüksek bir çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu ve yalnızca 10 tane tezin doktora seviyesinde hazırlandığı görülmüştür. Başka bir bulguda ise araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 95’inin (%82.6) devlet üniversitelerine bağlı enstitülerde gerçekleştirildiği 20’sinin (%17.4) ise vakıf üniversitelerine bağlı enstitülerde gerçekleştirildiği söylenebilir. Bu bulgu,

Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü programların daha çok devlet üniversitelerine bağlı enstitülerde olması ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerin 106’sının (%92.2) deneysel desen dışındaki nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Buna ek olarak 7 (%6.1) araştırmada deneysel desenin kullanıldığı nicel yöntemler kullanılırken 2 (%1.7) araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Boyacı (2019) tarafından gerçekleştirilen içerik analizi çalışmasında da internet bağımlılığı üzerine yapılan çalışmaların daha çok deneysel desen dışındaki nicel yöntemlerle gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırma kapsamında 7 lisansüstü tezde problemlili teknoloji kullanımını azaltmaya yönelik bir program hazırlandığı ve etkililiğinin incelendiği deneysel desen kullanıldığı görülmüştür. Özellikle psikolojik danışma ve rehberlik alanında yürütülecek önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmetlerinde psiko-eğitim çalışmalarının önemi düşünüldüğünde problemlili teknoloji kullanımını önlemeye yönelik etkililiği kanıtlanmış psiko-eğitim programlarının önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ülkemizde problemlili teknoloji kullanımını önlemeye yönelik programların geliştirildiği ve etkililiğinin incelendiği deneysel desendeke araştırmaların artarak devam etmesinin önemli olabileceği söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çok küçük bir bölümünün karma yöntem ile gerçekleştirilmesi ve hiçbir lisansüstü tezde nitel araştırma yönteminin kullanılmaması bir eksiklik olarak ele alınabilmektedir. Nitel araştırmalar; bireylerin belirli bir durum, fenomen veya olguya ilişkin düşüncelerinin, duygularının ve davranışlarının derinlemesine inceleyen bir araştırma yöntemi (Büyüköztürk vd., 2018; Creswell, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2008) olması sebebiyle problemlili teknoloji kullanımı araştırmalarında kullanılması literatüre ve sahaya büyük katkılar sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda problemlili teknoloji kullanımı üzerine yürütülecek ilerleyen araştırmalarda nitel araştırma yönteminin kullanılmasının önemli olabileceği söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çalışma grupları ölçütü açısından incelendiğinde, lisansüstü tezlerin 64’ünün (%53.3) lise öğrencileri ile 33’ünün (%27.5) üniversite öğrencileri ile 16’sının (%13.3) ortaokul öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Benzer bulguya Boyacı

(2019) tarafından yapılan araştırmada da rastlanılmıştır. İlkokul öğrencileri ve yetişkinlerle yürütölen lisansüstü tezlerin çok sınırlı olması ve okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan çalışmaların olmaması büyük bir eksiklik olarak düşünölmektedir. Bu bulgu, araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmesi ve ölçme araçlarının lise ve üniversite grubundaki öğrencilere rahatlıkla ulaşılarak uygulanabilmesi ile açıklanabilir. Ayrıca ölkemizde problemlı teknoloji kullanımını belirlemeye yönelik kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının daha çok bu yaş gruplarında gerçekleştirilmesinin araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin lise ve üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmesine neden olduğu söylenebilir (Kabadayı, 2020). Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin tüm yaş gruplarındaki bireylere yönelik sunulan bir hizmet olması ve problemlı teknoloji kullanımının okul öncesinden itibaren tüm yaş grupları açısından yaygın bir sorun olduğunun bilinmesi bakımından ilerleyen araştırmalarda göz ardı edilmiş çalışma gruplarına yönelik araştırmaların yürütölmesinin önemli olabileceği söylenebilir. Ayrıca alanyazında problemlı teknoloji kullanımının yaygınlığı üzerine yapılan araştırmaların da daha çok lise ve üniversite öğrencileri ile yürütölmesi ve okul öncesi, ilkokul ve yetişkin grupları ile yürütölen çalışmaların çok sınırlı olması bu göz ardı edilen gruplarda problemlı teknoloji kullanımının yaygınlığı konusundaki bilgilerin sınırlı olmasına neden olabilmektedir (Lee ve Lee, 2017; Li vd., 2018; Sert, Taskin Yılmaz, Karakoc Kumsar ve Aygin, 2019). Araştırma kapsamında elde edilen bir başka sonuç ise lisansüstü tezlerin çalışma gruplarının 200 ile 800 kişi arasında bir yığılma göstermesidir. Bu bulgu Boyacı (2019) tarafından yapılan bir araştırmadaki bulguyu desteklemektedir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımı değişkenini ölçmek için 13 (%10.8) araştırmada İnternet Bağımlılığı Ölçeği (Bayraktar, 2001), 11’er (%9.2) araştırmada Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği / Ergen Formu (Ceyhan ve Ceyhan, 2009) ve Problemlı İnternet Kullanımı Ölçeği (Ceyhan, Ceyhan ve Gürcan, 2007), 8 (%6.7) araştırmada Young İnternet Bağımlılığı Testi / Kısa Form (Kutlu vd., 2016) ve 7 (%5.8) araştırmada Nomofobi Ölçeği (Yildirim vd., 2016) kullanıldığı görölmüştür. Lisansüstü tezlerde en çok kullanılan 5 ölçme aracının 4’ünün internet bağımlılığı ve problemlı internet kullanımı

ölçme araçları olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunun internet bağımlılığı ve problemli internet kullanımı üzerine yapıldığı için bu değişkenleri belirlemeye yönelik ölçme araçlarının daha fazla kullanıldığı söylenebilir. Ayrıca ülkemizde nomofobiye ölçmeye yönelik ölçme araçlarının çok sınırlı olması nomofobi üzerine yapılan araştırmaların tümünde Yildirim ve arkadaşları (2016) tarafından uyarlanan ölçme aracının kullanılmasına neden olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bir başka sonuçta ise araştırmalarda en çok korelasyon analizi (%25.9) kullanıldığı ve bu analizi ANOVA testi (%21.5), t-testi (%21.3), regresyon analizi (%16.6) ve Kruskal Wallis H testi (%4.9) takip ettiği görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla nicel yöntem ile gerçekleştirilmesi ve sosyo-demografik durum değişkeninin çok fazla kullanılması araştırmalarda ilişki, yordama ve farklılaşma testlerinin çok sık kullanılmasına yol açtığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin problemli teknoloji kullanımı değişkenleri açısından incelendiği; lisansüstü tezlerin 34'ünün (%28.09) internet bağımlılığı, 25'inin (%20.66) problemli internet kullanımı, 19'unun siber zorbalık/siber mağduriyet, 15'inin (%12.39) çevrimiçi oyun bağımlılığı, 12'sinin (%9.91) akıllı telefon bağımlılığı ve 8'inin (%6.61) nomofobi ve sosyal medya bağımlılığı değişkenleri olduğu görülmüştür. Lisansüstü tezlerde problemli teknoloji kullanımı değişkenleri olarak online alışveriş bağımlılığı, siberkondriya, online pornografi bağımlılığı ve online kumar bağımlılığı gibi ele alınmaması bir sınırlılık olarak görülebilmektedir. Çünkü göz ardı edilen bu problemli teknoloji kullanımı değişkenleri de son yıllarda sıklıkla karşımıza çıkan ve üstünde çalışılması gereken değişkenlerdir (Savcı, Ercengiz ve Aysan, 2019). Bu bağlamda ilerleyen zamanlarda yürütülecek araştırmalarda bu değişkenlere yönelik çalışmaların yapılması büyük önem taşıyabileceği söylenebilir. Araştırmada son olarak lisansüstü tezlerde problemli teknoloji kullanımı ile birlikte çalışılan diğer değişkenler incelenmiştir. Lisansüstü tezlerde problemli teknoloji kullanımı ile birlikte çalışılan diğer değişkenlerin 89 araştırmada sosyo-demografik durum, 11 araştırmada yalnızlık, 10 araştırmada algılanan sosyal destek ve 7'şer araştırmada depresyon, ebeveyn tutumları ve bağlanma stilleri olduğu, 6'şar araştırmada kişilik

özellikleri ve psikolojik iyi oluş, 5’er araştırmada yaşam doyumu, temel psikolojik ihtiyaçlar ve öznel iyi oluş olduğu görölmüştür.

Bu araştırma, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki problemlı teknoloji kullanımı ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin belirli kriterler çerçevesinde incelenmesine dayanan bir içerik analizi çalışmasıdır. Bu kapsamda araştırmada yalnızca Türkiye’de ve psikolojik danışma ve rehberlik alanında gerçekleştirilmiş lisansüstü tezler incelenmiştir. İlerleyen araştırmalarda daha geniş alanlarda ve ülkelerde yapılmış lisansüstü tezlerin ve diğer araştırmaların dahil edilerek çalışmaların yapılabileceği söylenebilir. Ayrıca araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerde göz ardı edilen alanlara yönelik çalışmalar yürütölmesi gerektiği söylenebilir. Sonuç olarak bu araştırma, Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanındaki lisansüstü tezlerde problemlı teknoloji kullanımına bir fotoğraf çekmesi bakımından önemli olduğu ve bu konu üzerinde çalışan araştırmacılar ile saha çalışanlarına bir kaynak sunabileceği düşünölmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Problematic Technology Use in Theses in
Psychological Counseling and Guidance in Turkey**

*

Önder Baltacı- Ömer Faruk Akbulut

Ahi Evran University- Necmettin Erbakan University

Technology with many developments and innovations emerges as a tool encompassing all areas of our lives nowadays. In the report "Digital 2020" published by We Are Social (2020); it has been observed that 67% of the world population owns a telephone, 59% is internet users and 49% is active social media users. Individuals can fulfill their professional and academic responsibilities in their daily lives, many responsibilities at home, and activities in their social lives through technological tools. This convenience created by technology on individuals can be seen as an opportunity (Ögel, 2014). However, as a result of the uncontrolled, unconscious and problematic use of technology, the lives of individuals can be negatively affected by this situation (Spada, 2014). The use of technology by individuals in this way can be considered as "problematic technology use" in the literature. The concept of problematic technology use is a general concept in the literature that includes concepts such as problematic internet use, game addiction, problematic smartphone use, and internet addiction. In this context, problematic technology use can be defined as having difficulties in controlling the use of technology by individuals, keeping their minds constantly busy with technology when they cannot access technology, taking up an excessive amount of time in their daily life and these situations negatively affect the daily life of the individual (Block, 2008; Şata and Karip, 2017; Young, 2011). In this study, it is aimed to examine the graduate theses on problematic technology use in the field of psychological counseling and guidance. It is thought that examining graduate theses prepared by psychological counselors, who have an important role in the execution of preventive mental health services and determining their tendencies will show the current situation to the professionals and researchers in the field.

Content analysis method was used in the process of data analysis in the research. Content analysis method is a method based on the systematic examination of written, visual or interactive materials about the situations or facts to be examined for a specific purpose (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2018; Silverman, 2015). While determining the graduate theses to be examined within the scope of the research, a structured literature review was carried out. In order to determine the researches on problematic technology use, "internet addiction", "problematic internet use", "smartphone addiction", "game addiction", "social media addiction", "nomophobia", "online shopping addiction", "Cyberchondria", "online pornography addiction", "online gambling addiction", "cyber bullying" and "cyber victimization" terms were used. Various inclusion criteria were taken into consideration in the inclusion of the studies obtained as a result of the literature review. As a result of the literature review, a total of 679 graduate theses were reached, and considering the inclusion criteria, a total of 115 graduate theses, including 105 master's theses and 10 doctoral dissertations, were selected to be examined within the scope of the research. In the process of examining the graduate theses within the scope of the research, the "Research Evaluation Form" (REF) prepared by the researchers was used.

It was obtained that 95 of the 115 graduate theses examined in the context of the research were made after 2015. Concepts related to problematic use of technology have become popular in the research field in recent years and this problem has become widespread so it can be said that the graduate theses examined within the scope of the research intensify in the last 5 years. In another finding of the study, it was seen that the majority of the graduate theses examined within the scope of the research were master's theses and only 10 theses were prepared at the doctoral level. It can also be said that 95 of the graduate theses examined within the scope of the research were carried out in institutes affiliated to state universities, and 20 were carried out in foundation ones. This finding can be explained by the fact that graduate programs in the field of psychological counseling and guidance in Turkey are mostly in institutes affiliated with state universities. In addition, while quantitative methods using experimental design were used in 7 studies, mixed method was used in 2 studies. The fact that a very small part of the graduate theses examined within the scope of

the research was carried out with the mixed method and the qualitative research method was not used in any graduate thesis can be considered as a deficiency. In this context, it can be said that it may be important to use qualitative research methods in future studies on problematic technology use. When the graduate theses examined within the scope of the research were examined in terms of the study groups' criteria, it was seen that 64 of the graduate theses were conducted with high school students, 33 with university students and 16 with middle school students. The very limited number of graduate theses conducted with primary school students and adults and the lack of studies with pre-school children is considered to be a major deficiency. This finding can be explained by the fact that most of the graduate theses examined within the scope of the research are carried out by quantitative research method and the assessment instruments can be easily reached and applied to students in high school and university groups. In addition, it can be said that the validity and reliability studies of the assessment instruments used to determine the use of problematic technology in our country are mostly carried out in these age groups, causing the graduate theses examined within the scope of the research to be carried out with high school and university students (Kabadayı, 2020). In order to assess the problematic technology use variable in graduate theses, "The Internet Addiction Scale (Bayraktar, 2001) in 13 studies, the Problematic Internet Use Scale / Adolescent Form (Ceyhan and Ceyhan, 2009) and the Problematic Internet Use Scale (Ceyhan, Ceyhan and Gürcan, 2007) in 11 studies, Young's Internet Addiction Test / Short Form (Kutlu et al., 2016) in 8 studies, and the Nomophobia Scale (Yildirim et al., 2016) in 7 studies" were used in the research. It was observed that 4 of the 5 most commonly used assessment instrument in graduate theses were internet addiction and problematic internet use. Since most of the graduate theses examined within the scope of the research are about internet addiction and problematic internet use, it can be said that assessment instruments are used more to determine these variables. According to another result of the study, it was seen that correlation analysis was mostly used in the studies and this analysis was followed by ANOVA test, t-test, regression analysis and Kruskal Wallis H test. It can be said that most of the graduate theses examined within the scope of the research are carried out by quan-

titative method and the excessive use of the socio-demographic status variable causes the relationship, prediction and differentiation tests to be used very frequently in research. When these graduate theses were examined in terms of problematic technology usage variables it was observed that 34 of the graduate theses were internet addiction, 25 were problematic internet use, 19 were cyber bullying / cyber victimization, 15 were online game addiction, 12 were smartphone addiction, and 8 were nomophobia and social media addiction variables. In graduate theses, it can be seen as a limitation that problematic technology use variables are not addressed as online shopping addiction, cyberchondria, online pornography addiction and online gambling addiction. Because these problematic technology usage variables that have been overlooked are the variables that we have encountered frequently in recent years and need to be studied (Savcı, Ercengiz and Aysan, 2019). Finally, in the research, other variables worked with problematic technology use in graduate theses were examined. Other variables studied together with problematic technology use in graduate theses are socio-demographic status in 89 studies, loneliness in 11 studies, perceived social support in 10 studies, and depression, parental attitudes and attachment styles in 7 studies, personality traits and psychological well-being in 6 studies, life satisfaction, basic psychological needs and subjective well-being in 5 studies.

Kaynakça / References

- Aboujaoude, E. (2010). Problematic Internet use: an overview. *World Psychiatry*, 9(2), 85-90. <https://dx.doi.org/10.1002%2Fj.2051-5545.2010.tb00278.x>
- Akın, A., Altundağ, Y., Turan, M. E. ve Akın, Ü. (2014). The validity and reliability of the Turkish version of the smart phone addiction scale-short form for adolescent. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 74-77. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.157>
- Arıcak, O. T., Kınay, H. ve Tanrıkulu, T. (2012). Siber zorbalık ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 101-114.
- Arıcak, O., Tanrıkulu, T. ve Kınay, H. (2012). Siber mağduriyet ölçeğinin ilk psikometrik bulguları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 1-6.

- Avşaroğlu, S. ve Akbulut, Ö. F. (2020). Sağlıklı aile yapısı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2879–2902. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.2456>
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2010). Sanal zorba/kurban ölçek geliştirme çalışması. *Akademik Bakış : Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 19, 1–17.
- Baranowski, T., Baranowski, J., Thompson, D., Buday, R., Jago, R., Griffith, M. J. and Watson, K. B. (2011). Video game play, child diet, and physical activity behavior change: A randomized clinical trial. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(1), 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.09.029>
- Bayraktar, F. (2001). *İnternet kullanımının ergen gelişimindeki rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Block, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *The American Journal of Psychiatry*, 165, 306–307. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2007.07101556>
- Boyacı, M. (2019). Türkiye’de internet bağımlılığı araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6, 777–795. <https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0030>
- Boysan, M., Kuss, D. J., Barut, Y., Ayköse, N., Güleç, M. ve Özdemir, O. (2017). Psychometric properties of the Turkish version of the Internet Addiction Test (IAT). *Addictive Behaviors*, 64, 247–252. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2015.09.002>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çetin, B., Yaman, E. ve Peker, A. (2011). Cyber victim and bullying scale: A study of validity and reliability. *Computers and Education*, 57(4), 2261–2271. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.014>
- Ceyhan, A. A. ve Ceyhan, E. (2009). Ergenlerde problemlı internet kullanım ölçeği (PİKÖ-E) geliştirme çalışmaları. X. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*. Adana
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A. ve Gürcan, A. (2007). Problemlı internet kullanımı ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi*, 7, 387–416.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal.
- Demirci, K., Orhan, H., Demirdas, A., Akpınar, A. ve Sert, H. (2014). Validity and reliability of the Turkish Version of the Smartphone Addiction

- Scale in a younger population. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 24(3), 226–234. <https://doi.org/10.5455/bcp.20140710040824>
- Drisko, J. W. and Maschi, T. (2015). *Content analysis: Pocket guides to social work research method*. Oxford University Press.
- Erdur-Baker, Ö. ve Kavşut, F. (2007). Akran zorbalığının yeni yüzü: Siber zorbalık. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 31–42.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile İnternet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Çakır-Balta, Ö. (2008). Çocuklar için Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(30), 76–88.
- Kabadayı, F. (2020). Psychometric properties of Turkish cyberpsychology scales. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(58), 385–411.
- Keser Özcan, N. ve Buzlu, S. (2005). Problemlı internet kullanımını belirlemede yardımcı bir araç: “İnternette Bilişsel Durum Ölçeği”nin üniversite öğrencilerinde geçerlik ve güvenilirliği. *Bağımlılık Dergisi*, 6(1), 19–26.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69–76. <https://doi.org/10.5455/apd.190501>
- Lee, C. and Lee, S.-J. (2017). Prevalence and predictors of smartphone addiction proneness among Korean adolescents. *Children and Youth Services Review*, 77, 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.04.002>
- Li, L., Xu, D. D., Chai, J. X., Wang, D., Li, L., Zhang, L. and Xiang, Y. T. (2018). Prevalence of İnternet addiction disorder in Chinese university students: A comprehensive meta-analysis of observational studies. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 610–623. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.53>
- Ögel, K. (2014). *İnternet bağımlılığı: İnternetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Savcı, M., Ercengiz, M. ve Aysan, F. (2019). *Problemlı teknoloji kullanımı*. Ankara: Pegem. <https://doi.org/10.14527/9786052418659>
- Savi Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Pegem.

- Sert, H., Taskin Yilmaz, F., Karakoc Kumsar, A. ve Aygin, D. (2019). Effect of technology addiction on academic success and fatigue among Turkish university students. *Fatigue: Biomedicine, Health & Behavior*, 7(1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/21641846.2019.1585598>
- Spada, M. M. (2014). An overview of problematic Internet use. *Addictive Behaviors*, 39(1), 3-6. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2013.09.007>
- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.
- Şahin, C. ve Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 523–538.
- Sakarya Üniversitesi, İHH, ve AID. (2015). *Teknoloji kullanımı ve bağımlılığı açısından Türkiye gençliğinin fotoğrafı*. 15/01/2021 tarihinde https://insamer.com/rsm/icerik/dosya/dosya_182.pdf adresinden alındı.
- Şar, A. H., Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2015). Akıllı telefon bağımlılığı ölçeği geliştirme; geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Online Journal Of Technology Addiction & Cyberbullying*, 2(1), 1–17.
- Şata, M. ve Karip, F. (2017). Akıllı Telefon Bağımlılığı Ölçeği-Kısa Versiyonu'nun ergenler için Türk kültürüne uyarlanması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(4), 426–440.
- Topcu, Ç. ve Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 660–664. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.161>
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti. (2017). *Teknoloji yerinde yeterince*. 15/02/2021 tarihinde https://tbm.org.tr/media/kitaplar/TBM_yetiskin_teknoloji_icerik_web.pdf adresinden alındı.
- Tutgun-Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Wang, Q., Liu, Y., Wang, B., An, Y., Wang, H., Zhang, Y. and Mati, K. (2020). Problematic internet use and subjective sleep quality among college students in China: Results from a pilot study. *Journal of American College Health*, 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1756831>
- We Are Social. (2020). *Digital 2020*. 15/02/2021 tarihinde <https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media#:~:text=More than 4.5 billion people,the middle of this year.> adresinden alındı.

- Wittek, C. T., Finserås, T. R., Pallesen, S., Mentzoni, R. A., Hanss, D., Griffiths, M. D. and Molde, H. (2016). Prevalence and predictors of video game addiction: A study based on a national representative sample of gamers. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 14(5), 672–686. <https://doi.org/10.1007/s11469-015-9592-8>
- Yeşilyaprak, B. (2020). *21.yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel.
- Yildirim, C. ve Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130–137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- Yildirim, C., Sumuer, E., Adnan, M. ve Yildirim, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322–1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Young, K. S. (2011). CBT-IA: The first treatment model for internet addiction. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 25(4), 304–312. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.25.4.304>
- Zheng, Y., Wei, D., Li, J., Zhu, T. and Ning, H. (2016). Internet use and its impact on individual physical health. *IEEE Access*, 4, 5135–5142. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2016.2602301>

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Baltacı, Ö. ve Akbulut, Ö. F. (2021). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanındaki tezlerde problemlı teknoloji kullanımı. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4952-4982. DOI: 10.26466/opus.906742.

Sporda Tutku Ölçeği (STÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

DOI: 10.26466/opus.933341

*

Nahit Özdayı* –Alp Kaan Kilci** –Ceren Nur Temiz*** –Dilay Emiroğlu****

* Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Balıkesir/Türkiye
E-Posta: nahitozdayi@balikesir.edu.tr ORCID: [0000-0002-5534-3153](https://orcid.org/0000-0002-5534-3153)

** Araş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Balıkesir/Türkiye
E-Posta: alpkaankilci@balikesir.edu.tr ORCID: [0000-0001-6445-6400](https://orcid.org/0000-0001-6445-6400)

*** Dr. Öğr., Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir/Türkiye
E-Posta: cerennur.temiz@baun.edu.tr ORCID: [0000-0001-9323-1008](https://orcid.org/0000-0001-9323-1008)

**** Dr. Öğr., Balıkesir Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir/Türkiye
E-Posta: dilayemiroglu11@hotmail.com ORCID: [0000-0002-2807-0639](https://orcid.org/0000-0002-2807-0639)

Öz

Son zamanlarda spor hayatı içinde bulunan bireylerin duyuşsal özelliklerinin etkileri ile spor ortamına katılma, devam etme ve ayrılma nedenleri açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; "Tutku Ölçeği" ni (The Passion Scale), Türkçeye uyarlamak, geçerlik ve güvenirlik çalışması yaparak Türk spor alanında tutku düzeyinin belirlenmesine yönelik bir ölçek oluşturmaktır. Çalışmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Balıkesir Üniveristesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 284'ü erkek ve 230'u kadın olmak üzere toplam 514 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek 5'li likert tipinde olup 8 maddesi bulunmaktadır. Ölçek Türkçeye çevrilirken çeviri-geri çeviri yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin orjinal tek boyutlu yapısı kabul edilmiş, elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA ile modelin uyum gösterip göstermediği incelenmek için çeşitli uyum indeksi değerleri incelenmiş ve ölçeğin model uyum indeksi değerlerinin "kabul edilebilir" ve "mükemmel düzeyde" olduğu belirlenmiştir. Sporda Tutku Ölçeği'nin güvenirliği Cronbach's Alpha, CR ve AVE analizleri; madde analizleri ise madde-toplam korelasyon ve alt-üst %27'lik gruplar arasındaki fark analizleri ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, geçerlik ve güvenirlik sınaması yapılan Sporda Tutku Ölçeği'nin, spor alanında sahip olunan tutku düzeyinin belirlenmesinde kullanılabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Geçerlik, Güvenirlik, Uyarlama, Spor, Tutku.

The Passion Scale in Sports (PSS): Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

*

Abstract

Recently, the effects of the affective characteristics of individuals in sports life and the reasons for joining, continuing and leaving the sports environment are tried to be explained. The purpose of this research; To adapt the "Passion Scale" to Turkish, to create a scale for determining the level of passion in the field of Turkish sports by conducting a validity and reliability study. The sample of the study consisted of 514 students, 284 male and 230 female, studying at Balıkesir University Faculty of Sport Sciences in the 2020-2021 academic year. The scale is in 5-point Likert type and has 8 items. While the scale was translated into Turkish, translation-back translation method was used. The original unidimensional structure of the scale was accepted, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied on the obtained data. In order to examine whether the model fit with the CFA or not, various fit index values were examined and it was determined that the model fit index values of the scale were "acceptable" and "excellent". Reliability of Passion Scale in Sports Cronbach's Alpha, CR and AVE analyzes; item analyzes were evaluated by item-total correlation and difference analysis between bottom and top 27% groups. According to the results of the research, it is thought that the Passion in Sports Scale, whose validity and reliability has been tested, can be used in determining the level of passion in the field of sports..

Key Words: Validity, Reliability, Adaptation, Sports, Passion.

Giriş

Spor ortamında bulunan bireyin davranışlarını, duygu değişimlerini, ortama katılma veya ortamda kalma sebeplerini, bireyi etkileyen durumları açıklamak için farklı kavramlar kullanılmaktadır. Son yıllarda, sporcuların egzersiz ortamındaki davranışlarının açıklanmasında güdülenme, motivasyon, başarı hedefi gibi kavramların yanı sıra tutku kavramının da ortaya çıktığı görülmektedir.

Tutku, irade ve yargıları aşan güçlü coşku, ihtiras, istek ve eğilimin yöneldiği amaç, aşırı düşkünlük olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu-Güncel Türkçe Sözlük). Psikoloji literatüründe tutku, “İnsanların sevdikleri, önemli buldukları ve zaman ve enerji harcadıkları bir etkinliğe karşı güçlü bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Vallerand vd., 2003). Tutkunun, bir nesneye, aktiviteye veya kişiye yönelik bir eylemin ve coşkunun arkasındaki motivasyonu işaret ettiği düşünülebilir. Bu durumda, kişilerin bir alan ya da beceride başarıya ulaşabilmek için harcadığı zaman, gösterdiği çaba ve sıkı çalışması tutku kavramı ile açıklanabilir. Böylece, tutkunun bizi bir hedefe veya başarıya yönlendiren bir kavram olduğu ve kişinin katılımı, bağlılığı ve çabası ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğu açıkça belirtilebilir (Sigmundsson, Clemente ve Loftesnes, 2020a; Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir, 2020b).

Tutkunun, anahtar bir mekanizma aracılığıyla performans üzerinde yararlı etkileri ortaya çıkardığı savunulmak ve bu durum bir şeye derin bir zihinsel katılım olarak açıklanmaktadır. Kişinin motivasyonunu, refahını ve göreve bağlılığını artırarak dengeli ve amaca yönelik bir yaşam sağlıyor olsa da her zaman ve her duruma uyarlanamaz. Bazen zorlama ve katı ısrar ile aşırıya kaçabilir ve kişide olumsuz duygular meydana getirebilir. Tutku bir yandan ilham verirken diğer yandan ilhamı bastırabilir (Curran, Hill, Appleton, Vallerand ve Standage, 2015; Hollembeak, 2015; Jachimowicz, Wihler, Bailey ve Galinsky, 2018; Vallerand, 2008).

Vallerand ve diğerleri (2003) tutkuyu, aktivitenin kişinin özünde ve kimliğinde nasıl içselleştirildiği açısından ayırt edilebilen dualistik bir modelde ele almışlardır. Bu model, etkinliğin kişi tarafından içselleştirilmesini, diğer yaşam çıktıları ile uyumlu şekilde ve gönüllü katılım esasları ile yürütülmesini açıklayan “uyumlu tutku” ile etkinliğe

verilen aşırı değerle birlikte ortaya çıkan çatışmayı, etkinlik üzerindeki kontrol kaybını ve sosyal baskıyı açıklayan “takıntılı tutkuyu” içermektedir. Uyumlu tutku, kişinin aktiviteyi dış etken olmadan isteyerek seçmesi, devamlılık için motive edici bir güç meydana getirmesi ile oluşan, kişinin kimliğine özerk bir şekilde içselleştirilmesi olarak tanımlanır. Uyumlu bir tutku, kimlikte önemli ama baskın olmayan bir yer kaplar ve kişinin hayatının diğer yönleriyle uyum içindedir. Kişinin tutkulu aktivitelere özgürce katılmasına izin verir. Takıntılı tutku ise, aktiviteye katılımın bireysel ya da kişilerarası baskılar sebebi ile kontrollü şekilde içselleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Takıntılı tutku, bir aktiviteyi sürdürmek için baskı altında hissetmeyi içerir ve bir aktivite, onunla bağlantılı dış veya iç olasılıklar nedeniyle gerçekleştirildiğinde ortaya çıkar. Takıntılı tutkuyla, kişi bir faaliyete girmeye içsel olarak zorlanır ve çoğu zaman diğer yaşam alanlarını ihmal etme pahasına birey tarafından yapılır (Vallerand vd., 2003, Vallerand, 2015). Takıntılı tutku, sosyal kabul ve benlik saygısı gibi kişilerarası veya içsel baskıdan, beklenmedik durumlardan veya aktivite katılımından kaynaklanan heyecan duygusunun kontrol edilemez hale gelmesinden kaynaklanır (Donahue, Rip ve Vallerand, 2009).

Özetle, uyumlu ve takıntılı tutku, kişilerin ortaya çıkardığı riskli davranışlarda farklı ısrar ve bağlılık türleri yoluyla, kişinin sağlığı üzerinde sırasıyla olumlu ve olumsuz etkilere yol açabilir (Vallerand, 2008).

Tutku, pozitif psikolojide akışı kolaylaştırabilen veya bozabilen önemli bir kavram olarak spor ortamlarında da karşımıza çıkmaktadır. Bir sporcunun yıllarca süren rekabet karşısında başarı elde edebilmek için mücadele etmesine ve odaklanmasına yardımcı olan önemli bir unsur olarak vurgulanmaktadır (Posner ve Eiler, 2013; Vallerand vd., 2003). Bir sporcu herhangi bir zorunluluk duygusu olmadan, yalnızca kendi isteği ile spora katılmayı seçtiğinde uyumlu tutku gelişecektir. Bunun aksine, takıntılı tutku içsel ihtiyaçların yerine getirilmemesinin ve kişilerarası baskıların içselleştirilmesine yol açan bir eksiklikten kaynaklanmaktadır. Yani bir sporcu, sporda yer almaya mecbur hissettiğinde takıntılı tutku ile özdeşleşir (Curran, Appleton, Hill ve Hall, 2013; Mageau vd., 2009).

Sporda yüksek bir seviyeye ulaşmak, uzun yıllar boyunca büyük bir emek, çaba ve odaklanma gerektirmektedir. Kişinin kendini geliştirmesi,

rekabet gücünü artırması, mücadele etmesi gereken bu süreçte kendinden şüphe ettiği, yorulduğu ve tükendiği zamanlar olabilir. Ancak bir sporcunun profesyonel olarak ilerleyebilmesi için bu mücadelesinde kararlılık göstermelidir. Sporda tutkunun gelişmesi, başarıya giden yolda sporcuların karşılaştığı engellerin üstesinden gelmeye yardım etmede etkili olacaktır. Posner ve Eiler (2013), içsel motivasyon ve tutku arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Tutku ve içsel motivasyonun her ikisi de kişinin zevk aldığı bir aktiviteye katılımında etkilidir. Tutku, doğrudan davranışa yönelerek odaklanma ve yapılan aktivitenin devamlılığı için önemli bir faktör olarak ifade edilmektedir (Posner ve Eiler, 2013). Hollembek de (2015) tutkunun kişinin sürekli çalışmasına ve daha yüksek performans seviyesine (acemi, orta, ileri, elit sporcu) ulaşmasına sebep olduğu belirterek bu ifadeyi desteklemektedir.

Bu çalışmanın amacı; kişilerin, özellikle sporcuların bir aktiviteye olan bağlılığını, aktiviteyi sürdürme sebeplerini, aktivitenin ortaya çıkardığı duygu durumlarını açıklamaya katkı sağlayan tutkuyu değerlendiren 8 maddelik Tutku Ölçeğinin Türkçeye uyarlanarak, Türk sporcuları için geçerlik ve güvenirliliğinin test edilmesidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, nicel araştırma deseni esas alınarak gerçekleştirilmiş ve çok sayıda bireyden oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla evreninden alınacak bir örneklem üzerinde taramanın yapıldığı genel tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2018).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2020-2021 eğitim- öğretim yılı güz yarıyılında Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan 514 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi (convenience sampling) esas alınmıştır. Kolayda örnekleme yöntemi özellikle pilot araştırma ve ölçek geliştirme-uyarlama çalışmalarının ilk aşamalarında

uygulanması daha uygun olduğu uygun görülmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Yüz binden büyük evrenler için 384 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli olacağı belirtmiştir (Sekaran, 2003). Bu doğrultuda mevcut çalışmanın örneklem büyüklüğü (514) literatürde belirtilen örneklem büyüklüğünü karşılamaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

| | | n | % |
|-----------------|------------------------------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 230 | 44.7 |
| | Erkek | 284 | 55.3 |
| Yaş | 18-20 | 234 | 45.5 |
| | 21-23 | 221 | 43.0 |
| | 24 ve üstü | 59 | 11.5 |
| Bölüm | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | 120 | 23.3 |
| | Antrenörlük Eğitimi 1. Öğretim | 133 | 25.9 |
| | Antrenörlük Eğitimi 2. Öğretim | 69 | 13.4 |
| | Spor Yöneticiliği 1. Öğretim | 97 | 18.9 |
| | Spor Yöneticiliği 2. Öğretim | 95 | 18.5 |
| Sınıf | 1. Sınıf | 185 | 36.0 |
| | 2. Sınıf | 91 | 17.7 |
| | 3. Sınıf | 130 | 25.3 |
| | 4. Sınıf | 108 | 21.0 |
| Spor Dalı | Bireysel Spor | 207 | 40.3 |
| | Takım Spor | 307 | 59.7 |
| Aktif Spor Yılı | 0-2 yıl | 62 | 12.1 |
| | 3-4 yıl | 76 | 14.8 |
| | 5-6 yıl | 90 | 17.5 |
| | 7-8 yıl | 93 | 18.1 |
| | 9 ve üstü | 193 | 37.5 |

Katılımcıların %55.3'ü (284) erkek, %47.7'si (230) kadın öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya en fazla 18-20 yaş %45.5 (234) öğrenci katılmıştır. Araştırmaya en fazla Antrenörlük Eğitimi Bölümü 1. öğretim %25.9 (133) öğrencileri ile Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği %23.3 (120) bölümü öğrencileri katılım göstermiştir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu 1. Sınıf %36.0 (185) ve 3. Sınıf %25.3 (130) öğrencileri iken spor dallarına bakıldığında %59.7 (307) takım sporu ve %37.5 (193) ile 9 ve üstü yıldır spor yapan öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılara ait cinsiyet, okunan bölüm, sınıf düzeyi, yaşı, spor branşı (Takım sporu/Bireysel spor), aktif spor yılı gibi bilgileri belirlemeye yönelik araştırmacılar tarafından oluşturulan 6 soruluk kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Sporda Tutku Ölçeği: Sporda Tutku Ölçeği, katılımcıların başarıya yönelik tutku düzeylerini ölçmek için Sigmundsson ve diğerleri (2020b) tarafından geliştirilen “Tutku Ölçeği (The Passion Scale)” temel alınarak, sporcular için uyarlanmış ve Türkçeye çevrilmiştir. Orijinal ölçek çalışmasında elde edilen Cronbach’s Alpha (α) değerinin 0.86 olduğu belirtilmiştir. Sporda Tutku Ölçeği, 8 maddeden oluşan, “1 = Kesinlikle katılmıyorum, 5 = Kesinlikle katılıyorum” olarak derecelendirilmiş 5’li likert şeklindedir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan 45 (Son derece tutkulu), en düşük puan 8 (Hiç tutkulu değil)’tir. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Tablo 2. Sporda tutku ölçeği soruları

Sporda Tutku Ölçeği Soruları

1. Gerçekten tutkulu olduğum bir becerim var.
2. Sportif becerilerde iyi olmak için çok zaman harcamak isterim.
3. Tek bir beceride uzman olabileceğimi düşünürüm.
4. Sevdiğim alanda/beceride çok iyi olacak kadar tutkum var.
5. Hedeflerimi gerçekleştirmek için yeterince sıkı çalışırım.
6. Bazı alanlara/becerilere karşı büyük bir tutkum var.
7. Sevdiğim projelerde çok zaman harcarım.
8. Tutkum benim için önemlidir.

Çeviri Aşaması

Sporda Tutku Ölçeğinin çeviri aşaması çeviri- geri çeviri yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin orijinal formu olan İngilizce hali, mütercim tercümanlık, çeviri ve kültürel çalışmalar alanlarında çalışan akademisyen çevirmen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Orijinal ölçek olan “Tutku Ölçeğinin (The Passion Scale)” bazı maddelerinde bulunan “area/theme/skill” kavramlarından “skill” sözcüğü seçilerek Türkçeye “beceri” olarak aktarılmıştır. Söz konusu üç sözcükten bu sözcüğün seçilmesinin nedeni; “Sporda Tutku Ölçeği” olarak uyarlanan bu ölçekte,

hem ölçeğin hem de “beceri” kavramının spor alanında özelleştirilmek istenmesidir. Orijinal ölçekte bulunan “Very much like me / Not like me at all” seçeneklerinin Türkçeye çevirisinde, Türk dizgesindeki bireylerin genel olarak ölçeklerde kullanılan “Kesinlikle katılıyorum / Kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerine aşinalığı göz önüne alınmıştır. Türkçeye aktarımında kullanılan bu seçenekler, orijinal ölçekte kullanılan cümle kalıplarıyla eşdeğer bir anlam düzeyi taşımaktadır. Elde edilen ölçek maddeleri ile orijinal ölçek maddelerinin anlam kaymasının engellenmesi, eksiklik ve hataların belirlenmesi için karşılaştırmaları yapılmış ve tekrar orijinal diline çevrilerek kontrol edilmiştir. Orijinal ölçek ve Türkçe çevirisinin karşılaştırılması yapılarak ölçeğin Türkçe ölçek son halini almıştır.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için gerekli etik onay, Balıkesir Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından gerçekleştirilen 11.02.2021 tarihli ve 2021/01sayılı toplantı kararıyla birlikte alınmıştır. Araştırmaya katılan her bir öğrenci gönüllü katılım göstermiş ve onamları alınmıştır. Ayrıca orijinal ölçek çalışmasının baş yazarı olan Hermundur Sigmundsson ile e-mail yolu aracılığı ile iletişime geçilmiş ve ölçek için kullanım izni alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Ölçek soruları öğrencilere gönderilmeden önce kendilerinden gönüllü onam formu alınarak, araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Ölçek, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Balıkesir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 514 öğrenciye uygulanmıştır. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan gerekli izin alındıktan sonra ölçek soruları Google Anketlere yüklenerek öğrencilere gönderilmiştir. Katılımcılar tarafından ölçeklerin cevaplanma işlemi 5-10 dakikada gerçekteşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma bulguları, SPSS 26 ve AMOS 25 paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Sporda Tutku Ölçeğinin faktör yapısı, ölçeğin orijinalinde belirlenen tek faktörlü yapı ile kabul edilmiş ve bu yapının doğrulanması amacı ile doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA modelinde uyum indeksi değerleri incelenirken birden fazla uyum değeri bulunduğu göz önüne alınmış, hangi uyum indeksinin kullanılacağına dair kesin bir görüş olmamakla birlikte χ^2 , GFI, AGFI, CFI, NFI, RMR ve RMSEA değerlerine bakılmıştır (Joreskog ve Sörbom, 2001; Meydan ve Şeşen, 2015; Tabachnick ve Fidell, 2007). Ölçeğin güvenilirliği için, Cronbach alfa katsayısı, CR ve AVE değerlerine bakılmış; madde analizi için ise madde-toplam puan korelasyonu ve alt-üst %27'lik grupların madde toplam puanları arasındaki fark aracılığıyla incelenmiştir.

Bulgular

Yapı Geçerliği

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Farklı örneklem veya kültürlerde daha önceden geliştirilmiş olan ölçme araçlarının uyarlama çalışmalarında kullanılan bir geçerlilik belirleme yöntemi olan DFA, AFA ile belirlenmiş olan faktörlerin birbiri ile bağımsız olduklarını, faktörler arasındaki ilişkiyi ve modeli açıklamak için kullanılan bir analiz yöntemidir (Özdamar, 2010; Seçer, 2017).

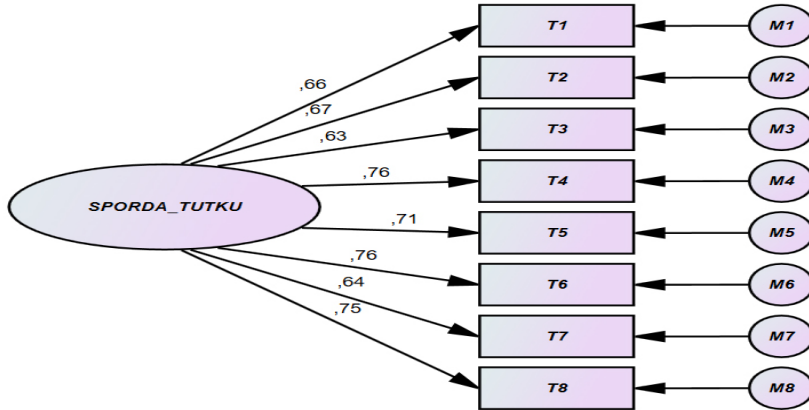
AFA'dan sonra yapılan DFA ile uyum gösterip göstermediği incelenmek için çeşitli uyum indeksi değerlerine bakılmıştır. Uyum indeksleri, oluşturulan modelin kabul edilip edilmemesine karar vermek için kullanılan değerlerdir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006).

Tablo 3. Sporda tutku ölçeği modelinin uyum indeks değerleri

| Uyum İndeksi | Model Sonucu | Mükemmel Uyum | Kabul Edilebilir Uyum | Model Uyumu |
|--------------|--------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------|
| χ^2 | 82.968 | - | - | |
| p | 0.024 | 0.05 | $0.01 \leq p \leq 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| χ^2/df | 3.148 | $0 \leq \chi^2/df \leq 2$ | $\chi^2/df \leq 3$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| GFI | 0.960 | $0.90 \leq GFI \leq 1.00$ | ≥ 0.85 | Mükemmel Uyum |
| AGFI | 0.928 | $0.90 \leq AGFI \leq 1.00$ | ≥ 0.85 | Mükemmel Uyum |
| CFI | 0.959 | $0.97 \leq CFI \leq 1.00$ | ≥ 0.90 | Kabul Edilebilir Uyum |
| NFI | 0.957 | $0.95 \leq GFI \leq 1.00$ | ≥ 0.90 | Mükemmel Uyum |
| RMR | 0.028 | ≤ 0.05 | $0.06 \leq p \leq 0.08$ | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | 0.078 | $0 \leq RMSEA \leq 0.05$ | ≤ 0.08 | Kabul Edilebilir Uyum |

Kaynak: Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham (1998); Blunch, (2008); Byrne, (2010); Tabachnick ve Fidell, (2007); Schumacker ve Lomax, (2004).

Yapılan DFA sonucunda oluşturulan tek faktörlü Sporda Tutku Ölçeği modelinin uyum indeksi değerlerinin; $\chi^2 = 82.968$; $\chi^2/df = 3.148$; GFI = 0.960; AGFI = 0.928; CFI = 0.959; NFI = 0.957; RMR = 0.028 ve RMSEA = 0.078 olduğu görölmektedir (Tablo 3). Bu uyum indeksi değerlerinin model uyumu için kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde olduğu söylenebilir.

**Şekil 1. Sporda tutku ölçeği path diyagramı**

Şekil 1 incelendiğinde, Sporda Tutku Ölçeğindeki maddelerin standardize edilmiş yol katsayı değerlerinin 0.63 ile 0.76 arasında değiştiği görülmektedir. Yol katsayı değerleri, maddelerin ait oldukları faktöre olan etkisini belirtmektedir. Katsayı değerlerinin 0.1'den büyük olması beklenmektedir ve 0.11-0.49 arasındaki değerler “orta etki”, 0.50'nin üzerindeki değerler maddelerin ait oldukları faktöre “büyük etki” gösterdiğini ifade etmektedir (Kline, 2015).

Geçerlik ve Güvenirlik

Doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin ve belirlenen faktörlerin güvenirliklerinin sınanması gerekmektedir. Güvenirlik; bir ölçekte bulunan maddelerin birbirleri arasındaki ilişkiyi, uyumu ve kullanılan ölçeğin araştırılan konuyu ne ölçüde içerdiğidir (Kalaycı, 2018). Likert tipindeki ölçeklerin güvenirlikleri hesaplanırken iç tutarlılık analizinin (α) kullanılması önerilmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı, ölçekteki her bir maddenin ölçeğin yapısının tamamıyla uygun olup olmadığını gösterirken, ölçekteki her madde ile bağlı oldukları faktörler (gizli değişkenler) arasındaki korelasyonu da belirler. Bu korelasyon katsayısının yüksek değere sahip olması ölçeğin iç tutarlılığının da yüksek düzeyde olduğu anlamına gelmektedir (DeVellis, 2012). Oluşturulan modelin güvenirliğinin değerlendirilmesinde iç tutarlılık analizinin yanı sıra birleşik güvenirlik (CR) analizi de yapılmıştır. Birleşme geçerliği için ise açıklanan ortalama varyans (AVE) değerine bakılmıştır. Kalaycı (2018), α değeri 0.60-0.80 aralığında ise ölçeğin “oldukça güvenilir” olduğunu belirtirken, 0.80-1.00 aralığında ise “yüksek derecede güvenilir” olduğunu belirtmektedir. CR değerinin 0.70'ten, AVE değerinin ise 0.50'den yüksek olması ölçeğin güvenilir olarak kabul görmesi için yeterlidir (Fornell ve Larcker, 1981; Hair, Ringle ve Sarstedt, 2013). Ayrıca birleşme geçerliliğinin sağlanması için CR değerlerinin AVE değerlerinden büyük olması beklenmektedir (Eskiler ve Altunışık, 2017).

Tablo 4. Sporda tutku ölçeği güvenilirlik değerleri (Cronbach's Alpha, CR, AVE)

| Faktör Adı | Madde Sayısı | α | CR | AVE |
|---------------------|--------------|----------|-------|-------|
| Sporda Tutku Ölçeği | 8 | 0.814 | 0.927 | 0.617 |

Tablo 4'e bakıldığında Sporda Tutku Ölçeğinin α değerinin 0.814 olması ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu, CR değerinin 0.927 ve AVE değerinin 0.617 ve CR değerinin AVE değerinden büyük olması birleşme geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Madde Analizi

Ayrıca belirlenen modelin güvenilirliğinin sınanması için madde-toplam puan korelasyonu ve alt-üst %27'lik grupların madde toplam puanları arasındaki fark analizleri yapılmıştır. Madde-toplam puan korelasyonu, ölçekteki maddelerden alınan puanlar ile ölçeğin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam puan korelasyon analizinde, korelasyon değerinin pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve iç tutarlılığın yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireylerin ölçülen özelliklerinin iyi derecede ayırt ettiği, 0.20-0.30 arasındaki maddelerin zorunlu görülmesi durumunda ölçeğe dahil edilebileceği fakat 0.20'den düşük maddelerin ise ölçeğe alınmaması gerekir. Alt-üst %27'lik gruplar arasındaki fark analizinde ise gruplar arasında istenen yöndeki farkların anlamlı çıkması, testin iç tutarlılığını gösterir. Analiz sonuçları, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir. Diğer bir ifade ile Maddelerin ölçülmek istenen özelliğe sahip olan bireyler ile olmayan bireyleri ayırt edebilme gücü, toplam ölçek puanına göre belirlenen alt% 27 (ölçülen özelliğe yüksek düzeyde sahip olan bireyler) ve üst % 27 ölçülen özelliğe düşük düzeyde sahip olan bireyler) gruplarının ortalama puanları arasındaki farkında anlamlı olması, maddelerin ayırt edici özellikte olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2018; Hazar ve Hazar, 2017).

Tablo 5. Madde analizi sonuçları

| Maddeler | Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu | %27 Alt Grup Karşılaştırması | | %27 Üst Grup Karşılaştırması | | t | p |
|----------|--|---------------------------------|-------|---------------------------------|-------|--------|-------|
| | | \bar{x} | Ss | \bar{x} | Ss | | |
| 1. Madde | 0.602 | 3.58 | 0.876 | 4.86 | 0.409 | 15,611 | 0.00* |
| 2. Madde | 0.594 | 3.63 | 0.895 | 4.83 | 0.427 | 14,368 | 0.00* |
| 3. Madde | 0.515 | 2.94 | 0.972 | 4,14 | 1.098 | 9,658 | 0.00* |
| 4. Madde | 0.695 | 3.54 | 0.819 | 4,96 | 0.204 | 19,801 | 0.00* |
| 5. Madde | 0.632 | 3.31 | 0.954 | 4,88 | 0.350 | 18,189 | 0.00* |
| 6. Madde | 0.676 | 3.76 | 0.824 | 4,95 | 0.219 | 16,513 | 0.00* |
| 7. Madde | 0.543 | 3.58 | 0.884 | 4,76 | 0.523 | 13,541 | 0.00* |
| 8. Madde | 0.672 | 3.86 | 0.878 | 4,96 | 0.187 | 14,455 | 0.00* |

Tablo 5'deki analiz sonuçları incelendiğinde madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.51 ile 0.69 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerlere göre maddelerin ölçülen özellikleri iyi derecede ayırt ettiğini söylenebilir. Ayrıca ölçek toplam puanındaki alt-üst %27'lik grupların karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara bakıldığında; ölçekteki tüm maddelerde anlamlı fark olduğu görülmektedir. Buna göre sporda tutkusu yüksek ve düşük olan grupların ayırt edilmesinde oldukça güvenilir sonuçlar vermektedir.

Tartışma ve Sonuç

“Tutku Ölçeği”, Sigmundsson ve diğerleri (2020b) tarafından alanda/temada/beceride başarıya ulaşmak için gerekli olan tutkuyu ölçmek için geliştirilmiştir. Sporda Tutku Ölçeği ise insanların sevdikleri, önem verdikleri, zaman ve enerjilerini harcadıkları bir etkinliğe karşı duyulan güçlü bir eğilim olarak ele aldığımız tutkunun, spor ortamındaki ve sporculardaki düzeyini ölçebilmek için kullanılabileceği belirlenmiştir. Bir alanda, beceride ya da hobide uzun zaman harcanması kişinin ilgisi ile doğrudan ilgilidir. Sporcuların belirledikleri hedeflere ulaşabilmeleri, karşılaştıkları engelleri aşabilmeleri için kendini adanması, odaklanması, uzun zaman ve emek harcaması gerekmektedir. Tutku, sporcuların başarıya ulaşmasında katalizör görevi görmesi ve motivasyon kaynağı olması nedeniyle güçlü duygusal bir durumdur. Bu nedenle sporda tutku düzeylerinin belirlenmesi, spor ortamlarında ve sporcular üzerinden etkili olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre “Sporda Tutku Ölçeğinin” spor alanında uygulanabilir olduğu belirlenmiştir. 8 maddeden oluşan ölçek 5’li likert tipi şeklinde olup, ters madde içermemektedir. Ölçekten alınacak en yüksek 45 olup “Son derece tutkulu” şeklinde, en düşük puan 5 olup “Hiç tutuklu değil” şeklinde ifade edilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik sonuçlarına göre yüksek derece güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin son hali ekte sunulmuştur.

Ölçek geliştirme ve güvenilirlik analizlerinde kullanılan, daha belirli bir yapıda olan verilerin yapılan çalışmadaki verilerle uyumlu olup olmadığı belirlenmesi için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanır. DFA, farklı örneklem veya kültürlerde daha önceden geliştirilmiş olan ölçme araçlarının uyarlama çalışmalarında kullanılan bir geçerlilik yöntemidir (Seçer, 2017). DFA sonucunda oluşturulan tek faktörlü Sporda Tutku Ölçeği modelinin yeterliliğinin belirlenmesi için uyum indeks değerlerine bakıldığında $\chi^2 = 82.968$; $\chi^2/df = 3.148$; GFI = 0.960; AGFI = 0.928; CFI = 0.959; NFI = 0.957; RMR = 0.028 ve RMSEA = 0.078 olduğu görülmektedir. Ters imaj korelasyon matrisinde 0.50’den düşük değere sahip değişken bulunmadığından ölçekten hiçbir madde çıkartılmamıştır. Ölçek orijinal formunu korumuştur.

DFA sonucunda incelenen uyum indekslerine bakıldığında ki kare serbestlik derecesinin 5’in altında olduğu belirlenmiştir. Diğer uyum indekslerine bakıldığında, GFI (0.960), CFI (0.959) ve NFI (0.957)’nin 0.95’den yüksek olması “iyi uyum”; AGFI (0.928)’nin 0.90’dan yüksek olması ve RMSEA (0.078)’nin 0.08’den düşük olması “kabul edilebilir uyum” olarak (Gürbüz, 2019, s.34) ifade edilmektedir. Bu sonuçlara bakılarak, ölçeğin her indekste model uyumu için kabul edilebilir ve mükemmel düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İç tutarlılık, belirli bir alanı ölçtüğü varsayılan maddelerin kendi aralarındaki homojenliğini, maddelerin yalnızca istenilen kavramları sınavıp sınamadığının iyi bir göstergesidir (Karakoç ve Dönmez, 2014). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için yapılan iç tutarlılık analizinde α değeri 0.814 bulunarak yüksek derecede güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin orijinalinde α değeri 0.86’dır. Ölçek çalışmalarında, α değerinin en az 0.70 olması beklenir (Seçer, 2015, s.219). Madde-toplam korelasyon değerlerinin 0.51 ile 0.69 arasında değişmesi ve alt-üst %27’lik gruplar arasındaki farkın anlamlı olması maddelerin ölçülen özellikleri iyi de-

recede ayırt edici özellikte olduğunu ve gruplar arasında farklı grupların analizinde ayırt edici olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarına göre ölçek güvenilir olarak kabul edilebilir. Elde edilen bulgular, ölçeğin orijinalinde elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin, sporda tutku düzeyini ölçmek isteyen araştırmacılar tarafından kullanılabilceği düşünölmektedir. Bu çalışmada tutku kavramını spora uyarlayabilmek için çalışma grubunu Spor Bilimleri Faköltesinde öğrenim gören ve aktif olarak spor yapan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın tek bir üniversitede ve 18-24 ve üzeri yaş grubuna uygulandığı dikkate alınarak farklı örneklem gruplarında ve farklı yaş grupları arasında çalışmalar yapılabilir. Farklı alanlarda tutku düzeyini belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalar için önce geçerlik ve güvenirliğin alana özgü olup olmadığının test edilmesi önerilebilir.

EXTENDED ABSTRACT

The Passion Scale in Sports (PSS): Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Study

*

Nahit Özdayı-Alp Kaan Kilci-Ceren Nur Temiz-Dilay Emiroğlu
Balıkesir University

Different concepts are used to explain the behavior of the individual in the sports environment, emotional changes, the reasons for joining or staying in the environment, and the situations that affect the individual. In recent years, it is seen that the concept of passion has emerged in addition to concepts such as motivation, success goal in explaining the behaviors of athletes in the exercise environment. The aim towards which strong enthusiasm, passion, desire and tendency that goes beyond passion, will and judgment is defined as excessive fondness (Turkish Language Institution-Current Turkish Dictionary). Passion can be considered to indicate the motivation behind an action and enthusiasm for an object, activity or person. In this case, the time, effort and hard work that people spend in order to achieve success in a field or skill can be explained with the concept of passion. Thus, it can be clearly stated that passion is a concept that drives us towards a goal or achievement and is strongly associated with one's involvement, commitment and effort (Sigmundsson, Clemente ve Loftesnes, 2020a; Sigmundsson, Haga ve Hermundsdottir, 2020b). Reaching a high level in sports requires a great deal of effort, effort and focus over many years. There may be times when the person has self-doubt, tiredness and exhaustion in this process, which needs to improve herself/himself, increase her/his competitiveness, and struggle. However, in order for an athlete to progress professionally, he/she must show determination in this struggle. The development of passion in sports will be instrumental in helping athletes overcome obstacles on the road to success. The purpose of this research: The aim of this research is to test the validity and reliability of the 8-item Passion Scale for Turkish athletes, which evaluates the passion contributing to the commitment of people, especially athletes, to an activity, the rea-

sons for continuing the activity, and the emotional states caused by the activity.

The sample group of the research consisted of a total of 514 students, 284 male and 230 female, studying at Balıkesir University Faculty of Sport Sciences in the fall semester of the 2020-2021 academic year. The Passion Scale in Sports was adapted for athletes and translated into Turkish, based on the "The Passion Scale" developed by Sigmundsson et al. (2020b) to measure the participants' passion levels for success. The translation phase of the Passion in Sports Scale was carried out according to the translation-back translation method. The English version of the scale, which is the original form, was translated into Turkish by an academician translator working in the fields of translation and interpreting, translation and cultural studies. The original scale and its Turkish translation were compared, and the Turkish version was adjusted to ensure the same semantics. At the same time, a 6-question personal information form created by the researchers was used. After obtaining the permission from Balıkesir University Social Sciences Institute Ethics Committee, the Passion Scale questions were uploaded to Google Surveys and sent to the students. Answering the scales by participants took approximately 5-10 minutes. Data Analysis: Research findings were analyzed using SPSS 26 and AMOS 25 package programs. The factor structure of the Passion for Sports Scale was accepted with the single factor structure determined in the original of the scale, and confirmatory factor analysis (CFA) was applied to confirm this structure. While examining the fit index values in the CFA model, it was taken into account that there was more than one fit value, and although there is no definite opinion on which fit index to use, χ^2 , GFI, AGFI, CFI, NFI, RMR and RMSEA values were examined (Joreskog & Sörbom, 2001; Meydan and Şenen, 2015; Tabachnick and Fidell, 2007). For the reliability of the scale, Cronbach's alpha coefficient, CR and AVE values were checked; for item analysis, the item-total score correlation and the difference between the item total scores of the lower and upper 27% groups were examined.

The "Passion Scale" was developed by Sigmundsson et al. (2020b) to measure the passion required to achieve success in the field/theme/skill. Spending a long time in a field, skill or hobby is directly related to one's interest. Athletes need to dedicate, focus, spend a long time and effort in

order to reach the goals they set and overcome the obstacles they encounter. Passion is a powerful emotional state as it acts as a catalyst and a source of motivation for athletes to achieve success. For this reason, determining the level of passion in sports will be effective in sports environments and on athletes. The scale, which consists of 8 items, is in the form of a 5-point Likert type and does not contain reverse items. The highest score to be taken from the scale is 45 and it is expressed as "Extremely passionate", the lowest score is 5 and it is expressed as "Never under arrest".

According to the results of the research, it has been determined that the "Passion in Sports Scale" is applicable in the field of sports. It was determined that the scale was highly reliable based on the validity and reliability of the results. In the internal consistency analysis performed to determine the reliability of the scale, the α value was found to be 0.814 and it was determined to be highly reliable. The original α value of the scale was 0.86. The original unidimensional structure of the scale was accepted, and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied on the obtained data. In order to examine whether the model fit with the CFA or not, various fit index values were examined and it was determined that the model fit index values of the scale were "acceptable" and "excellent". Considering that the research is applied to a single university and to the age group of 18-24 and above, studies can be conducted in different sample groups and between different age groups. For the studies to be carried out to determine the level of passion in different fields, it may be recommended to test whether the validity and reliability are field-specific or not.

Kaynakça / References

- Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılacak yapısal eşitlik modeli (yem) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 63-84.
- Blunch, N. J. (2008). *Introduction to structural equation modelling using SPSS and AMOS*. London: SAGE Publications.

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni. SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B. (2010) *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming (Multivariate applications)*. London: Routledge.
- Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P. and Hall, H. K. (2013). The mediating role of psychological need satisfaction in relationships between types of passion for sport and athlete burnout. *Journal of Sports Sciences*, 31(6), 597-606. <https://doi.org/10.1080/02640414.2012.742956>.
- Curran, T., Hill, A. P., Appleton, P. R., Vallerand, R. J. and Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655. <https://doi.org/10.1007/s11031-015-9503-0>.
- DeVellis, R.F. (2012). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Donahue, E. G., Rip, B. and Vallerand, R. J. (2009). When winning is everything: On passion, identity, and aggression in sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 526-534. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.02.002>.
- Eskiler, E. ve Altunışık, R. (2017). Rol model alma davranışının pozitif sözlü iletişim ve satın alma niyeti üzerine etkisinde marka bağlılığının aracılık rolü. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, ICMEB17 Özel Sayısı, 687-696.
- Fornell, C. ve Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Ankara: Seçkin.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. and Tatham, R. L. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Hair, J. F., Ringle, C. M. and Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>.

- Hazar, Z. ve Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216. doi:10.14687/jhs.v14i1.4387.
- Hollebeak, J. (2015). *Feminine voice, masculine space: Understanding how passion for sport emerges in female college student-athletes*. (Doctoral thesis). College of Education Theses and Dissertations.
- Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R. and Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(40), 9980-9985. www.pnas.org/cgi/doi/10.1073/pnas.1803561115.
- Joreskog, K. and Sörbom, D. (2001). *LISREL 8: User's reference guide, scientific software international*, Lincolnwood.
- Kalaycı, Ş. (2018). Faktör Analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Dinamik Akademi.
- Karakoç, F. Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek geliştirme çalışmalarında temel ilkeler. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 13(40), 39-49. <https://doi.org/10.25282/te.228738>.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford publications.
- Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T. and Koestner, R. (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: The role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00559.x>.
- Meydan, C. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modeli amos uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi II (çok değişkenli analizler) Statistical data analysis with package programs II (multivariate analysis)* (7. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Posner, S. E. and Eiler, T. W. (2013). The development of coaching guidelines for instilling passion in sport. *Journal of Coaching Education*, 6(1), 96-104. <https://doi.org/10.1123/jce.6.1.96>.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling (Second Edition)*. London: Psychologypress.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi (3. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sekaran, U. (2003). *Research methods for business: A skill-building approach (4th Edition)*. New York: John Wiley & Sons.
- Sigmundsson, H., Clemente, F. M. and Loftesnes, J. M. (2020a). Passion, grit and mindset in football players. *New Ideas in Psychology*, 59, 100797. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2020.100797>.
- Sigmundsson, H., Haga, M. and Hermundsdottir, F. (2020b). The passion scale: Aspects of reliability and validity of a new 8-item scale assessing passion. *New Ideas in Psychology*, 56, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.06.001>.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Türk Dil Kurumu. (2020). Güncel Türkçe Sözlük. 10 Mart, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Vallerand, R. J. (2008). On the psychology of passion: In search of what makes people's lives most worth living. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.1>.
- Vallerand, R. J. (2015). *Series in positive psychology. The psychology of passion: A dualistic model*. New York, US: Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Mageau, G. A., Ratelle, C., Leonard, M., Blanchard, C., Koestner, R., Gagne, M. and Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: on obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özdayı, N., Kilci, A. K., Temiz, C. N. ve Emiroğlu, D. (2021). Sporda Tutku Ölçeği (STÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4983-5003. DOI: 10.26466/opus.933341.

Kamuya Açılan Sınıf: Mesleki Mahremiyet ve Uzaktan Eğitimde Gözetlenme

DOI: 10.26466/opus.896351

*

Taner Atmaca* - Erdal Yıldırım** - Turgay Öntaş***

* Doç. Dr. Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce/Türkiye

E-Posta: taneratmaca@duzce.edu.tr

ORCID: [0000-0001-9157-3100](https://orcid.org/0000-0001-9157-3100)

** Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Aksaray/Türkiye

E-Posta: Erdal.yildirim@gmail.com

ORCID: [0000-0002-8726-5903](https://orcid.org/0000-0002-8726-5903)

*** Doç. Dr., Namık Kemal Üniversitesi, SHMYO, Tekirdağ/Türkiye

E-Posta: turgayontas@gmail.com

ORCID: [0000-0003-2258-0862](https://orcid.org/0000-0003-2258-0862)

Öz

Bu çalışmanın amacı Covid-19 salgını ile yaygınlaşan uzaktan ve dijital eğitim-öğretim faaliyetleri esnasında ortaya çıkan mahremiyet ihlali algısı ve dijital gözetime ilişkin öğretmenlerin deneyimlerini ve görüşlerini ortaya çıkarabilmektir. Bu bağlamda Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde ve illerinde çalışılan toplamda 24 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler elde edilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı içinde yer alan bütüncül tekli durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Öne çıkan bulgular arasında bu süreçte öğretmenlerde mahremiyete ilişkin kaygıların arttığı görülmektedir. Sınıf içinde yani kamusal alanda kalması gereken öğretmen-öğrenci ilişkisi ve diyaloglarının izleyen herkese açık hale gelmesi mesleki mahremiyet algısını da olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte mesleğe yabancılaşma, yüksek kaygı, huzursuzluk, gözetilmenin verdiği endişe, ailelerin sürece karışması da yer almaktadır. Uzaktan eğitimin öğretmenlik mesleğinde öğretme heyecanını kaybettirdiği de görülmektedir. İzlenimin öğretmenlerde bir baskı unsuruna dönüştüğü de bulgulardan anlaşılmaktadır. Mesleki mahremiyet bilincinin güçlendirilmesi bu süreçte önemli sayılmaktadır. Araştırmanın sadece öğretmenlerle sınırlı olması ve öğrenci ya da aileler ile görüşme yapılmaması çalışmada sınırlılık olarak ele alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Mahremiyet, Gözetim, Uzaktan Eğitim.

Classroom Opening to the Public: Professional Privacy and Surveillance in Distance Education

*

Abstract

The aim of this study is to reveal the experiences and opinions of teachers regarding the perception of privacy violation and digital surveillance that emerged during the distance and digital education activities that became widespread with the Covid-19 outbreak. In this context, Turkey's different geographical areas and data with semi-structured interview technique to teach a total of 24 workers in the province were obtained. In this study, the holistic single case design, which is included in the qualitative research approach, was used. Content analysis was used to analyze the research. Among the prominent findings, it is seen that concerns about privacy among teachers increased during this process. The fact that teacher-student relationships and dialogues, which should remain in the classroom, ie in the public sphere, become open to everyone who watches also negatively affect the perception of professional privacy. In addition, alienation from the profession, high anxiety, uneasiness, anxiety caused by being observed, and interference of families in the process are also included. It is also seen that distance education loses the enthusiasm of teaching in the teaching profession. It is understood from the findings that monitoring has turned into an element of pressure for teachers. Strengthening professional privacy awareness is considered important in this process. The fact that the study was limited to only teachers and no interviews were made with students or families can be considered as a limitation in the study.

Keywords: *Professional Privacy, Surveillance, Distance Education.*

Giriş

Dijitalleşmeyle birlikte internetin ve internete bağlanma özelliği olan nesnelerin toplumsal ve gündelik hayatın hemen her yerine girmiş olması ve kullanımının yaygınlaşması bazı tanımlamaları da beraberinde getirmiştir. Örneğin ağ toplumu (Castells, 2013), şeffaflık toplumu (Chul-Han, 2019), denetim toplumu (Deleuze, 1992), gözetim toplumu (Foucault, 2007) gibi topluma ilişkin yeni betimlemeler söz konusudur. Özellikle dijitalleşmenin ortaya çıkardığı her yerde ve her zaman ulaşılabilirlik durumu görünürlüğün artmasını sağladığından şeffaflık olarak tabir edilen olguyu ortaya çıkarmış ve kamusal alana ait olanı kamusal alanın dışına taşımıştır. Zaman ve mekânın sınır koymadığı ulaşılabilirlikle ortaya çıkan sürekli gözetim tekinsiz bir durumu, kaygı halini, özele ait olanı yani mahremi yabancıların bakışına maruz bırakmayı da beraberinde getirmiştir ve *yabancı*ın bakışına hapsolan kişi özgürlüğünden uzaklaşmaya başlamıştır (Poyraz, 2019). Bu durum ise büyük ölçüde gözetlenmeyle ilişkilidir.

Modernite ile ilişkilendirilen önemli kavramlardan biri olan *panoptikon* gözetlenen toplumu, yani bir merkezden herkesin gözetlenmesini ifade etmektedir ve Foucault'un (2019) dikkat çektiği önemli konulardan biridir. Foucault, modern panoptikonlar olarak okulları, hapisaneleri, fabrika ve orduyu örnek vermektedir (Foucault, 2019; Şentürk ve Turan, 2012; Şişman, 2019). Bu bağlamda okul bir gözetleme merkezidir ve aynı zamanda disipline edici yani bedenler ve zihinler üzerine hegemonya kurucu güce de sahiptir, çünkü gözetim aynı zamanda disipline edici bir forma sahiptir. Böylece iktidar toplumsal alanın her yerine yayılır ve kişiler iktidarın farklı formları ile birçok şekilde karşı karşıya gelebilirler (Yücedağ, 2017). Ancak gözetimin her ne kadar bu yönü olsa da fiziksel ve mekânsal sınırlar onu kamusal alan sınırlaması içinde tutmakta ve okulda olup bitenler kamusal alanın mahremiyetini içermektedir. Günümüz toplumunda ise tek merkezden gözetim değil çoklu gözetimler yani *sinoptikon* ve *omniptikon* söz konusudur. Küresel çaptaki bu gözetimde, panoptikondan farklı olarak *omniptikonda* görünür olmanın hazzı söz konusudur, farklı anlatımla kişi kendini gönüllü olarak görünür kılmaktadır (Okmeydan, 2017). Böyle bir durumda Bauman'a göre (2018) kurban olmakla şö-

ret olmak aynı anlama gelmektedir. Zira Chul-Han'a göre (2019) her mesafe *şeffaflık toplumunda* ortadan kaldırılması gereken bir olumsuzluk olarak görülmektedir ve günümüz toplumu mesafeleri ortadan kaldıran bir etkileşimi önemsemektedir. Bunun da gerisinde büyük ölçüde gelişen teknoloji vardır (McLuhan, 2005) ve böylece insan-insan etkileşimi "ben ve öteki" arasındaki ilişkiyi, kamusalılığı dönüştürmüş durumdadır (Şişman, 2019). Çünkü, Yücedağ'ın da (2017) altını çizdiği şekliyle toplumsal ilişkiler kişilerin tek başlarına kurgusunu gerçekleştirdikleri bir hakikat olmanın ötesinde etkileşime dayalı bir özellik göstermektedir.

Gözetim ve buna bağlı olarak ortaya çıkan denetim, tarih içinde toplumların hayatlarında farklı formları ile görünmüştür. Dijitalliğin toplumsal hayatın her alanını çepeçevre kuşatması gözetlenenler için çeşitli kaygılar ve korkular oluşturduğu gibi kimileri içinse iktidarın gözünün üzerlerinde olması bir güvence olarak kabul edilmektedir, çünkü modern toplumda artan belirsizlik ve riskin ortaya çıkaracağı zararın gözetlenme ile bertaraf edileceği düşünülmektedir (Yücedağ, 2017). Dijital teknolojinin gözetimde gittikçe yaygınlaşması gözetimi, yüz yüze ve doğrudan disiplin edici bir formundan çıkarıp uzaktan disipline edici bir forma dönüştürmektedir. Ancak bu sürekli gözetim hali ve gözetim ağının gittikçe her yere ulaşması bir yandan çeşitli kolaylıklar ve güvenliğe dayalı kaygıları giderici meşruiyet oluştursa da bir yandan da gizlilik ve mahremiyetin sınırlarını ortadan kaldırmaktadır. Bu bağlamda Bauman (2017) zaman ve mekânın insanın kontrolünden çıkıp "akışkan" bir forma büründüğünü dile getirmektedir. Ancak Bauman ve Lyon'un (2020) ve Chul-Han'ın (2019) dikkatleri çektiği farklı bir nokta ise özellikle sosyal medya platformlarında gözetlenmekten ve görünmekten bireyin haz duyması ve bu platformlara herhangi bir zorunluluk olmadan bireyin kendi özeline ait olanı kamuya açık hale getirmesi, gözetlenmeye ve denetlenmeye karşı kayıtsız hale gelmesi yani gözetlenmeye karşı bilinçli rıza üretimidir. Sürekli gözetim hali bilinçli veya bilinçsiz bir denetimi içselleştirme ve buna bağlı bir davranış değişikliğine gitmeyi gerektirebilir. Lyon (2006, 2013) ise gözetlemeyi etki, ikna ve ayartma olarak ifade etmektedir ve önleyici gözetleme ile disipline edici yani denetime dayalı olmak üzere iki farklı gözetlemeden söz etmektedir ve ikinci gözetleme her yere yayılabilen, genişleme gücü yüksektir, "denetim toplumu" oluşturmaya dönüktür. Lace (2005) günümüz bireyini şeffaf, kırılabilir, gözetlenebilir, gözetleyenlerin

hakkında çok şey bildiği ve gözetlenmekten memnun varlıklar olarak belirtmektedir. Filozof Sarte (2009) ise ünlü “Varlık ve Hiçlik” eserindeki *Bakış* adlı felsefi denemesinde başkasının bakışını, varlığa derinden nüfuz eden, benim dünyamı benim olmaktan çıkararak, *yabancının* bakışının / gözetiminin kişiyi başkalaştıran ve *benim sandığımı düşündüğüm* dünyamı elimden alan bir özelliğe de haiz olduğunu belirtmektedir (Poyraz, 2019).

Kamusal ve toplumsal alanda yürütülen işler kendi içerisinde bir mahremiyet çerçevesi içermektedir, zira mahremiyet bir sınır çizme işlemidir ve sınırın ötesinde bulunan ile içinde bulunan arasındaki ayrımı da ortaya koymaktadır (Gündoğan, 2019). Kamusal alan içinde “başkası” tarafından seyredilmek aradaki ilişkiyi akışkan hale getirmek ve *nesneleşmek* anlamına gelmektedir. Zira bu kamusal alan gözetlendiğimiz ve görünür olduğumuz alandır; kamusal alanı, özel alandan ayıran temel ölçütlerden birisi görünür olmasıdır (Özbek, 2004) ve bu alanlarda gözetlenen kişinin alanda mahremiyeti gitmiş, kendiliği kaybolmuş, doğal davranışı yerini koşullu davranışa bırakmıştır (Gündoğan, 2019). Siber gelişmelerin ortaya çıkardığı toplumda ise mahremiyetin ifşası bir gönüllü yıkımdır (Hazır, 2019). Baudrillard (2020) kaybolan bu hakikatin yerine gelen sanal hakikati simülasyon olarak nitelenmekte ve bunun gittikçe daha çok ön plana geçtiğini dile getirmektedir. Reyes (2017) ise içinde bulunduğumuz bu dijital çağı “post-truth era” (hakikat sonrası çağ) şeklinde betimlemektedir.

Dünya genelinde 2019 yılının başlarından itibaren etkisini gösteren Covid-19 salgını, fiziki yakınlık ve temas gerektiren eğitimde pek çok alışkanlığın değişmesine yol açmıştır (Rapanta vd. 2020). Öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin salgın öncesindeki durumdan koparak yeni normal olarak tabir edilen uygulamalara hızlı uyum sağlamalarının hiç de kolay olmadığı görülmektedir. Salgından önceki dönemlerde de değişen öğrenme-öğretme platformlarına ve pratiklerine alışkın olmayan öğretmen ve öğrencilerin yaşadıkları bazı zorluklara literatürde değinilmektedir (Bennett ve Lockyer, 2006). Ancak bu zorlukların pek çoğu teknik kısımlar olan nitelikli ve kesintisiz bağlantı kurabilme, içerik hazırlama, dijital platformlara yeteri kadar hâkim olamama, uygulama gerektiren derslerin yürütülememesi gibi durumları kapsamaktadır (Akyavuz ve Çakın, 2020; Can, 2020; Çelik, 2020; Kahraman, 2020). Bu süreçle birlikte dijital içerik tasarımı, eğitimsel teknolojiyi kullanabilme ve yönetebilme, dijital veriler

ve etik gibi konular tartışılır hale gelmiştir (Bozkurt, 2020). Salgınla birlikte yaygınlaşan uzaktan eğitim sürecinde yeteri kadar tartışılmadığı düşünülen konulardan birisi de eğitimin ve öğretimin dijital platformlara taşınması ile mekânsal sınırların ortadan kalkması, ebeveynlerce uzaktan gözetim ve denetimin artması, öğretmenler açısından mesleki mahremiyetin aileler tarafından ihlal edilmesi ve bunlara bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülen çeşitli pedagojik kaygılardır. Başka anlatımla geleneksel metotta otoriteyi temsilen gözetleyen konumundaki bir özne iken öğretmenler, uzaktan eğitimde gözetlenenler olmuşlardır. Eğitim fiziksel mekânından uzaklaşarak yani sınırlı ve kontrollü alanından çıkarak dijital alana, gözetime, şeffaflığa, denetime ve çoklu kontrole açık hale gelmiştir. Toplumsal yaşamın ve karşılaşmaların mekanlar içinde olduğu geçtiğimiz dönemlerde toplumsal kontrolü ve gözetimi mekanlar üzerinden yapma fikri esastı (Baştürk, 2016). Ancak günümüz toplumunda gözetim, mekânın ve zamanın sınırlayıcı etkisinden çıkarak her yerdelik ve süreklilik özelliği kazanmıştır. Lyon'un (2006:37) deyiimiyle modern zamanlarda "kendimiz" ve dolayısıyla özel olarak düşünülen bedenlerimiz bile gözetleme için kaynak haline gelmiştir. Eğitim de bu Covid-19 salgını sürecinde toplumsal yaşamın önemli karşılaşma mekanlarından olan okullardan dijital ortamlara taşınmıştır ve bu taşınmanın kademeli olarak değil de aniden gerçekleşmesi beraberinde bazı pedagojik ve sosyolojik sonuçları ortaya koyduğu düşünülmektedir. Bunlar arasında ise öğretmenlerin başkaları tarafından sürekli gözetlenir, denetlenir ve kontrol edilir hale gelmeleri ve buna bağlı ortaya çıkan kaygı ve çekincelerin ön sıralarda yer aldığı tahmin edilmektedir.

Bu araştırma Türkiye'de Covid-19 salgını ile dijital ortamlara taşınan eğitim-öğretim faaliyetlerinin şeffaf, gözetlenir ve denetlenir hale gelmesinin ve aileler tarafından daha fazla görünür olmasının öğretmenlerin mesleki mahremiyetini etkilediği ve buna bağlı olarak da çeşitli kaygıları-korkuları ortaya çıkardığı düşüncesine dayanmaktadır. Öğretmenlerin geleneksel ve yüz-yüze eğitim süreçlerinde aktif özneler ve aktörler olarak sahnede, ön planda yer alırken yeni normalle uzaktan ve herkesçe izlenebilen birer aktöre dönüşmesi ve buna henüz hazır olmamalarının ortaya çıkardığı durumlar bu araştırmanın odağını ve problemini oluşturmaktadır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

- Covid-19 salgını sürecinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan ve dijital ortamlarda sürdürülmesine bağlı olarak gözetlenme-izlenmeye bağlı ortaya çıkan pedagojik kaygılar söz konusu mudur?
- Uzaktan ve gözetime açık eğitim-öğretim pratikleri mesleki mahremiyeti olumsuz etkilemekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisine göre tasarlanmıştır ve bütüncül tekli durum çalışması desenine göre gerçekleştirilmiştir. Merriam (2013) durum çalışmalarını sınırlı bir sistemin derinlemesine incelenmesi olarak nitelendirmekte ve durum çalışmalarının yoğun betimleme özelliğine dikkat çekmektedir. Patton (2014:450) durum çalışmalarını, “okuyanı durumun içine ve deneyime yani grubun yaşantısına götürmelidir” şeklinde betimlemektedir. Yin’in (2017) altını çizdiği üzere durum çalışmaları gerçek ve güncel bir durumu, gerçek yaşam alanına yansıyan biçimiyle irdelemeyi gerektirir. Durum çalışması, Yin’e (2017) göre güncel bir olayı derinlemesine, kendi özgün ortamı içinde incelemeyi kapsamaktadır ve belirli bir durumun sosyal dünyasına zengin bir yaklaşım sunarak var olan olayların iç yüzünü gösteren bir bakış açısı katmaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre durum çalışmaları ise araştırmacının kontrol edemediği durumları derinlemesine irdelemesi ile ortaya çıkmasına olanak vermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmaya toplamda 24 kişi katılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Maksimum çeşitliliği sağlama adına katılımcıların yaş, branş, cinsiyet, çalıştıkları kademe ve şehir, okul türü, mesleki kıdem, istihdam biçimleri ve eğitim düzeyleri esas alınmıştır. Katılımcıların çeşitli demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem grubunun demografik özellikleri

| Sıra | Kod | Cinsiyet | Yaş | Kademe | Branş | Okul Türü | Kıdem | İstihdam | Şehir | Eğitim Düzeyi |
|------|-----|----------|-----|----------|------------|-----------|--------|----------|----------|---------------|
| 1 | Ö1 | Erkek | 43 | İlkokul | Kimya | Devlet | 15 Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |
| 2 | Ö2 | Erkek | 38 | Ortaokul | Türkçe | Devlet | 10 Yıl | Kadrolu | Bolu | Lisans |
| 3 | Ö3 | Kadın | 31 | Ortaokul | Bilişim T. | Devlet | 7 Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |
| 4 | Ö4 | Kadın | 35 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Özel | 12 Yıl | Kadrolu | İstanbul | Master |
| 5 | Ö5 | Erkek | 30 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 6 Yıl | Ücretli | Ankara | Lisans |
| 6 | Ö6 | Erkek | 54 | Lise | Mate-matik | Devlet | 30 Yıl | Kadrolu | Erzurum | Lisans |
| 7 | Ö7 | Kadın | 47 | Lise | Grafik | Devlet | 19 Yıl | Kadrolu | İstanbul | Lisans |
| 8 | Ö8 | Erkek | 36 | Ortaokul | Din Kül. | Devlet | 6 Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |
| 9 | Ö9 | Kadın | 39 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 14 Yıl | Kadrolu | İzmir | Master |
| 10 | Ö10 | Erkek | 40 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 18 Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |
| 11 | Ö11 | Kadın | 40 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 20 Yıl | Kadrolu | İstanbul | Lisans |
| 12 | Ö12 | Kadın | 41 | Ortaokul | Fen Bil. | Devlet | 19 Yıl | Kadrolu | Ankara | Master |
| 13 | Ö13 | Erkek | 50 | Ortaokul | Beden Eğ. | Devlet | 26 Yıl | Kadrolu | Düzce | Lisans |
| 14 | Ö14 | Erkek | 43 | Lise | Tarih | Devlet | 20 Yıl | Kadrolu | Ankara | PhD |
| 15 | Ö15 | Kadın | 40 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 18 Yıl | Kadrolu | Sivas | Lisans |
| 16 | Ö16 | Kadın | 31 | Ortaokul | Bilişim T. | Devlet | 7 Yıl | Kadrolu | Aksaray | Lisans |
| 17 | Ö17 | Kadın | 32 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 7 Yıl | Ücretli | Ağrı | Lisans |
| 18 | Ö18 | Erkek | 38 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 16 Yıl | Kadrolu | Ankara | Master |
| 19 | Ö19 | Erkek | 48 | Lise | Fizik | Devlet | 26 Yıl | Kadrolu | Rize | Master |
| 20 | Ö20 | Kadın | 41 | İlkokul | Sınıf Öğr. | Devlet | 20 Yıl | Kadrolu | Ankara | Master |
| 21 | Ö21 | Kadın | 45 | Ortaokul | Mate-matik | Devlet | 21 Yıl | Kadrolu | Bursa | Lisans |
| 22 | Ö22 | Erkek | 45 | İlkokul | Din K. | Devlet | 21Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |
| 23 | Ö23 | Kadın | 34 | İlkokul | İngilizce | Özel | 8 Yıl | Kadrolu | İstanbul | Master |
| 24 | Ö24 | Erkek | 64 | Lise | Beden Eğ. | Devlet | 40 Yıl | Kadrolu | Ankara | Lisans |

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısının erkek (n:12), yarısının kadın (n:12), en gencinin 30 yaşında, en ileri yaşta-kinin 64 yaşında olduğu, 12'sinin ilkokul kademesinde, 7'sinin ortaokul ve 5'inin de lise kademesinde görevli olduğu görülmektedir. Katılımcıların

9'unun sınıf öğretmeni, 2'sinin matematik öğretmeni, 2'sinin bilişim teknolojileri öğretmeni, 2'sinin beden eğitimi, 2'sinin din kültürü öğretmeni olduğu; kimya, Türkçe, grafik, fen bilimleri, tarih, fizik ve İngilizce branşlarında ise 1 öğretmenin katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (n:22) devlet okullarında, daha az sayıda katılımcı ise (n: 2) özel okullarda çalışmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ranjın 6 ile 40 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kadrolu (n:22) çalışan iken daha az sayıda katılımcı ücretli / geçici (n:2) olarak çalışmaktadır. 16 öğretmen lisans düzeyinde, 7 öğretmen yüksek lisans düzeyinde, 1 öğretmen de doktora düzeyinde eğitime sahiptir. Katılımcılar Türkiye'nin 11 farklı ilinde görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Sorular oluşturulmadan önce araştırma problemi ile ilgili literatürde yer alan çalışmalar gözden geçirilmiş ve belirlenen anahtar kavramlar etrafında ana sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular sosyoloji ve eğitim bilimlerinde uzman 3 farklı öğretim üyesine uzman görüşü alınmak üzere gönderilmiş, gelen çeşitli uyarı ve düzeltmeler neticesinde sorulara son hali verilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilirken çeşitli sonda soruları da ilave edilmiştir. Görüşmelerde kullanılan bazı örnek sorulara aşağıda yer verilmiştir:

Soru 1: Uzaktan ders işlerken gözetlendiğinizi düşünüyor musunuz, neden? Evet ise, bu durum sizde ne gibi hisler oluşturmaktadır?

- Gözetlendiğinize yönelik yaşadığınız örnekler var mı? Varsa nasıl gelişti, neler hissettiniz?

Soru 2: Gözetlenmek derslerinize nasıl yansımaktadır? Ders işleyişinizi nasıl etkilemektedir?

Soru 3: Kimler tarafından gözetlendiğinizi düşünüyorsunuz?

-Gözetlenme daha çok nasıl gerçekleşmektedir?

- Aileler veya okul yönetiminin gözetlemesi arasında ne gibi farklılıklar olmaktadır?

Soru 4: Öğretmenlerin bu süreçte daha rahat olabilmeleri için neler yapılmalıdır?

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmanın verileri, Aralık 2020-Ocak-2021 periyodu içinde online ve anlık görüşme imkânı sağlayan, görüşmeyi kayıt altına alan platformlarda, bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleşmiştir. Katılımcılardan bu araştırmaya gönüllü katıldıklarına ilişkin onam formu Google formları üzerinden alınmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, önceden belirlenen temalara göre özet şeklinde verilir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi, verileri temalar ve alt temalar etrafında açıklamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri görünür hale getirmeye olanak tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi tekniği kullanılarak hacimli nitel veriler, temalar ve örüntüler etrafında tutarlı ve anlamlı bir bütün içinde ele alınabilir (Patton, 2014). Verilerin çözümlemesinde NVIVO-11 programından yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için farklı kodlayıcıların uyum birliğini sağlamak adına, araştırmacılardan bağımsız olarak 2 alan uzmanına da ayrıca veriler kodlatılmıştır. Kodlama benzerliğinin yüksek olduğu görülmüştür. Bununla beraber katılımcı teyidi ve doğrudan alınlar ile güvenilirlik ve inandırıcılık artırılmaya çalışılmıştır.

Etik İzin

Bu çalışmanın verileri toplanmadan önce veri toplama araçları ve süreci ile ilgili etik bir ihlal olmaması için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 22/02/2021 tarih ve 2021/01-22 sayılı kararı ile gerekli araştırma izinleri alınmıştır.

Bulgular

Veri analizi sonucunda, dört tema altında on altı kategori kümelenmiştir. Bu temalar ve kategoriler, bulguları ve bunların yorumlarını bir bütün olarak özetlemek için Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2: Mahremiyet sürecinin ihlaline ilişkin görüşler

| Tema | Kategori | Kodlar |
|--|----------------------|--|
| Mahremiyetin İhlalinin Psikolojik etkileri | Yabancılaşma | Mekaniklik Kaybedilen Heyecan Kendisi olamamak |
| | Görmezden Gelme | Önemsememe Takılıp kalmama |
| | Güvensizlik | Kuşku Güvenirlik Kötüye kullanma |
| | Kaygı | Huzursuzluk Çekingenlik Baskı |
| Mahremiyetin İhlalinin Mesleki Etkileri | Ön Yargı | Yargı dili Yanlış algılama |
| | Mesleki özgürlük | Kısıtlanmışlık |
| | Mesleki Saygınlık | Değersizlik Mesleğin sorgulanması Denetime açıklık |
| | Öğretim Süreci | Veli Desteği/Karışması Müdahale Destek süreçleri |
| Mahremiyetin İhlal Süreçleri | Rekabet | Öğrenciler arası Veliler arası |
| | Koşullar ve Nedenler | Sosyo-ekonomik nedenler Merak |
| | Gözetlenme Şekilleri | Veli gözetimi Araçlar |

Tema 1: Mahremiyetin İhlalinin Psikolojik Etkileri

Mahremiyetin psikolojik etkileri; yabancılaşma, görmezden gelme, güvensizlik ve kaygı başlıkları altında kategorileştirilerek ayrıntılı değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Mahremiyetin psikolojik etkilerinden biri olan yabancılaşma, öğretmenlerin kendine yabancılaşmalarının yanında, öğrenme süreçlerinde canlı ders sistematığının mekanik hale getirdiği birer aparat niteliğine büründükleri izlenimini vermektedir. Bu durum, öğretmenlerin insani iliş-

kilerden kendilerini yalıtılmak zorunda kalmalarına yönelik olarak düşünülebilir. Mekanikliğe bağlı kaybedilen heyecan ve anlamsızlık hissi, sürecin öğretmenler üzerinde aşırı dikkat ve oto sansüre neden olduğu ifade edilebilir. Ayrıca süreçte yaşanan belirsizlik ve kuralsızlıkların, öğretmenlerde inisiyatif alamamaya dair normsuzluğa ve paydaşlar karşısında yaşadığı güçsüzlüğe de sebep olduğu düşünülebilir.

Mahremiyetin psikolojik etkilerinden biri olan görmezden gelme ise, öğretmenlerin canlı ders esnasında daha çok velilere dayalı yaşadıkları problemleri; kendilerine, öğrencilere ve öğretim sürecine zarar verilmesi için görmezden gelmelerine dayandırılabilir. Süreçte daha çok velilere dayalı bu görmezden gelmenin, öğretmenlerde süreçte yaşanan problemlere takılıp kalmamak, dersini sabote eden veli profilini önemsemek ya da yaşananlar hiç olmamış gibi kendini baskılayarak yola devam etmek şeklinde yorumlanabilir.

Mahremiyetin bir diğer psikolojik etkilerinden olan güvensizlik, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde aileler, öğrenciler ve okul idarecileri tarafından amacı belli olmayan gözetlenme durumlarının nasıl kullanılacağına dair kuşkulara dayalıdır. Öğretmenlerin gözetlenme durumlarında yaşadıkları güvensizlik, aileler ve öğrenciler tarafından gözetlenme kayıtlarının aleyhlerine kullanılacağına dayandırılırken, okul idarecilerine dayalı güvensizlik ise bakanlığın ve diğer yetkililerin işine olan bağlılığına ve samimiyetine olan şüphelere yöneliktir. Süreçte öğretmenlerin yaşadıkları güvensizlik durumları, ayrıca paydaşlar tarafından aşağılanma, göz korkutma ve iftiraya uğramaya yönelik çekincelerle de ifade edilmektedir. Öğretmenlerin canlı dersler esnasında daha çok veliler ve kimliği belirsiz kişiler tarafından derslerinin sabote edildiğini, okul idaresinin izinsiz derslere müdahale edişinin ise kendilerinde suçluluk psikolojisi yarattığı düşünülebilir. Ayrıca öğretmenlerin süreçte bütün paydaşlara yönelik güvensizliğinin, kendilerinin her durumda yalnız olduklarına yönelik yaşadıkları korku ile bunun zamanla kanıksanarak duyarsızlık hallerine evrilmesi de sebep olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik kaygılarının, okulun önemli paydaşlarından olan velilerin ders esnasında öğretim süreçlerinden öğrenciyle kurulan diyaloglara kadar hemen hemen her şeye müdahale edişine ya da edebileceğine yönelik gerilim, rahatsızlık ve huzursuz-

luğa dayandırılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ders esnasında yaşanabilecek aksaklıklardan dolayı kendilerine yönelik aşırı dikkat ve baskılarının; kendilerinde hata yapma endişesi, tedirginlik, çekingenlik ve unutkanlıklara da neden olduğu düşünülebilir. Uzaktan eğitim süreçlerinin, veli ve okul idarecilerini memnun etmeye yönelik yetişkin ilişkileri ve diyaloglarındaki ciddiyete evirildiği, bunun da öğretmen ve öğrenci arasındaki otantik iletişim süreçlerini baltaladığı da söylenebilir.

Tablo 3: Mahremiyetin ihlalinin psikolojik etkisine ilişkin kod ve örnek alıntılar

| Kategori | Kodlar | Örnek Alıntılar |
|-----------------|--------------------|--|
| Yabancılaşma | Mekaniklik | <i>Kendimi rahat hissedemiyorum. Öğrencilerimle eğlenceli vakit geçiremiyorum. Çoğu yerde tiyatral bir şekilde konuşmak, şakalaşarak ders işlerim. Ama şimdi daha ciddiylim.</i> |
| | Kaybedilen Heyecan | <i>Daha dikkatli davranmak zorunda kalıyoruz. Bazen yapmacık bile olabiliyoruz. Heyecanımı kaybediyorum kendim olamıyorum.</i> |
| | Kendisi olamamak | <i>Heyecanımı kaybediyorum kendim olamıyorum.</i> |
| Görmezden Gelme | Önemsememe | <i>Bazen herhangi bir baba tarafından gözetlendiğimi düşünüyorum. İşimi yapmaya çalıştığım için art niyetli bakışları önemsememeye çalışıyorum.</i> |
| | Takılıp Kalmama | <i>Eo halkının neredeyse tamamı güya görünmediğini sanarak tek tek ekrana bakıp geri çekiliyor. Ders esnasında annelerin birçok sorusuna maruz kalıyorum mesela. Babaların güya çocuğuna yardımcı olmak, direktif vermek maksatlı derse dâhil olma çabaları da cabası. Maksat ilgilenen baba profili çizirken asıl amacın öğretmene bakmak, onunla sohbet etmek olması da çok üzücü. Genel anlamda kötü bir his uyandırdığı için rahatsız olduğum durumlarda kamerayı kapatarak yoluma devam ediyorum.</i> |
| Güvensizlik | Kuşku | <i>Doğru ya da uydurma bilmiyorum ama bazı öğretmenlerin donan resimlerinin medyada dolaştığını duymamdan kaymaklanan bir endişem var. Bana da yaparlar mı diye korktuğumu söylemek zorundayım.</i> |
| | Güvenirlik | <i>Veli izlemesinden ziyade bakanlık çalışanları ya da okul yönetiminin izlemesi "bize güvenilmiyor mu" hissi yaratıyor. Veli meraktan ve çocuğuna hitap eden kişiyi, ders anlatışını tanımak anlamak için izliyor olabilir. Ama her şekilde rahatsız his.</i> |
| | Kötüye Kullanma | <i>Bazen düşünüyorum derslerimin kayıt altına alınıp sonradan sorun teşkil edecek şekilde yorumlanması fikri rahatsız ediyor. Evet, internetin herkese açık bir platform olması ve ekranın arkasında neler olduğunu görememek.</i> |
| Kaygı | Huzursuzluk | <i>Evet, gözetlendiğimizin hem veli hem de amirlerimiz tarafından yapıldığına inanıyorum. Herhangi bir insani hatanın yapılma olasılığına karşı neyle karşılaşacağımız karşısında kaygı duymaktayım.</i> |
| | Çekingenlik | <i>Kurduğum cümlelere dikkat etmeye çalışıyorum. Tedirgin oluyorum. Bu durum dikkatimi dağıtıyor.</i> |
| | Baskı | <i>Evet, aşırı derecede gerilim içindeyiz en basit soruları dahi veliye acık vermek için defalarca okuyup yanlış yapmama gayreti içindeyiz çocukları uyarmıyor, şakalaşamıyoruz veli sadece bizi değil birbirini de gözetliyor.</i> |

Uzaktan eğitim, öğretim süreçlerini sınıfların dışına çıkararak mesleki mahremiyeti de sorgulatmaya başlamıştır. Öğretmenlerin canlı derslerdeki öğretim süreçlerine müdahalenin genel anlamda veliler tarafından yapıldığını, bunun da veli desteği, akıl verme ve müdahale şeklinde sıraladıkları görülmektedir. Ayrıca veliler, öğretim süreçlerinden sorumlu öğretmenlerin derslerine müdahale ederek; öğretmenlerde rol karmaşası, rahatsızlık ve gereksizlik hislerine de neden oldukları düşünülebilir. Canlı ders esnasında velilerin öğretim süreçlerine olan kontrol edilemeyen müdahaleleri, öğrenci rekabetinden veli rekabetine evirilerek derslerin amacından saptırılmasına da neden olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Tema 2: Mahremiyetin İhlalinin Mesleki Etkileri

Öğretmenlerin mesleki mahremiyetini etkileyen önemli kavramlardan biri de önyargıdır. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenler tarafından önyargı kavramına yapılan atıflar, veliler ve okul idarecileri tarafından öğretmenlerin yaptıkları uygulamalara yönelik sürekli açık arama, haksız ve dayanıksız eleştiriler ile yanlış algılara dayandırıldığı düşünülebilir. Ayrıca, öğretmenlerin canlı ders esnasında öğrencileriyle olan samimi ve insani ilişkilerinin, veliler tarafından dalga konusu edildiği ve öğretmenin süreçte somut olarak ortaya koyduğu performansın hem veli hem de okul idaresi tarafından sürekli yargı diline maruz bırakıldığı da söylenebilir. Mesleki özgürlüğe dair ifadeler de mesleki mahremiyetin ortadan kalktığını ortaya koyan önemli sonuçlardır. Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde veli, okul idaresi ve teknolojiye bağlı olumsuzlukları, mesleki anlamda kısıtlanmalarına neden olarak göstermektedirler. Ayrıca, canlı ders esnasında kendi öğrencileriyle baş başa kalmayan öğretmenlerin, veliler tarafından öğretmen-öğrenci ilişkilerine ve öğrenme süreçlerine olan müdahalelerin de hem öğretmen hem de öğrencilerin sürece adapte olmaları için gerekli ölçülü rahatlığı ortadan kaldırdığına yönelik düşünceler de dikkat çekicidir. Öğretmenlerin meslekleri boyunca edindikleri tecrübelerle inşa ettikleri özgünlükleri de canlı ders süreci boyunca yaşanan olumsuzluklarla ortadan kalktığına yönelik ifadeleri de gözden kaçırılmamalıdır.

Mesleki mahremiyetin ortadan kalktığına işaret eden bir diğer kategori, mesleki saygınlıktır. Öğretmenlerin gözetlenme durumlarını ve

buna yönelik okulun önemli paydaşlarından olan veli ve okul idarecilerinin süreçteki davranışlarını, mesleki anlamda değersizliğe sebep olan faktörler arasında değerlendirdikleri düşünülebilir. Velilerin uzaktan eğitim süreçlerinde eğitim-öğretim faaliyetlerine yardımcı önemli bir paydaş olma vasfı, öğretmenlerin profesyonelliğini sorgulayan, öğrenciler karşısında değersizleştiren ve onurlarını zedeleyen bazı davranışlarla törpülendiği söylenebilir. Okul idarecilerinin uzaktan eğitim süreçlerindeki rolleri ise, öğretmenlerin mesleki mahremiyetlerine haneler getiren habersiz gözetlemeler ve öğretmenlere güvenmediklerini ortaya koyan davranışlarla baltalandığı görülmekte, bunun da öğretmenlerde onur zedelenmesine ve saygısızlığa uğradıklarını düşünmeye yönelttiği ifade edilebilir. Uzaktan eğitim süreçlerinde okulun bütün paydaşları arasında kurulamayan sağlıklı iletişim, öğretmenlerde mesleğini icra ederken daha çok veliler tarafından maruz bırakıldıklarını düşündükleri engellenme ve yetersizlik hislerine de neden olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki anlamda denetime açıklık faaliyetleri, veliler ve okul idaresi tarafından suiistimal edilerek mesleklerinin sorgulanmasına, asıl amaçları olan öğrencilerine odaklanamamaya ve diğer paydaşlara yönelik takınılan aşırı resmi tavırların öğrencilere de yansıtılmasına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca velilerin rekabetçi tutumları ve öğrencileri yarıştırmaya yönelik tavırları, öğretmenlerin her öğrenciye adil ve eşit bir öğretim süreci sunabilmesinin önünde önemli bir engel olarak düşünülmektedir. Eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bir bileşeni ve adeta sağlanması olan geri bildirim, uzaktan eğitim süreçlerinde başarılı olarak yürütülmediğine yönelik öğretmen ifadeleri dikkat çekmektedir. Canlı derslere olan veli müdahalesi, ulaşılmak istenen hedeflere varılıp varılamadığına yönelik belirsizliklere neden olmakta ve öğrencilerin birden fazla kaynak tarafından yönlendirilmesi de sağlıklı geri bildirim alınabilmesinin önündeki engeller arasında sayılabilmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim süreçlerinde mesleki mahremiyetlerinin korunmasında, destek süreçlerinin de önemli bir payı vardır. İfade edilen destek süreçlerinin, okulun önemli paydaşlarından olan veli ve okul idaresinin uzaktan eğitim süreçlerine yönelik bilinçlendirilmesine odaklandığı söylenebilir. Ayrıca canlı ders güvenilirliğini sağlamak için yerli, bilinen ve kontrol edilen uygulamaların geliştirilmesi ile öğretmen ve öğ-

rencilerin teknik anlamda desteklenmesine yönelik öneriler de dikkat çekmektedir. Uzaktan eğitim süreçlerinin planlanmasında, öğretmenlerin hassasiyetlerini dikkate alan yaklaşımlar, öğretilerin toplumdaki mesleki saygınlıklarını ve paydaşlar arasındaki önemlerini artırabilir. Ayrıca, uzaktan eğitim süreçlerine yönelik yaşanan problemler ile bunlara yönelik bilimsel ve kültürel temelleri esas alan çözüm önerileri, paydaşlarla sıklıkla paylaşılabilir.

Tablo 4: Mahremiyetin ihlalinin mesleki etkilerine ilişkin kod ve örnek alıntılar

| Kategori | Kodlar | Örnek Alıntılar |
|-------------------|------------------------|---|
| Önyargı | Yargı Dili | <i>Sınıf benim öğrencilerimle kurduğum özel ortamımdır. Biz orda yeri gelir güler, yeri gelir ağlar, yeri gelir kılıktan kılığa girer, yeri gelir insani onuru koruyarak sıkıntılarımızı tartışır, dersimizi işleriz. Dışarıdan biri aramızdaki o köprüyü o kalp bağını bilmez ve hemen yargı diline geçer.</i> |
| | Yanlış Algılama | <i>Velilerin eleştirileri gözlemlendiğim hissi oluşturuyor. Eksik veya yanlış bilgilerle yapılan yorumlar beni üzüyor. Haksızlık gibi geliyor.</i> |
| Mesleki Özgürlük | Kısıtlanmışlık | <i>Sınıf mahremiyeti kalmıyor öğrenci öğretmen arasındaki ilişkiye veli de katılıyor. Öğrenci de rahat edemiyor, özgür kalamıyor. Öğrenciler bazen aileleri ile birlikteyken canlı derse katılıyorlar. Seslerden anlayabiliyorsunuz. Uygunsuz bir durum. Kendimi rahat ve özgür hissetmedim.</i> |
| | Değersizlik | <i>Arkada çocuğun dedesi kanepeye uzanmış ekrana bakıyor, dinliyor. Bu durumda dolayı kendimi çok değersiz hissettim.</i> |
| Mesleki Saygınlık | Mesleğin Sorgulanması | <i>Okulum gözetlerken isini bilen insanlarla iç içeyiz zaten ama benim isimi bilmeyen velinin beni küçük görmesi isime olan saygısızlığı bizi mahvetti. Derste bir şey söyledikten sonra veli telefonda mesaj atıyor hocam böyle demesiniz vs. gibi aksine kötü bir şey söylememize rağmen. Mesleğimizi öğretmeye çalışan insanlar da çıkıyor</i> |
| | Denetime Açıklık | <i>Evet, çünkü veliler genel olarak öğrencilerin ders dinlediği ortamda bulunuyorlar ve sürekli anlattıklarımı dinliyorlar bazen de ekrana bakıyorlar. Bu durum çok rahatsız ediyor sürekli ders anlatma hissi oluyor sustuğum anda öğretmen bilmediği için susuyormuş hissi uyandırıyor.</i> |
| Öğretim Süreci | Veli Desteği/Karışması | <i>Hayır, ama 1. sınıf öğretmeni olduğum için velilerim öğrencilerime çoğu kez refakat ediyorlar. Öğrenciler ve ben derse adapte olamıyoruz. Genellikle anneler kameranın görüş açısında olmadan çocuklarına sorulan soruların yanıtlarını veriyorlar. Böylelikle kazanımın kavratılıp kavratılmadığını anlayamıyorum.</i> |
| | Müdahale | <i>Öğrencilerin derste sürekli arkadaşlarına tanınan söz verme sırasını saymaları örneğin x arkadaşına bu kadar söz verdiniz bana ondan şu kadar eksik söz verdiniz söylemleri artarak devam ediyor.</i> |
| | Destek Süreçleri | <i>Velilere yönelik çeşitli seminerler vs. Düzenlenerek ders sırasında dersin yapıldığı ortamda bulunmalarının öğretmen, velinin kendi çocuğu ve öğrenciler penceresinden sakıncaları etrafta anlatılabilir. Önemli olan uzaktan iletişim araçları konusunda öğretmenlerin asli işlerini kolaylaştıracak yaklaşımı esas almaktır. Var olan sürecin sağlıklı yaşama geçmesi için teknolojik olarak öğretmenler ve öğrenciler desteklenmelidir. Süreci yalnız 'denetim' olarak ele alan yaklaşımların bir katkısı olmadığı gibi daha fazla sorun alanı üretecektir.</i> |

| | | |
|---------|------------------|--|
| Rekabet | Öğrenciler Arası | <i>Aileler, çocuklarının durumunu merak edip diğer çocukları kendi çocuğuyla kıyaslamaya giriyor, bu da çocuklar arasında rekabete neden oluyor.</i> |
| | Veliler Arası | <i>Soru çözdürdüğüm sırada öğrencilere söz hakkı verirken, veli müdahale etti çocuğuna "sesini yükselt, gerekirse bağır ki sana söz hakkı versin" diye. Söz hakkını başkasına verdim diye o çocuk, arkadaşının sözünü sürekli kesip soruyu kendi çözdü. Arkadaşının çözdüğü soruya müdahale etmen hiç hoş değildi dediğimde babası söz hakkı verseydiniz bunu yapmak zorunda kalmazdı diye derse tekrar müdahale etti.</i> |

Uzaktan eğitim süreçleriyle beraber öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkilerini zora sokan, mesleki profesyonelliğini sorgulayan ve sınıf mahremiyetini ortadan kaldıran birçok problemin de başladığı söylenebilir. Öğretmenin sınıf mahremiyetinin ihlali ile başlayan süreç, velilerin öğretim-öğrenme süreçlerine aşırı müdahalesiyle öğrenciler yarış atna dönüştürülmüş, veliler ise kendi aralarında rekabet etmeye başlamışlardır. Öğretmenin kontrolünden çıkan süreç; eğitim-öğretim süreçlerinin nihai amacı olan öğrencilerin temel ihtiyaçları ve gelişimlerinin gözden kaçırılmasına, öğrencilerin bir bütün olarak gelişimlerinin akademik alanla sınırlandırılmasına ve öğrencilerin öğretmenleri ile diğer arkadaşları arasındaki insani ilişkilerin ortadan kaybolması da vesile olduğu düşünülebilir.

Tema 3: Mahremiyetin İhlal Süreçleri

Mahremiyetin ihlalinde sosyoekonomik nedenler, zorunlu koşullar içinde önemli bir yer almaktadır. Uzaktan eğitim süreçlerinin ihlaline yönelik yapılan bütün değerlendirmelerde, velilerin canlı ders esnasında aynı mekânda olmalarına yönelik şikâyetlerin öncelikli olduğu söylenebilir. Canlı ders esnasında velilerin aynı mekânda olmalarının arkasında, ailelerin eğitim gören çocuklarına farklı bir mekân bulamamalarının da önemli bir etkisi olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Ayrıca sosyoekonomik şartlara bağlı olarak aynı mekânı paylaşmak zorunda olan aileler, canlı derslerde çocuklarını yönlendirerek büyük etapta kendi hedeflerini çocukları üzerinden gerçekleştirmek istemeleri ve içinde buldukları zorunlu koşulları değiştirmek için eğitimi bir çıkış yolu olarak düşünmelerine bağlanabilir.

Mahremiyeti ortadan kaldıran gerekçeler arasında zorunlu koşulların yanında, aile fertlerinin sürece dair meraklarının da etkili olduğu söylenebilir. Aile fertlerinin ya da okul idarecilerinin bilinçli gözetimlerini yönlendiren merakları, farklı nedenlere dayanmaktadır. Aile fertlerini yönlendiren nedenlerin; öğretmenlerin nasıl ders anlattığı, teknolojik araçlarla yapılan dersin doğası, kendi çocuğunun canlı derslerdeki performansı ile öğretmenle kendi çocuğu arasındaki ilişkinin yapısını öğrenmek şeklinde değerlendirilebilir. Okul idarecilerinin bilinçli gözetimlerinin arkasındaki değişkenin ise, öğretmenlerin derslerinin kontrolünü yapmak ve buna yönelik çetele tutmak şeklinde olduğu söylenebilir. Mesleki mahremiyeti ortadan kaldıran nedenler arasında yer alan izinsiz gözetlenmeler, farklı bireyler tarafından yapılmaktadır. Öğretmeler derslerini gözetleyen bireyleri, kendi meslektaşları, veliler, sınıf ortamında kalması gerek öze başkalarıyla paylaşan öğrenciler ile sınıf ve derslerle ilgisi olmayan yabancı kişiler olarak sıraladıkları görülmektedir. Ayrıca gözetleme için kullanılan araç ve gereçlerin ise; bilgisayar, kamera, mikrofon, Zoom uygulaması, çevrimiçi ders işleme sistemi, tablet ve telefon şeklinde ifade edilmektedir.

Tablo 5: Mahremiyetin ihlal süreçlerine ilişkin kod ve örnek alıntılar

| Kategori | Kodlar | Örnek Alıntılar |
|----------------------|------------------------|--|
| Koşullar ve Neden | Sosyoe-konmik Nedenler | <i>Bütün öğrencilerin kendine ait odası olmadığı için ailecek derse katılıyorlar. Zaman zaman öğrencinin yerine cevap bile veriyorlar. Ben öğrencilerime ayrı bir odada gitmek istediğimizi belirtin diyorum. İmkân yoksa kulaklık kullanalım annelerimiz bize yardım ederse öğrenemeyiz diyorum.</i> |
| | Merak | <i>Okul yönetimi dersin işlenip işlenmediğini denetlemek için derse giriyor, birkaç saniye sonra çıkıyor. Bu beni rahatsız etmiyor. Babalar da çocukların yanından çaktırmadan izleyebiliyor. Aile dersi dinliyordur bunun sebebi öğretmenin derste nasıl anlattığını merak etmesi veya konuya da ilgisi olabilir ya da öğrenciyi bur bakıma kontrol etmek amacıyla da olabilir.</i> |
| Gözetlenme Şekilleri | Veli Gözetimi Araçlar | <i>Veliler dersi arka plandan doğrudan veya dolaylı olarak gözetliyor. Öğrenciler derste iken Whats App mesajları bunu doğruluyor. Derse katılan öğrencilerin aileleri dersi ekranlardan "bilgisayar, cep telefonu" takip ederek, istemeleri halinde kayda alabilmeleri mümkün görünüyor.</i> |

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, mesleki mahremiyet bağlamında uzaktan eğitim sürecinin etkileri incelenmeye çalışılmıştır. Mesleki mahremiyetin ihlallerinin öğretmenler üzerindeki psikolojik ve mesleki etkileri ile birlikte, mesleki

mahremiyetin ihlalinin açık ve gizil amaçları ve araçları araştırmanın özünü oluşturmaktadır. Covid-19 salgını nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığı'nun eğitim-öğretim faaliyetlerini uzaktan eğitim stratejileri ile yürütmeye başlaması, öğrenci-öğretmen-veli-yönetici ilişkilerinde farklılaşmalar meydana getirmiştir. Farklı platformlarda gerçekleşen uzaktan eğitim uygulamalarının etkisi, öğrencilerin sosyoekonomik imkânlarından da etkilenmiştir. Mesleki mahremiyet, yüz yüze eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencileriyle özel bir mekân olarak adlandırılan sınıftaki ilişkilerini, özel bir niteliğe bürünen ve öğretmenleri diğer paydaşlar karşısında güvende olmalarını sağlayan bir güvenlik bariyeri olarak nitelendirilebilir.

Mahremiyetin İhlalinin Psikolojik Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Yabancılaşma (alienation) kavramı Marshall (1999:809) tarafından "*bireylerin birbirlerinden ya da belirli bir ortam veya süreçten uzaklaşmaları*" olarak tanımlanmıştır. Yabancılaşma; sosyoloji, psikoloji ve felsefi bağlamında ele alınabilecek bireysel ve toplumsal bir kavramdır (Akyıldız, 1998). Kavramın geçmişi, Hegel ve Marx'a kadar gitmekle beraber kavrama yüklenen anlamlar ile göstergeler de çeşitlenmektedir (Akyıldız, 1998; Sidorkin, 2004). Yabancılaşmanın göstergeleri ve yabancılaşmaya neden olan durumlar, eğitimin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerde farklı şekillerde açığa çıkmaktadır. Mahremiyetin ihlalinin psikolojik yansımaları; yabancılaşma, görmezden gelme, güvensizlik ve kaygı olarak sıralanabilir. Yabancılaşma; mekaniklik, kaybedilen heyecan ve kendisi olmama davranışları ile de temsil edilmektedir. Erjem'in (2005) lise öğretmenleri ile gerçekleştirdiği öğretmen yabancılaşması araştırmasında; *güçsüzlük, anlamsızlık, normsuzluk, uzaklaşma, iş tatminsizliği ve kendi kendine yabancılaşma* en fazla karşılaşılan yabancılaşma göstergeleridir. Kesik ve Cömert (2014) ise öğretmenlerin en fazla *güçsüzlük, yalıtılmışlık ve anlamsızlık* boyutlarında yabancılaşma yaşadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşması, branşlara (Kabaklı-Çimen, 2018), sosyo-demografik ve ekonomik değişkenlere göre de farklılık gösterebilmektedir.

Yabancılaşma, öğretmenlerin mesleklerini anlamsız ve sıkıcı bulmalarına da yol açabilmektedir (Atmaca, 2020). Mesleki anlamda öğretmenlik,

beşerî sermayeye dayanan bir iştir. Beşerî sermayenin iş yapış tarzı, duygularına dayalıdır. Bu bağlamda Covid 19 salgını, öğretmenlerin sürekli temkinli ve tetikle olma halini artırmanın yanında, kendilerine de yabancılaşmalarına neden olduğu söylenebilir. Mesleki kaygı olarak da ele alınabilecek bu belirtiler; gerginlik, endişe ve evhamı da tetikleyebilmektedir (Gerçek, 2018). İfade edilen bu olumsuzlukların, eğitim sürecinin en önemli paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerin mekanik bir yapının dışlileri haline getirildiği gerçeğini gözler önüne sermektedir. Eğitim yönetimi alanındaki klasik kuramın; bilimsel yönetim, yönetim süreci ve bürokratik yaklaşımları (Seçtim ve Erkul, 2020) ile eğitim psikolojisinin klasik davranışçı kuramına bağlı yaklaşımların tamamıyla insan odaklı bir mecra olan eğitimde uygulamaya geçirilemeyeceği, yaşanan problemlerden yola çıkılarak iddia edilebilir.

“Duygulara yabancılaşmanın” söz konusu olduğu süreçte, en önemli paydaşlardan olan öğretmenlerin de duygusal yabancılaşma yaşadıkları ve kendi varlıklarının en önemli sebebi olan öğrencilerinden uzaklaştıkları ifade edilebilir. Eğitim ortamlarında çalışan öğretmenlerin duyguları ve duygusal emeği, şu unsur tarafından etkilenmektedir: Bürokratik yapı, idareciler, meslektaşlar, öğrenciler ve veliler olarak sıralanabilir.

Görmezden gelme, eğitimde özellikle istenmeyen davranışlarla başa çıkma yöntemi olarak görülmektedir (Gangal ve Öztürk, 2019). Görmezden gelme, iletişim sürecinin kaynak ve alıcı kısmında yer alan paydaşların birbirine duyarsızlaşması olarak da ifade edilebilir. Öğretmenlerde mesleki mahremiyetin ihlali, uzaktan eğitim sürecinde özellikle öğrenci yakınları tarafından gerçekleştirilmektedir. Çevrim içi platformlarla birlikte, mekân olarak nitelendirilen sınıf ortamı, kamuya açık hale gelmiştir. Kamuya açık hale gelen sınıf, aynı zamanda burada paylaşılan farklı müfredat şekillerinin de sınıfın dışına çıkmasına neden olmuştur. Paylaşılan müfredat şekillerini, başta öğrenci olmak üzere birçok değişkene göre esnek hale getiren öğretmen; uzaktan eğitim süreciyle beraber risk almayan, mekanik hale gelmiş ve duyguların ortadan kalktığı bir meslek erbabına dönüştürülmüştür.

Uzaktan eğitim sürecinin önemli bir öğretim aracı olan kameranın, öğretmenlerin kullanımıyla sınırlandırılması, paydaşlar arasında güvensizliği ve kişisel mahremiyetin belirsiz kişilerce ihlalinin gerçekleşeceği korku-

sunu artırmıştır. Güvensizlik, örgütsel sinizm ile de ilgilidir (Özdemir, Orhan ve Özkayran, 2018). Güvensizlik içerisinde kuşkuyu, güvenirliliği ve kötüye kullanma riskini de barındırmaktadır. Bir diğer ifadeyle, sahnede olma ama sahnenin izleyen kısmını bilememe hali, belirsizliği tetiklemektedir. Belirsizliklerin tetiklediği bir diğer duygu durumunun kuşku olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmada mahremiyetin ihlaline dikkat çeken ve süreçte ortaya çıkan kaygı durumu huzursuzluk, çekingenlik ve baskı hissetme temsilleri üzerinden ele alınmıştır.

Mahremiyetin İhlalinin Mesleki Etkilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Mahremiyetin ihlalinin mesleki yansımaları; önyargı, mesleki özgürlük, mesleki saygınlık, öğretim süreci ve rekabet olarak görülmektedir. Önyargı, psikolojik bir kavram olmakla beraber bu araştırmada olgu ve olayları yanlış algılama bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca, okullarda güven iklimi ve ön yargı arasında ilişki olduğu unutulmamalıdır (Erdoğan, 2016). Öğretmenlerin mesleki özgürlük alanları, okul ve sınıf alanlarında oluşabilmektedir. Uzaktan eğitim süreciyle öğretmenlerin mesleki özgürlük alanları, diğer paydaşlara da açılmıştır. Mesleki özgürlük alanlarının kısıtlandığını düşünen öğretmenler, kısıtlanmışlık durumuyla karşı karşıya kaldıklarını düşünmektedir. Kısıtlanmışlık hissi, sürecin neden olduğu mekanikle ilgili olabilir.

Mesleki saygınlık ya da itibar, bir mesleğin tercih edilip ve sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Yapılan “*Türkiye’de Çalışma Hayatı ve Meslekler*” araştırmasında, mesleki itibar skalası belirlenmiştir (Sunar, 2020). Bu skalada, öğretmenlik mesleği ön sıralarda yer almıştır. İfade edilen araştırmanın bulgularına rağmen, öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci ile değersizlik hissi, mesleki yetkinliklerin sorgulanması ve denetime açık hale gelmelerinin elde edilen sonuçları olumsuz etkileyeceği unutulmamalıdır. Öğretim süreci, öğretmenlik mesleğinin ana çalışma alanıdır. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte, öğretim sürecine öğretmen ve öğrencilerin yanında velilerin de doğrudan müdahil oldukları görülmektedir. Öğretmen ve öğ-

renci mahremi olarak nitelendirilen öğretim sürecine, öğretmenlerin profesyonelliğini sorgulayan ve sınıf atmosferini öğretmenin kontrolünden çıkaran veli profilinin dahil oluşu, öğretmenlerde rol karmaşasına ve otonite kaybına neden olduğu görülmektedir. Aynı zamanda, uzaktan eğitim süreciyle birlikte sınıf ortamının öğrenciler ve veliler arasında bir rekabet platformuna dönüştüğü de ifade edilebilir.

Mahremiyetin İhlal Süreçlerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Uzaktan eğitim sürecinde mahremiyetin ihlali, kimi zaman mecburi kimi zamanda keyfi biçimde gerçekleşmektedir. Mecburi nedenlerin başında, öğrencilerin sosyo ekonomik düzeylerinden kaynaklı kendilerine ait bir çalışma odalarının bulunmamasıdır. Bir diğer zorunlu gerekçenin ise, küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin öğretim sürecine dahil olabilmeleri için gerekli olan veli refakatidir. Öğretmenler tarafından problem olarak algılanan durumun ise, keyfi gözetlenme ve işlenen derse müdahaledir. Türkiye özelinde sosyoekonomik şartların dayattığı zorunluluklardan olan çocuk başına düşen oda sayısı, internet bağlantı imkânı ve bilgisayar erişiminin sınırlılığı, mahremiyetin ihlalini açık hale getirdiği söylenebilir. Duyarsızlaşma durumu, eğitim yönetimi alan yazınında mesleki tükenmişlik davranışları arasında yer almaktadır (Kalafat, 2017). Ayrıca, gözetlenmenin gerçekleştiği mecraların genel olarak canlı ders platformları oldukları görülmektedir.

Öneriler

Öğretmenlerin mesleklerini daha sağlıklı yürütebilmesi adına ülkenin de sosyoekonomik şartları düşünülerek, özellikle bürokrasinin öğretmenlerden beklentilerini net biçimde ortaya koyması gerekmektedir. Öğretmenlerden bu süreçte beklenen tam olarak nedir? Okul ile irtibatı bir biçimde sürdürebilmek mi, yoksa uzaktan eğitim ile akademik ve duyuşsal bilgi ve becerilerin eğitim-öğretimin yüz yüze olduğu dönemlerdeki gibi aynı oranlarda öğrencilere kazandırılmaya devam edilmesi mi? Bu seçeneklerin objektif biçimde masaya yatırılarak, değerlendirilmesi gerekmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlere mahremiyetin ihlali konusunda hem duygu-

sal hem de mesleki becerilerinin geliştirilebilmesi için kısa vadede bilgilendirme ve eğitimlerin yapılması gerekmektedir. Velilerin sosyoekonomik koşulları ile ilgili birçok mesele, ülkenin kalkınmışlığı ile ilgili olduğundan bu konuda kısa vadeli çözümler üretilmesi beklenmemekle birlikte, ailelerin en azından sorumluluklarına ilişkin okul bazlı veli bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır. Araştırma sürecinde öğretmen, veli, öğrenci ve yöneticilere doğrudan ulaşma imkânı olmadığından ve gözlem yapabilme fırsatı bulunmaması, araştırmanın sınırlılığı olarak değerlendirilebilir. Bir diğer sınırlılık ise, uzaktan eğitim süreci ile ilgili araştırmaların yapılma ve yayınlanma süreçlerinin zorluklarına bağlı, yeterli alan yazının oluşmamasıdır.

EXTENDED ABSTRACT

Classroom Opening to the Public: Professional Privacy and Surveillance in Distance Education*

Taner Atmaca- Erdal Yıldırım-Turgay Öntaş
Düzce University- Aksaray University- Namık Kemal University

This study sought to reveal the experiences and views of teachers regarding the violation of privacy perception and digital surveillance emerging during distance and digital education activities which have become widespread with the Covid-19 pandemic. Together with digitalization; internet and objects connecting to internet have entered into nearly all areas of social and daily life and begun to be used commonly, which has brought along specific definitions. Surveillance emerging with accessibility which cannot be limited by time and space, has brought along an uncanny situation, state of anxiety and subjected the privacy to the view of strangers (Poyraz, 2019).

This is largely associated with being spied on. *Panopticon* which is one of the important concepts associated with modernity, expresses a society being spied on, in other words the spying of everyone from a center. It is one of the important matters that Foucault (2019) draws attention to. Foucault shows schools, prisons, factories and the army as examples to modern panopticons (Foucault, 2019; Şentürk and Turan, 2012; Şişman, 2019). In this context school is a surveillance center and it also has a disciplining power establishing a hegemony over bodies and minds. It is because surveillance also has a disciplining form. Schools which are among important encounter spaces of social life, have moved to the heart of digital environments with the Covid-19 pandemic and the fact that this moving has occurred abruptly rather than gradually is thought to have revealed specific pedagogical and sociological outcomes. Among these outcomes, the constant surveillance, inspection and controllability of teachers by other people and concerns and drawbacks emerging as a result are estimated to be primal.

In addition to these statements, the study obtained the data concerning the purposes specified in the study via the semi-structured interview technique which was conducted with a total of 24 teachers working in different geographical regions and provinces in Turkey. The study used an integrated single case pattern based on the qualitative research approach. In analysis of the data the study used content analysis. Prior to creating the questions the study reviewed studies in the literature concerning the research problem and created the main questions on the basis of the key concepts specified. The questions created were finalized after consulting the expertise of three different academic members specialized in sociology and educational sciences as a result of a variety of warnings and revisions. The study conducted the interviews concerning the data to be collected, individually on platforms enabling online and instant meetings and recording the meetings within the date range of December 2020-January 2021. The participants submitted a consent form assuring that they took part in the study voluntarily via Google forms. In analysis of the data the study used descriptive analysis and content analysis techniques.

The findings obtained confirm that privacy-related concerns of teachers have increased in the process. Opening the experiences concerning the teacher-student relationships which are thought to remain in the classroom to the public has concretized the professional privacy perception. In addition the study draws attention to alienation to the profession, higher anxiety, restlessness, anxiety caused by surveillance and intervention of families in the process. Indicators of alienation and situations leading to alienation come out in teachers who are one of the most important shareholders of teaching in different ways. Alienation is also represented by behaviors like being mechanic, lost excitement and being unable to be oneself. Together with online platforms, the classroom environment which is qualified as a space has opened to the public. The classroom which has opened to the public has also caused the different curriculum types shared here to go beyond the classroom. Teachers who make the curriculum types shared flexible according to many variables, primarily students, have turned into profession experts who are unable to take risk, have become mechanic and have no emotions due to the distance education process. Professional reflections of privacy violation are prejudice, professional freedom, professional respectability, educational process and competition.

Prejudice is a psychological concept and this study discussed it in the context of case and misperception of events. Also we should keep in mind that confidence climate and prejudice are correlated in schools (Erdoğan, 2016). Professional respectability or dignity is important for the preferability and sustainability of a profession. A study entitled “*Working Life and Professions in Turkey*” determined a professional dignity scale (Sunar, 2020). The scale gives the professions of teaching prominence. Despite the findings of the aforementioned study, we should not forget that sense of worthlessness in teachers, questioning of their professional competence and their openness to supervision due to the distance education process will affect the results obtained negatively. In the distance education process privacy violation sometimes occurs compulsorily and sometimes arbitrarily. Of the compulsory reasons, the primary one is students’ lack of a personal study room due to their socio-economic level. Another compulsory reason is a parent’s company which is necessary for younger students to be included in the educational process. The situation that teachers perceive to be a problem is the arbitrary surveillance and intervention in the class.

The data suggesting that distance education destroys teachers’ excitement of teaching is also remarkable. In addition we should stress that teachers perceive surveillance as an element of pressure. A limitation to the study was that the study only included the teachers and excluded other shareholders of school. What is exactly expected from teachers in this process? Are they expected to somehow be able to keep in touch with school or continue to add academic and affective knowledge and skills to students with distance education just like in the face-to-face education period? We need to discuss and evaluate these options objectively. Also we should inform and train teachers to develop their emotional and professional skills concerning privacy violation in the short term. Since most matters concerning the socio-economic conditions of parents are associated with the development of the country, we do not expect short-term solutions in this respect. However, we should organize school-based meetings at least concerning the responsibilities of families.

Kaynakça/References

- Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: 10.7827/TurkishStudies.44140.
- Akyıldız, H. (1998). Bireysel ve toplumsal boyutlarıyla yabancılaşma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 163-176.
- Atmaca, T. (2020). Öğretmenlerin kişilik tipleri ile mesleğe yabancılaşma arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 491-506. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-613930
- Baştürk, E. (2016). *Panoptikon'dan post panoptikon'a gözetimin soykütüğü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bauman, Z. (2018). *Akışkan modernite* (Sinan Okan Çavuş, Çev.). İstanbul: Can Yayınları. Çeviri tarihi: 2017
- Bauman, Z. and Lyon, D. (2020). *Akışkan gözetim* (Elçin Yılmaz, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları. Çeviri tarihi: 2013
- Baudrillard, J. (2020). *Simülakrlar ve simülasyon* (Oğuz Adanır, Çev.). Ankara: Doğu-Batı Yayınları. Çeviri tarihi: 2005
- Bennett, S. and Lockyer, L. (2006). Becoming an online teacher: Adapting to a changed environment for teaching and learning in higher education. *Educational Media International*, 41(3), 231-248. doi: 10.1080/09523980410001680842.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Castells, M. (2013). *Ağ toplumunun yükselişi enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür (C1)* (Ebru Kılıç, Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. Çeviri tarihi: 2005
- Chul-Han, B. (2019). *Şeffaflık toplumu* (Haluk Barışcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları. Çeviri tarihi: 2017
- Çelik, Z. (2020). *Covid-19 salgının gölgesinde eğitim: Riskler ve öneriler*. Ankara: Eğitim Bir-Sen.
- Deleuze, G. (1992). Postscript on the society of control. *October*, 59, 3-7.
- Erdoğan, C. (2016). Analysis on the relationship between trust culture and prejudices in primary schools, *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 153-168, <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.63.9>

- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Foucault, M. (2019). *İktidarın gözü (Işık Ergüden ve Osman Akinhay, Ed.)*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gangal, M. ve Öztürk Y. (2019).Okul öncesi öğretmenlerinin sınıflarında istenmeyen davranışlar ve başa çıkma yolları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1100-1118. doi: 10.14689/issn.2148-624.1.7c.3s.9m
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2). 297-312. 10.26468/trakyasobed.401010
- Gündoğan, A.O. (2019). Başlangıçtan günümüze mahremiyetin idrak edilişi. *Mahremiyet: Hayatın sırları ve sınırları* (Nazife Şişman, Ed.) (s.35-50) içinde. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Hazır, M. (2019). Siber toplumda mahremiyetin dönüşümü. *Mahremiyet: Hayatın sırları ve sınırları* (Nazife Şişman, Ed.) (s.145-162) içinde. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552. doi: 10.23863/kalem.2017.85
- Kahraman, M. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 6(1), 44-56:
- Kalafat, Ş. S. (2017). *Üniversitelerdeki İngilizce okutmanlarının örgütsel iklim algıları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin alguları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46. doi: 10.17679/iuefd.99916.
- Keyes, R. (2006). *Hakikat sonrası çağ: Günümüz dünyasında yalancılık ve aldatma* (Deniz Özçetin, Çev.). İzmir: Delidolu Yayınları. Çeviri tarihi: 2004
- Kılıç, H. (2009). *Sosyo-ekonomik değişkenler açısından eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Lace, S. (2005). Introduction. *The Glass Consumer* (Susanne Lace, Edt.) (s.1-14) içinde. Bristol: Policy.

- Lyon, D. (2006). *Günlük hayatı kontrol etmek: Gözetlenen toplum* (Gözde Soykan, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları. Çeviri tarihi: 2006
- Lyon, D. (2013). *Gözetim çalışmaları: Genel bir bakış* (Ali Toprak, Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Marshall, G. (1999), *Sosyoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları: Ankara.
- McLuhan, M. (2005). *Yaradığımız medya* (Ünsal Oskay, Çev.). İstanbul: Turkuvaz Kitap. Çeviri tarihi: 2005
- Okmeydan, S. (2017). Postmodern kültürde gözetim toplumunun dönüşümü: 'Panoptikon'dan 'sinoptikon' ve 'omniptikon'a. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 8(30), 45-69.
- Özbek, M. (2004). Kamusal alanın sınırları. *Kamusal alan* (Meral Özbek, Ed.) (s.19-90). içinde İstanbul: Hil Yayınları.
- Özdemir, T., Orhan, M. ve Özkayran, S. E. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm davranışları ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 1-20.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Mesut Bütün-Selçuk Beşir Demir, Ed.). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Poyraz, H. (2019). Mahremiyet, mahrumiyet, hürriyet. *Mahremiyet: Hayatın sırları ve sınırları* (Nazife Şişman, Ed.) (s.21-34) içinde. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L. and Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2, 923-945. doi: 10.1007/s42438-020-00155-y.
- Seçtim, H. ve Erkul, H. (2020). Yönetim yaklaşımları üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Management and Political Sciences Review*, 2(1),18-50.
- Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: alienation and participative thinking in education, *Educational Theory*, 54(3), 251-262.
- Sunar, L. (2020). Türkiye'de Çalışma Hayatı ve Meslekler Araştırması. https://tyap.net/mediaf/Calisma_Hayati.pdf
- Şişman, N. (2019). Sunuş. *Mahremiyet: Hayatın sırları ve sınırları* (Nazife Şişman, Ed.) (s.7-20) içinde İstanbul: İnsan Yayınları.
- Turan, S., ve Şentürk, İ. (2012). Foucault'un iktidar analizi bağlamında eğitim yönetimine ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(2), 243-272.

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yin, R. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (İlhan Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi. Çeviri tarihi: 2017

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Atmaca, T., Yıldırım, E. ve Öntaş, T. (2021). Kamuya açılan sınıf: Mesleki mahremiyet ve uzaktan eğitimde gözetlenme. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5004-5032. DOI:10.26466/opus.896351.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği: Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması¹

DOI: 10.26466/opus.954224

*

Mesude Merve Yalçın* – Canan Yıldız Çiçekler**

*Bilim Uzmanı, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: mesudemerveogul@gmail.com

ORCID: [0000-0002-7241-7644](https://orcid.org/0000-0002-7241-7644)

**Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya/Türkiye

E-Posta: cycicekler@erbakan.edu.tr

ORCID: [0000-0001-6820-661X](https://orcid.org/0000-0001-6820-661X)

Öz

Bu araştırmanın amacı, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin (Teaching for Creativity Scales)” Türkçe uyarlama çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Konya ili merkez ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bağımsız anaokulu, ilkokul bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan 399 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ve öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla Rubenstein, Mccoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilen “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)” kullanılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli olmak üzere dört alt boyuttan ve 36 maddeden oluşmaktadır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin kapsam ve yapı geçerliği için ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerlerinin analizleri yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin güvenilirlik analizleri kapsamında, ölçeğin iç tutarlılığı Cronbach alfa korelasyon değeri hesaplama ve test-tekrar test yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin okul öncesi öğretmenleri için yüksek oranda geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, okul öncesi öğretmeni, geçerlik, güvenilirlik, uyarlama.

¹ Çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin Geçerlik-Güvenirlilik Çalışması ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin 48-72 Aylar Arasındaki Çocukların Yaratıcılıklarını Destekleme Durumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Teaching for Creativity Scales: The Study of Validity and Reliability

*

Abstract

The purpose of this study is to adapt work of "Teaching for Creativity Scales" to Turkish.-The study group of the research consists of 399 preschool teachers working in independent kindergartens and kindergartens within the body of primary school affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Konya in the academic year 2020-2021. In the study, "Personal Information Form", prepared by the researcher, was used as a data collection tool to obtain the demographic information of teachers and "Teaching for Creativity Scales", developed by Rubenstein, Mccoach and Siegle (2013), were used to evaluate the creativity levels of teachers. Teaching for Creativity Scales consists of 36 items and four sub-dimensions which are teacher self-efficacy, environmental incentive, social value and child potential. The correlation values between the sub-dimensions of the scale were analyzed for the content and construct validity of the Teaching for Creativity Scales. Within the scope of the reliability analysis of the, the internal consistency of the scale was evaluated cronbach alpha correlation value and the test-retest method. It was concluded that the Teaching for Creativity Scales is a highly valid and reliable scale for preschool teachers.

Key Words: *creativity, preschool teacher, validity, reliability, adaptation.*

Giriş

İnsan hayatının ve gelişiminin bütün yönlerinin temelini yaratıcılık oluşturmaktadır (Can Yaşar ve Aral, 2010). Yaratıcılığı anlamının ve ifade etmenin birçok yolu vardır (Yıldız Bıçakçı, 2014). Yaşanılan toplumlarda meydana gelen yeniliklere, değişikliğe ve hareketliliğe uyum sağlamanın tek yolu şüphesiz, yenilikçi ve yaratıcı anlayışla yetişen bireylerle mümkün olmaktadır. Eğitim sisteminde alan farkı olmaksızın, bütün bireyler göze alınarak yaratıcı bir anlayış benimsenmelidir. Yaratıcılık temele alınarak yapılan öğretim, toplumun geleceğini büyük oranda etkilemektedir (Artut, 2017). Daha kaliteli ve iyi bir hayatın anahtarı yaratıcı düşüncelerle şekil almaktadır. Bireylere yeni ufuklar açmasının yanı sıra, bireyi toplumda daha ileri düzeylere taşımaktadır (Çelebi Öncü, 2012).

Duygusal ve düşünsel yaşamın tümünü ifade eden yaratıcılık, her insanda mevcuttur ve çevre tarafından bu yaratıcılığın desteklenip geliştirilmesi gerekmektedir (Turla, 2004). Öğrenme ile ilgili süreçler tasarlanırken yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması için çocukların iyi tanınması gereklidir (Leggett, 2017). Yaratıcılık, bireylerin hayatlarının her alanında kullandıkları, insan yaşamında önemli bir yer tutan, insanların sahip oldukları doğal bir yatkınlıktır. Yaratıcılık, doğuştan gelmekte, doğru uyarıcı, destek ve ortam sunulduğunda gelişebilmektedir. Bu durum yaratıcılığın, öğrenilip geliştirilebildiği gerçeğini ortaya koymaktadır. Çocuklara, hangi zekâ seviyesinde olduklarına bakılmaksızın, sahip oldukları merak ve keşfetme arzuları yok edilmeden sorular sormaları teşvik edilmeli, araştırma ve keşfetme imkânları sunulmalıdır (Aral ve Yıldız Çiçekler, 2018). Her çocuk dünyaya yaratıcılık yeteneğine sahip olarak gelmektedir. Ancak çocukların yaratıcılığı desteklenmezse ve çocuklar yaratıcılığa teşvik edilmezse bu yetenek körelmektedir. Küçük çocuklar doğaları gereği meraklıdırlar. İçinde buldukları çevreyi, insanları ve dünyayı merak etmekte ve sorgulamaktadırlar. Okul öncesi dönemde, sorgulama, araştırma, deneme yanılma ve oyun yöntemleriyle pek çok bilgi edinmektedirler. Çocuklara deneyim kazanmaları ve durumları daha iyi gözlemlemeleri için fırsatlar sunulmalıdır. Çocuklara, yaratıcı fikir üretmeleri için uygun zaman verilmelidir (Craith, 2009).

Doğuştan getirilen yaratıcılık yeteneği ile her birey sahip olduğu çevresel şartları daha iyi seviyelere ulaştırabilmektedir. Bunun mümkün olması için de çocuklara erken yaşlarda verilen eğitim büyük önem arz etmektedir. Çocukların en fazla iletişim halinde olduğu ebeveynler ve öğretmenlere burada büyük görev ve sorumluluklar düşmektedir. Ülkemizi daha ileri seviyelere götürecek olan geleceğimizin mimarı çocuklarımızın, üst düzey düşünme becerilerine sahip, konuları eleştirel bakış açısı ile ele alan, problem çözme becerisi gelişmiş, araştırmayı ve incelemeyi seven bireyler olabilmeleri için onlara yaratıcı düşünme becerilerini içeren eğitimler verilmelidir. Bunları sağlayacak olan öğretmenlerin de yaratıcılığa gereken önemi vermesi, yaratıcı eğitim için sahip olunması gereken özellikleri taşıyan eğitmciler olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bakış açılarının saptanması, yaratıcılığa karşı olan düşüncelerinin ve çocuklara yaratıcılık ile ilgili neler kazandırabileceğinin belirlenmesi için çeşitli değerlendirme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Yaratıcılığın geliştirilmesinde temel olarak yer alan öğelerden biri olan öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin bakış açılarının incelenmesi için geliştirilen “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği” (Teaching For Creativity Scales) Türk kültürüne uyarlanarak, öğretmenlerin yaratıcılığa ilişkin bakış açılarının yaratıcılığın geliştirilmesindeki katkısını ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünölmektedir.

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasını amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma desenlerinden genel tarama modelindedir (Karasar, 1995).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Konya il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile resmi anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi (Karasar, 1995) ile belirlenen okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerin 384 (%96.2)'ünün kadın olduğu, 15 (%3.8)'inin erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 106 (%26.6)'sı 25-30 yaş aralığında, 102 (%25.6)'si 31-35 yaş aralığında, 92 (%23.1)'si 36-40 yaş aralığında, 59 (%14.8)'u 41-45 yaş aralığında, 40 (%10)'si 46 ve üzeri yaş aralığındadır. Okul öncesi öğretmenlerin 7 (%1.8)'i 1980-1990 yıllarında, 55 (%13.8)'i 1991-2000 yıllarında, 187 (%46.9)'u 2001-2010 yıllarında, 150 (%37.6)'sı 2011-2020 yıllarında göreve başlamışlardır. Öğretmenlerin 86 (%21.6)'sı 1-5 yıl, 98 (%24.6)'sı 6-10 yıl, 113 (%28.3)'ü 11-15 yıl, 49 (%12.3)'u 16-20 yıl, 53 (%13.3)'ü 21 ve üzeri yıl arasında mesleki deneyime sahiptirler. Öğretmenlerin 360 (%90.2)'i lisans, 9 (%2.3)'u önlisans, 28 (%7.0)'i yüksek lisans, 2 (%0.5)'si doktora eğitimine sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu ve öğretimde yaratıcılık ölçeği ile veriler toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu, araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem vb. durumlarına ilişkin demografik bilgilerine ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales): Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales), Rubenstein, McCoach ve Siegle (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yedili likert tipi bir ölçek olup, "7-kesinlikle katılıyorum", "6- katılmıyorum", "5-biraz katılmıyorum", "4-kararsızım", "3-biraz katılıyorum", "2-katılıyorum" ve "1-kesinlikle katılmıyorum" şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek

maksimum puan 252, minimum puan ise 36'dır. Ölçekten alınan puanın artması okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcılık algılarının olumlu yönde arttığı anlamına gelmektedir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği dört alt boyuttan oluşmaktadır (faktör 1: öğretmen öz-yeterliği, faktör 2: çevresel teşvik, faktör 3: toplumsal değer ve faktör 4: çocuk potansiyeli). Öğretmen öz yeterliği alt boyutu, öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirme konusunda sahip oldukları yeteneği ifade etmektedir. Çocukların daha yaratıcı olmalarına ilişkin gerçekleştirilebileceklerine olan inançlarını ölçmektedir. "Öğretmen öz yeterliği" alt boyutunda yüksek puanlar elde edilmesi, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı olabilmeleri konusunda kendilerini çok etkili hissettiklerini; düşük puanlar elde edilmesi ise, çocukların yaratıcılığını artırmaları durumunda kendilerini yetenekli hissetmediklerini ifade etmektedir. Öğretmen öz yeterliği alt boyutu 13 maddeden (1, 5, 7, 11, 12, 15, 19, 22, 25, 26, 29, 32, 42R) oluşmaktadır. "Çevresel teşvik" alt boyutunda, öğretmenlerin yaratıcılık konusunda içinde buldukları çevreleri nasıl algıladıklarına ilişkin maddeleri içermektedir. Bu alt boyut öğretmenlerin çevreye ilişkin algılarını, yönetimin desteğini ve çevrenin özgürlüğüne ilişkin soru maddelerini içermektedir. Bu alt boyutta elde edilen yüksek puanlar yaratıcılık için olumlu bir ortamın varlığını, düşük puanlar ise yaratıcılığın gelişimini desteklemeyen bir ortamın varlığını ifade etmektedir. Çevresel teşvik alt boyutu 7 maddeden (2, 6R, 9R, 16, 20R, 27R, 33) oluşmaktadır. "Toplumsal değer" alt boyutu, öğretmenlerin yaratıcılığın toplum için değerli olup-olmadığına ilişkin inançlarını belirlemektedir. Bu alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin nezdinde yaratıcılığın toplum için yararlı ve değerli olduğunu, düşük puanlar ise öğretmenler için yaratıcılığın toplum için değerli olmadığını ifade etmektedir. Toplumsal değer alt boyutu 10 maddeden (10, 13, 17, 21, 23, 28, 30, 34, 37, 40) oluşmaktadır. "Çocuk potansiyeli" alt boyutu, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı olabileme potansiyellerine ilişkin algılarını belirlemektedir. Bu alt boyuttan elde edilen yüksek puanlar, öğretmenlerin çocukların daha yaratıcı hale gelebileceklerine olan inanışlarını, elde edilen düşük puanlar ise çocukların daha yaratıcı olamayacaklarına olan düşüncelerini ifade etmektedir. Çocuk potansiyeli alt boyutu 6 maddeden (4, 14R, 24, 31, 38, 43) oluşmaktadır (EK-2). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nde ters kodlanan

maddeler “R” ile belirtilmiştir (6R, 9R, 14R, 20R, 27R, 42R). Ölçekte “kesinlikle katılıyorum”:7 ile “kesinlikle katılmıyorum”:1 şeklinde puanlanmıştır (Rubenstein vd., 2013).

Verilerin Toplanması

Bu çalışma kapsamında “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği” (Teaching for Creativity Scales) ve alt boyutlarının Türkçe uyarlamasının geçerlik güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında, maddelerin kaynak dilden hedef dile çevrilmesi önemli bir işlemdir. Orijinal ölçekte yer alan maddelerin birebir aktarılamaması ölçme aracının puanlarında hataya (varyasyon) sebep olabilmektedir. Anlam kaymalarından kaynaklanan ölçme aracının farklılaşmasının önüne geçebilmek için analizlere başlamadan önce madde çeviri işlemlerinin doğru yapılması gerekmektedir (Orçan, 2018). Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin ilk aşamada dilsel olarak eş uyumu sağlamak için Türkçe çevirisi yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin Türkçe’ye kazandırılması için orijinal dile (İngilizce) ve çevrilmesi hedeflenen dile (Türkçe) hâkim bir dil uzmanı ile iki çocuk gelişimi uzmanından oluşan üç kişilik bir çalışma ekibi tarafından test Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra geri çevir tekniği kullanılarak testin maddeleri uzmanlar tarafından yeniden İngilizce’ye çevrilmiştir. İngilizce maddelerle iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. İngilizce’den Türkçe’ye ve tekrar İngilizce’ye çevrilen maddelerin tutarlı olduğu görülmüştür. Türkçe’ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, maddelerde yer alan ifadelerin anlaşılır olması açısından bir Türkçe uzmanı tarafından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Eş değeri sağlanarak Türkçe’ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin örneklem belirlemesi gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulundan gerekli izin alınmıştır (Tarih:08.10.2020/Sayı: E.58044). Daha sonra Konya İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden çalışmanın yapılacağı okullar için gerekli izin alınmıştır (Tarih:11.09.2020/Sayı:48178250-E.14657). Konya ili merkez ilçelerindeki ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki okul yöneticileri ile iletişime geçilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin uygun

olduğu gün belirlenerek çalışmanın amacı ve çalışmada neler yapılacağı konusunda bilgi verilmiştir. Araştırmanın değerlendirilmesi amacıyla öncelikle 20 okul öncesi öğretmeni ile pilot uygulama yapılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerde anlaşmazlık olmadığı anlaşılacak şekilde uygulamaya geçilmiştir. Araştırma kapsamında 2020-2021 öğretim döneminde Konya ili merkez ilçelerinde (Karatay, Selçuklu, Meram) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi bağımsız anaokulları ile ilkokulların bünyesindeki anasınıflarında görev yapmakta olan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen okul öncesi öğretmenleri ile veri toplama çalışmaları yürütülmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler öncelikle SPSS 23.0 paket programı ve LISREL (ver.8.80) programları kullanılmıştır. Çalışmada, “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin geçerlik çalışması kapsamında, kapsam ve yapı geçerliğine yönelik analizler yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin güvenilirlik analizi kapsamında ise, iç tutarlık ve test-tekrar test yöntemi ile ilgili güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği (Teaching for Creativity Scales)’nin öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları ve ölçeğin toplamı arasındaki ilişki Pearson Çarpım Moment Korelasyon Katsayısı ile analiz edilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği’nin güvenilirlik analizi kapsamında test-tekrar test yöntemi puanlayıcı güvenilirliği ve Cronbach alfa katsayısının hesaplanması yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracında test-tekrar test yönteminin güvenilirliğinin belirlenmesi için ilk uygulamadan dört hafta sonra tekrar test uygulaması yapılmıştır. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları için test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ile ilgili analizler bağımsız gruplar t testi ile incelenmiştir. Çalışmada Öğretimde Yaratıcılar Ölçeği’nin iç tutarlılık güvenilirliği en çok kullanılan yöntemlerden biri olan Cronbach alfa katsayısı (Alpar, 2012) ile hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin yapılan analizlerden elde edilen bulgular iki bölüm halinde sunulmuştur.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Geçerliğine İlişkin Bulgular: Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin geçerliğine ilişkin bulguların tartışması aşağıda sunulmuştur.

Kapsam Geçerliğine İlişkin Bulgular: Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin kapsam geçerliğinin sağlanması için öncelikle ölçeğin dil geçerliği sağlanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin İngilizce dilindeki ifadelerin hedef dil olan Türkçe'ye çevirisi yapılmıştır. Dilin eş uyumu sağlandığında, ölçeğin son hali üzerinden alanında uzman kişilerin görüşleri alınmıştır.

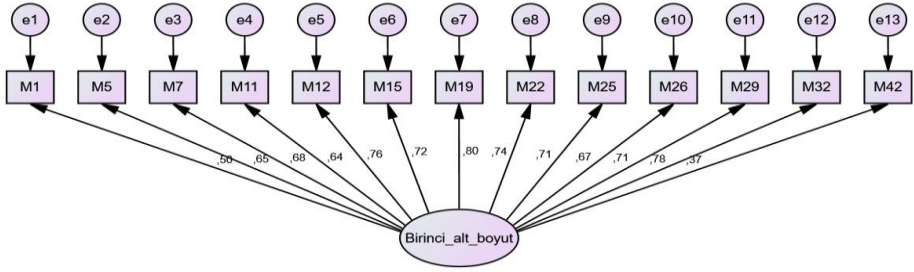
Kapsam geçerliliği çalışması ile değerli bilgiler edinilebilmektedir. Kapsam geçerliği çalışması madde ve faktör geçerliğinin bir ön analizi ile her bir maddenin temsili ve netliği hakkında bilgi sağlayabilmektedir (McGartland vd, 2003). Bu çalışmada kapsam geçerliğinde sıklıkla kullanılan bir yöntem olan uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışmanın yapıldığı alanda uzman görüşlerinin alınmasıdır (Özgüven, 2011). Dil eş uyumu yapılan ölçek, okul öncesi eğitimi, çocuk gelişimi, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden toplam sekiz öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin orijinal formu Türkçe formu ile uzman görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliği için Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'ndeki maddelerin çalışmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilir olması açısından "Uygun", "Kararsızım", "Uygun Değil" olmak üzere üçlü derecelendirme ölçeği kullanılarak maddeleri değerlendirmeleri ve geliştirmek için eleştiride bulunmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesi yapılırken, her madde için kapsam geçerliği oranı (KGO) hesaplanmıştır. Daha sonra KGO ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi (KGİ) belirlenmiştir. Değerlendirmeler sonucunda tüm maddelerin uzmanlarca

kabul gördüğü ve 1.00 KGO oranında olduğu belirlenmiştir. Ortalama alınarak hesaplanan kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar kapsam geçerliğinin sağlandığı anlamına gelmektedir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular: Yapı, parçaları, öğeleri birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen, öğeler arası ilişkilerde oluşan bir bütündür. Bir ölçme aracında yapı geçerliğini sağlanması süreciyle, bilimsel kuram geliştirme süreci aynıdır (Tekin, 1997). Bu çalışmada yapı geçerliğine kanıt olarak kullanılan ölçeğin daha önce oluşturulan özgün yapısının Türk kültürüne uygun olduğu doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile belirlenmiştir. Bu kapsamda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutları faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasındaki korelasyon değeri hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), ölçme modelinin geliştirilmesinde en sık başvurulan, önemli ölçüde kolaylık sağlayan bir analiz çeşididir. DFA genelde ölçme aracı geliştirmede ve geçerlik analizlerinde ya da daha önceden belirlenen bir yapının geçerliğinin doğrulanmasında kullanılmaktadır (Yaşaroğlu, 2017). Doğrulayıcı faktör analizinde ölçme aracının faktöriyel yapısının geçerliğinin değerlendirilmesinde birçok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunların başında, iyilik uyum indeksi (GFI), ki-kare uyum testi, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), hata ortalamalarının karekökü (RMS ya da RMR) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) dır. İlgili alan yazın tarandığında, modelin gerçek verilerle uyumunun göstergesi olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan (χ^2/sd) oranının 5'ten küçük olması görülmektedir (Sümer, 2000). Model veri uyumunda, RMSEA değerinin .05'e eşit ya da 0.5'ten küçük olması, RMR, 0 ile 1 aralığında değerler alması, GFI'nin 0.85'ten yüksek çıkması, AGFI'nin 0.80'den yüksek çıkması iyi uyumun göstergesidir (Kaplan, 2000; Schermelleh-Engel vd., 2003).

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin dört alt boyutu bulunmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan bu ölçek, öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarından

oluşmaktadır. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarına ait ölçme modelinin toplanan verilerle hangi ölçüde uyumlu olduğunun değerlendirilmesi ve yapı geçerliğinin sağlanmasına ilişkin kanıtlar elde edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının faktör yapısı LISREL (ver.8.80) ile analiz edilmiştir. Öğretmen öz yeterliği alt boyutuna ait modelin toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu değerlendirmek ve yapı geçerliğine ilişkin kanıtlar bulmak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. "Öğretmen öz yeterliği" alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Şekil 1'de verilmiştir.

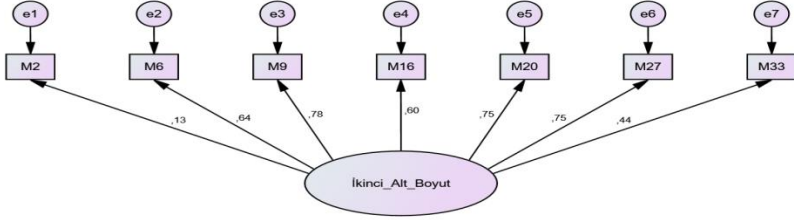


Şekil 1. "Öğretmen öz yeterliği" alt boyutuna ilişkin yol diyagramı

Tablo 1. Öğretmen öz yeterliği alt boyutundan elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular

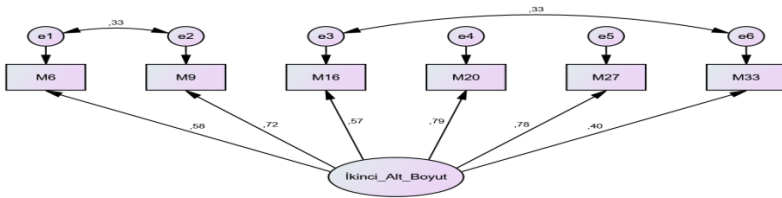
| Uyum Değerleri | | | | |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Model Uyum İndeksleri | Modelin Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir | Mükemmel Uyum | Sonuç |
| χ^2/sd | 2.960 | $0 < \chi^2/sd < 5$ | $0 < \chi^2/sd < 3$ | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | .070 | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$ | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMR | .039 | $0.06 \leq RMR \leq 0.08$ | $0.00 \leq RMR \leq 0.05$ | Mükemmel Uyum |
| SRMR | .0392 | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | $0 \leq SRMR < 0.05$ | Mükemmel Uyum |
| NFI | .924 | $0.90 \leq NFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq NFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| CFI | .948 | $0.90 \leq CFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq CFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| GFI | .928 | $0.85 \leq GFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq GFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| AGFI | .899 | $0.85 \leq AGFI \leq 1.0$ | $0.90 \leq AGFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| TLI | .937 | $0.90 \leq TLI \leq 1.0$ | $0.95 \leq TLI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |

Ölçeğin “Öğretmen Öz Yeterliği” alt boyutunun uyum derecesini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .37 ile .80 arasında değerler aldığı görülmektedir. Modelin kabul edilebilmesi için raporlanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucuna göre ulaşılan uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2.960$, $RMR=.039$, $SRMR=.0392$ mükemmel uyuma, $RMSEA=.070$, $NFI=.924$, $CFI=.948$, $GFI=.928$, $AGFI=.899$, $TLI=.937$ kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Ki-kare testi elde edilen veri ile modelin uyumunu ifade etmektedir. Ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ise ki-kare p değerinin anlamlıdır ($\chi^2/sd=2.960$, $p<.000$). Ki-kare testinin anlamlı çıktığı durumlarda ise ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise model kabul edilmekte, 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu belirtilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ($\chi^2/sd=2.960$). İfade edilmiş olan gerekçelerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.



Şekil 2. "Çevresel teşvik" alt boyutuna ilişkin yol diyagramı

Ölçeğin "çevresel teşvik" alt boyutuna ait modelin elde edilen verilerle ne derece uyum içerisinde olduğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .13 ile .75 arasında değerler aldığı görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile elde edilen uyum istatistikleri incelendiğinde ise, 2. maddenin faktör yükünün .30'un altında olduğu görülmektedir. Maddenin faktör yükü değerinin .30'un üzerinde olması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 2 analizden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır.



Şekil 3. "Çevresel teşvik" alt boyutu madde 2 çıkarıldıktan sonraki yol diyagramı

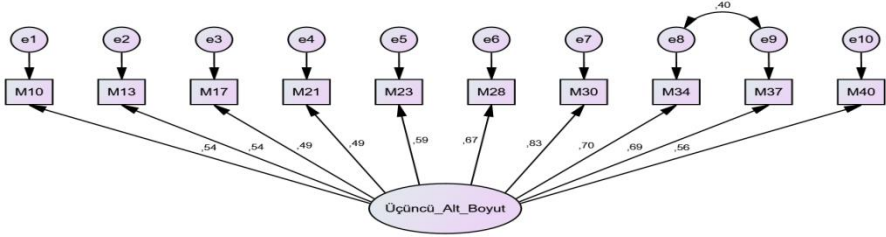
Tablo 2. Test edilen modele ilişkin modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum değerleri

| Modifikasyon | X ² /df | p | RMSEA | RMR | SRMR | NFI | CFI | GFI | AGFI | TLI |
|--------------|--------------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|------|
| Öncesi | 9.598 | .000 | .147 | .171 | .0635 | .897 | .906 | .931 | .840 | .843 |
| Sonrası | 1.899 | .065 | .048 | .067 | .0228 | .984 | .992 | .989 | .967 | .984 |

Tablo 3. Çevresel teşvik alt boyutundan elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular

| Uyum Değerleri | | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------|
| Model Uyum İndeksleri | Modelin Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir | Mükemmel Uyum | Sonuç |
| x ² /sd | 1.899 | 0 < X ² /sd < 5 | 0 < X ² /sd < 3 | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | .048 | 0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10 | 0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05 | Mükemmel Uyum |
| RMR | .067 | 0.06 ≤ RMR ≤ 0.08 | 0.00 ≤ RMR ≤ 0.05 | Kabul Edilebilir Uyum |
| SRMR | .0228 | 0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10 | 0 ≤ SRMR < 0.05 | Mükemmel Uyum |
| NFI | .984 | 0.90 ≤ NFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ NFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| CFI | .992 | 0.90 ≤ CFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ CFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| GFI | .989 | 0.85 ≤ GFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ GFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| AGFI | .967 | 0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0 | 0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| TLI | .984 | 0.90 ≤ TLI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ TLI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |

Çevresel teşvik alt boyutu faktör yapısında ilişkin modelde madde 2 analizden çıkartıldıktan sonra faktör yük değerlerinin .40 ile .79 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilmesi için raporlanan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri x²/sd=1.899, RMSEA=.048, SRMR=.0228, NFI=.984, CFI=.992, GFI=.989, AGFI=.967, TLI=.984 mükemmel uyuma, RMR=.067 kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Ki-kare testi modelin genel uyumunu değerlendirmektedir ve elde edilen veri ile modelin uyumunu ifade etmektedir. Ki-kare p değeri anlamlı olmamalıdır (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu modelde ki-kare p değeri anlamlı değildir ve bu sebeple model veri ile uyumludur (x²/sd=1.899, p>.05).



Şekil 4. "Toplumsal değer" alt boyutuna ilişkin yol diyagramı

Tablo 4. Test edilen modele ilişkin modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum değerleri

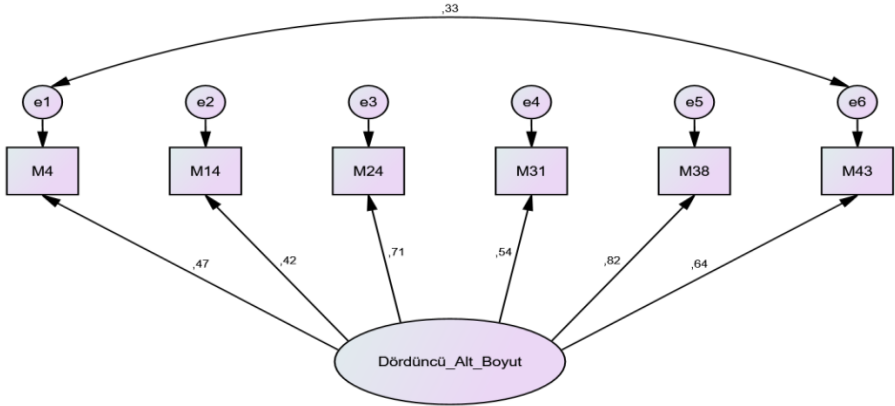
| Modifikasyon | χ^2/df | p | RMSEA | RMR | SRMR | NFI | CFI | GFI | AGFI | TLI |
|--------------|-------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|------|
| Öncesi | 5.295 | .000 | .104 | .045 | .0554 | .870 | .891 | .913 | .864 | .860 |
| Sonrası | 3.994 | .000 | .087 | .039 | .0507 | .905 | .926 | .935 | .896 | .902 |

Tablo 5. Toplumsal değer alt boyutundan elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular

| Uyum Değerleri | | | | |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Model Uyum İndeksleri | Modelin Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir | Mükemmel Uyum | Sonuç |
| χ^2/sd | 3.994 | $0 < \chi^2/sd < 5$ | $0 < \chi^2/sd < 3$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMSEA | .087 | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$ | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| RMR | .039 | $0.06 \leq RMR \leq 0.08$ | $0.00 \leq RMR \leq 0.05$ | Mükemmel Uyum |
| SRMR | .0507 | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | $0 \leq SRMR < 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| NFI | .905 | $0.90 \leq NFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq NFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| CFI | .926 | $0.90 \leq CFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq CFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| GFI | .935 | $0.85 \leq GFI \leq 1.0$ | $0.95 \leq GFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| AGFI | .896 | $0.85 \leq AGFI \leq 1.0$ | $0.90 \leq AGFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| TLI | .902 | $0.90 \leq TLI \leq 1.0$ | $0.95 \leq TLI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin toplumsal değer alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum içerisinde olduğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren

faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığı görülmektedir. Modelin bütün olarak kabul edilebilmesi için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=3.994$, RMSEA=.087, SRMR=.0507, NFI=.905, CFI=.926, GFI=.935, AGFI=.896, TLI=.902 kabul edilebilir uyum, RMR=.039 mükemmel uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Ki-kare testi modelin genel uyumunu değerlendirmektedir ve elde edilen veri ile modelin uyumunu ifade etmektedir. Ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ise ki-kare p değeri anlamlıdır ($\chi^2/sd=3.994$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıktığı durumlarda da ise ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümünün 5 değerinin altında olması modelin kabul edilebileceğini göstermektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunmuştur ve bu sebeple modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir ($\chi^2/sd=3.994$).



Şekil 5. "çocuk potansiyeli" alt boyutuna ilişkin yol diyagramı

Tablo 6. Test edilen modele ilişkin modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum değerleri

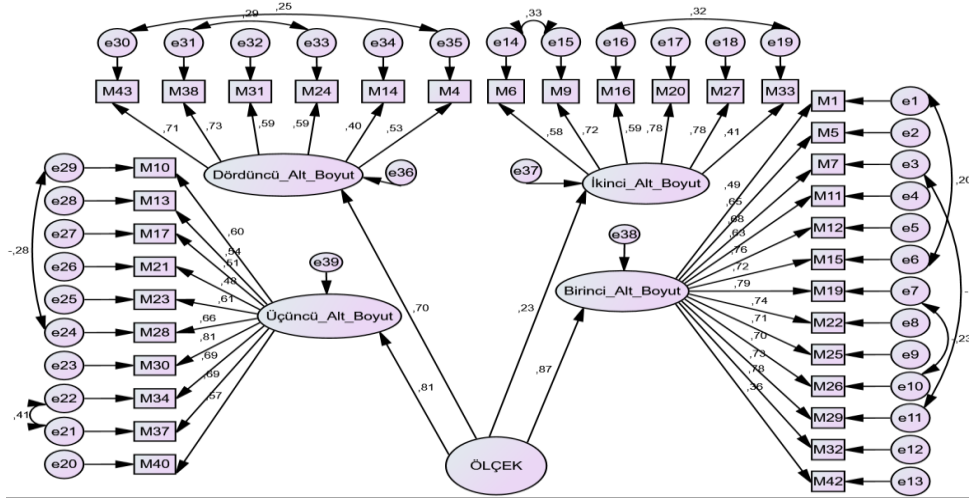
| Modifikasyon | X ² /df | p | RMSEA | RMR | SRMR | NFI | CFI | GFI | AGFI | TLI |
|--------------|--------------------|------|-------|------|-------|------|------|------|------|------|
| Öncesi | 6.029 | .000 | .112 | .062 | .0480 | .915 | .927 | .956 | .897 | .879 |
| Sonrası | 2.408 | .014 | .059 | .055 | .0307 | .970 | .982 | .984 | .959 | .966 |

Tablo 7. Çocuk potansiyeli alt boyutundan elde edilen verilerin dağılımına ilişkin bulgular

| Uyum Değerleri | | | | |
|-----------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|---------------|
| Model Uyum İndeksleri | Modelin Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir | Mükemmel Uyum | Sonuç |
| x ² /sd | 2.408 | 0 < X ² /sd < 5 | 0 < X ² /sd < 3 | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | .059 | 0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.10 | 0.00 ≤ RMSEA ≤ 0.05 | Mükemmel Uyum |
| RMR | .055 | 0.06 ≤ RMR ≤ 0.08 | 0.00 ≤ RMR ≤ 0.05 | Mükemmel Uyum |
| SRMR | .0307 | 0.05 ≤ SRMR ≤ 0.10 | 0 ≤ SRMR < 0.05 | Mükemmel Uyum |
| NFI | .970 | 0.90 ≤ NFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ NFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| CFI | .982 | 0.90 ≤ CFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ CFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| GFI | .984 | 0.85 ≤ GFI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ GFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| AGFI | .959 | 0.85 ≤ AGFI ≤ 1.0 | 0.90 ≤ AGFI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |
| TLI | .966 | 0.90 ≤ TLI ≤ 1.0 | 0.95 ≤ TLI ≤ 1.0 | Mükemmel Uyum |

Ölçeğin “çocuk potansiyeli” alt boyutu modelinin toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğini incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda gözlenen değişkenler ile faktörler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .42 ile .82 arasında değerler aldığı görülmektedir. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri x²/sd=2.408, RMSEA=.059, RMR=.055, SRMR=.0307, NFI=.970, CFI=.982, GFI=.984, AGFI=.956, TLI=.966 mükemmel uyum sınırları içerisinde (Meydan ve Şeşen, 2015). Araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumunu gösteren ki-kare testinde ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlı değildir (x²/sd=2.408, p<.000). Ki-kare değeri anlamlı çıktığında ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği belirtilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir

(Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ve model veri ile uyumludur ($\chi^2/sd=2.408$).



Şekil 6. Öğretimde yaratıcılık ölçeğine ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Tablo 8. Test edilen modele ilişkin modifikasyon öncesi ve sonrası elde edilen uyum değerleri

| Modifikasyon | χ^2/df | p | RMSEA | RM | SRM | NF | CF | GF | AGF | TL | PNF | PGF |
|--------------|-------------|-----|-------|------|-------|-----|-----|-----|------|-----|------|------|
| | | | A | R | R | I | I | I | I | I | I | I |
| Öncesi | 2.84 | .00 | .068 | .115 | .0720 | .77 | .83 | .80 | .780 | .87 | .720 | .712 |
| Sonrası | 2.42 | .01 | .060 | .113 | .0693 | .80 | .87 | .83 | .812 | .96 | .740 | .727 |
| | 6 | 0 | | | | 0 | 8 | 6 | | 9 | | |
| | 5 | 4 | | | | 5 | 5 | 7 | | 6 | | |

Tablo 9. Test edilen modele ilişkin uyum değerleri

| Uyum Değerleri | | | | |
|-----------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------|
| Model Uyum İndeksleri | Modelin Uyum Değerleri | Kabul Edilebilir | Mükemmel Uyum | Sonuç |
| χ^2/sd | 2.425 | $0 < \chi^2/sd < 5$ | $0 < \chi^2/sd < 3$ | Mükemmel Uyum |
| RMSEA | .060 | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.10$ | $0.00 \leq RMSEA \leq 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| SRMR | .0693 | $0.05 \leq SRMR \leq 0.10$ | $0 \leq SRMR < 0.05$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| AGFI | .812 | $0.85 \leq AGFI \leq 1.0$ | $0.90 \leq AGFI \leq 1.0$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| PNFI | .740 | $.50 \leq PNFI \leq .95$ | $.95 \leq PNFI \leq 1.00$ | Kabul Edilebilir Uyum |
| PGFI | .727 | $.50 \leq PGFI \leq .95$ | $.95 \leq PGFI \leq 1.00$ | Kabul Edilebilir Uyum |

Ölçeğin modelinin verilerle ne derece uyum içerisinde olduğunu incelemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilir olması için raporlanan uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Oluşturulan modele ilişkin DFA sonucunda elde edilen uyum indeks değerleri $\chi^2/sd=2.425$ mükemmel uyum, RMSEA=.060, SRMR=.0693, AGFI=.812, PNFI=.740, PGFI=.727 kabul edilebilir sınırlar içerisinde (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988; Sümer, 2000). Ki-kare testi sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu belirtmektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değeri anlamlıdır ($\chi^2/sd=2.425$, $p<.000$). Ki-kare değerinin anlamlı çıkması durumunda ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise model kabul edilebilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasındadır ve model mükemmel uyum indeksine sahiptir ve model ile veri uyumludur ($\chi^2/sd=2.425$).

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'ne Ait Alt Boyutlar Arası Korelasyonlar: Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutları olan *öğretmen öz yeterliği* alt boyutu, *çevresel teşvik* alt boyutu, *toplumsal değer* alt boyutu ve *çocuk potansiyeli* alt boyutları arasında ilişkiye ait sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği alt boyutlarına ilişkin korelasyon değerleri (n=399)

| Alt Boyutlar | Öğretmen Yeterliği | Öz | Çevresel Teşvik | Toplumsal Değer | Çocuk Potansiyeli |
|-----------------------|--------------------|----|-----------------|-----------------|-------------------|
| Öğretmen Öz Yeterliği | - | | .242** | .634** | .432** |
| Çevresel Teşvik | | | - | .166** | .354** |
| Toplumsal Değer | | | | - | .387** |
| Çocuk Potansiyeli | | | | | - |

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

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson

korelasyon analizi sonucunda “*öğretmen öz yeterliği*” alt boyutu ile “*çevresel teşvik*” alt boyutu ($r=.242$, $p<.01$), “*toplumsal değer*” alt boyutu ($r=.634$, $p<.01$) ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu ($r=.432$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. “*Çevresel teşvik*” alt boyutu ile “*toplumsal değer*” alt boyutu ($r=.166$, $p<.01$) ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu ($r=.354$, $p<.01$) arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. “*Toplumsal değer*” alt boyutu ile “*çocuk potansiyeli*” alt boyutu arasında ($r=.387$, $p<.01$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Güvenirliğine İlişkin Bulgular: Cronbach Alfa katsayısı ile Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin iç tutarlık anlamına gelen güvenilirlik düzeyi hesaplanmıştır. Sonuçta bulunan iç tutarlık anlamındaki mükemmele yakın güvenilirlik katsayısı, ölçekteki maddelerin birbirleriyle yüksek derecede ilişkili olduğunu ifade etmektedir (Yaşar, 2014).

İç Tutarlık Katsayısı: Alfa katsayısı ölçekte yer alan maddelerden alınan puanların toplam puanla olan tutarlılığının incelenmesi anlamına gelmektedir. Madde puanlarının toplam varyansa bölünmesi ile elde edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018). Öğretimde Yaratıcılık ölçeğinin Cronbach alfa değerlerine ilişkin veriler Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ve alt boyutlarının cronbach's alfa değerleri

| | Cronbach's Alpha (α) |
|-------------------------------------|-------------------------------|
| Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam | .89 |
| Öğretmen Öz Yeterliği Alt Boyutu | .90 |
| Çevresel Teşvik Alt Boyutu | .82 |
| Toplumsal Değer Alt Boyutu | .84 |
| Çocuk Potansiyeli Alt Boyutu | .75 |

Ölçeğin toplam Cronbach's alfa değeri .89 olarak hesaplanmıştır. “*Öğretmen öz yeterliği*” alt boyutunun Cronbach's alfa değeri .90, “*çevresel teşvik*” alt boyutunun .82, “*toplumsal değer*” alt boyutunun .84 ve “*çocuk potansiyeli*” alt boyutunun .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçme aracının güvenilirliği için Cronbach's alfa değerinin .70 ve üzeri olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2018). Elde edilen bulgular sonucunda

ölçeğin iç tutarlılık düzeyinin iyi bir düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir.

Test Tekrar Test Yöntemi İle Kestirilen Güvenirlik: Bu yöntemde, test maddeleri aynı çalışma grubuna iki kez uygulanır. Bu uygulamalar sonucu elde edilen puanlar arasında korelasyon değerleri hesaplanarak gözlenen korelasyon değerleri güvenilirlik kestirilmesinde kullanılır (Baykul, 2021). Araştırmada okul öncesi öğretmenlerine uygulanan ölçek puanlarının zamanla değişip-değişmediğini incelemek amacıyla test-tekrar test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerine dört hafta sonra ölçek yeniden uygulanmış ve sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği toplam puanlarının ve alt boyutları puanlarını için farklı zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen puan ortalamaları arasındaki farklılık incelenmiştir. Bu inceleme ile, ilişkili örneklem için yapılan t testi sonuçlarına göre, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, ölçme aracının farklı zamanlarda uygulanması sonucunda da benzer bulgular elde edildiğini ifade etmektedir. Ölçeğin toplam puan ve alt boyutlarını puanının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 12. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarına ait test-tekrar test analizine ilişkin t-testi sonuçları

| Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği | Grup | n | \bar{X} | Ss | sd | t | p |
|-------------------------------------|-------------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| Öğretmen Yeterliği | İlk Test | 40 | 80.34 | 8.40 | 39 | 2.299 | .143 |
| | İkinci Test | 40 | 74.55 | 11.71 | | | |
| Çevresel Teşvik | İlk Test | 40 | 29.75 | 8.24 | 39 | -1.584 | .383 |
| | İkinci Test | 40 | 32.25 | 4.57 | | | |
| Toplumsal Değer | İlk Test | 40 | 68.30 | 8.17 | 39 | 10.076 | .711 |
| | İkinci Test | 40 | 54.36 | 7.47 | | | |
| Çocuk Potansiyeli | İlk Test | 40 | 35.90 | 7.47 | 39 | 1.486 | .654 |
| | İkinci Test | 40 | 33.80 | 4.31 | | | |
| Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği Toplam | İlk Test | 40 | 214.29 | 18.83 | 39 | 3.740 | .171 |
| | İkinci Test | 40 | 192.74 | 27.31 | | | |

Tartışma ve Sonuç

Ölçekte yer alan ölçme maddelerinin anlaşılır olması, uygulanacak kitleye uygun olması, ön çalışmalarda uzmanların görüşlerinin uyumu/uyumsuzluğu gibi faktörler ölçeğin geçerliği için önemli noktalardır. Aynı zamanda ölçeğin içerik ve yapı geçerliği için bir tahmin niteliğini taşımaktadır (Yurdugül, 2005). İçerik geçerliği bir ölçme aracında yer alan maddelerin aynı içeriği hangi oranda içerdiğini ve içerik materyalinin içeriği ne derecede örneklediğini değerlendirmektedir. İçerik geçerliği mantıksal geçerlik ve biçim geçerliği şeklinde karakterize edilmektedir. Biçim geçerliği, ölçme aracının geçerli olduğunu belirtmektedir. İçerik geçerliğini değerlendirmede mantıksal geçerlik, bir ölçeğin geçerliğini değerlendirmede uzmanlardan oluşan bir paneli kullanmak gibi, daha titiz bir süreçtir (McGartland vd., 2003).

Ölçme aracında yer alan maddelerin, ölçülmesi hedeflenen niteliği kapsamı (kapsam geçerliği) veya ilgili niteliği yorumlama gücünün belirlenmesi için ön çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (McGartland vd., 2003). Ölçek maddelerinin psikometrik özelliklerinin belirlenmesinde, pilot (deneme) uygulamaların gerçekleştirmediği durumlarda ölçmenin konusu olan özellik kapsamında uzmanların görüşüne başvurulmaktadır. Uzman görüşüne dayalı çalışmalar nitel çalışmalardır. Nitel olan uzman görüşlerine dayalı çalışmalar, kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlik indeksleri (KGI) ile istatistiksel nicel çalışmalar haline getirmek için kullanılan bir yöntemdir (Yurdugül, 2005). Bu bilgilere dayanarak, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin Türkçe çevirisi yapıldıktan sonra, ölçme aracında bulunan maddelerin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uyumu için Necmettin Erbakan Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi'nden 8 öğretim elemanının görüşleri alınmıştır. Türkçe'ye çevrilen Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği, bireysel uygulama yönergesi, ölçeğin orijinal kopyası ve değerlendirme ölçütleri ile uzman değerlendirme formu uzmanlara verilmiştir. Uzmanların değerlendirme ölçütlerinin ve ölçek yönergelerinin hedefe uygunluğunu ve anlaşılabilirliğini, "Uygun", "Kararsızım" ve "Uygun Değil" şeklinde değerlendirmesi ve yönergelerde yer alan maddelerin geliştirilmesine yönelik öneri ve açıklamalarda bulunması istenmiştir. Farklı

üniversitelerden öğretim elemanlarından oluşan sekiz uzmanın görüşleri toplandıktan sonra ölçekte yer alan her madde için uzman görüşleri tek formda birleştirilerek değerlendirilmiştir. Her bir maddeye ilişkin değerlendirmede her madde için kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Hesaplanan kapsam geçerliği oranlarının ortalaması alınıp kapsam geçerliği indeksi bulunmuştur. Uzman görüşü değerlendirmesi 8 uzmandan oluşması nedeniyle 0.78'den büyük olan kapsam geçerliği oranına (KGO) sahip maddelerin kapsam geçerliğini sağladığı belirtilmektedir (Yurdugül, 2005). Kapsam geçerliği oranları değerlerinin hesaplanması sonucu, ölçme aracındaki tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği oranına sahip olduğu, maddelerin bütün uzmanlarca kabul edildiği görülmüştür. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler sonucunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin öğretmenlerin yaratıcılık düzeylerini değerlendirmek için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sayede ölçme aracının kapsam geçerliği sağlanmıştır.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) analizi ile belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi daha önce belirlenen faktör yapısını doğrulamak için kullanılan istatistiksel bir tekniktir (Suhr, 2006). Ölçme aracının puanlama sürecinden sonra çalışmanın geçerlik analizi için yapı geçerliği yapılmıştır. Yapı geçerliği, ölçme aracından elde edilen sonucun ne olduğunu ve nelerle bağlantılı olduğunu açıklanmasını sağlamaktadır. Ölçme aracı için hazırlanan maddelerin belirlenen özellikleri hangi derecede doğru ölçtüğünü incelemektedir (Akyüz, 2018). Bu nedenle çalışmada yapı geçerliği kapsamında Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının (öğretmen öz yeterliği, çevresel teşvik, toplumsal değer, çocuk potansiyeli) faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile belirlenmiştir.

Ölçme aracındaki "öğretmen öz yeterliği" alt boyutunun modelinin, toplanmış olan verilerle hangi derecede uyum gösterdiğinin incelenmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişiklikler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .37 ile .80 arasında değerler aldığını ortaya koymaktadır. Modelin genel uyumu ki-kare testi ile değerlendirilmiştir. Ki-kare testi sonucu anlamlı çıkmıştır. Ki-kare testi anlamlı çıktığında, ki-kare testi serbestlik derecesine bölündüğünde 0 ile 3 arasında bir değer alıyorsa modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğunu ifade etmektedir (Karagöz,

2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü $\chi^2/sd=2.960$ olarak bulunmuştur. Bu nedenlerle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“Çevresel teşvik” alt boyutunun modelinin, toplanan verilerle ne derecede uyumlu olduğunu incelemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişiklikler arasındaki faktör yük değerlerinin .13 ile .75 arasında değerler aldığını ortaya koymaktadır. DFA ile hesaplanan uyum istatistiklerine bakıldığında, 2. maddenin faktör yükünün .30'un altında değer aldığı görülmektedir. Maddenin faktör yükünün .30 üzerinde bir değer alması gerekmektedir (Seçer, 2015). Madde 2 çıkarılarak analiz tekrar edilmiştir. Madde 2 çıkarıldıktan sonra faktör yük değerleri .40 ile .79 arasında olduğu bulunmuştur. Oluşturulan modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksi $RMR=.067$ olarak bulunmuştur ve kabul edilebilir uyum sınırları içindedir. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi araştırma sonucu elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Ki-kare p değeri anlamlı çıkmamıştır. Sözü edilen nedenlerle modelin verilerle uyumlu olduğu görülmektedir.

“Toplumsal değer” alt boyutunun toplanan verilerle ne derece uyumlu olduğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucu, faktörler ile gözlenen değişkenler arasındaki faktör yük değerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığını ortaya koymaktadır. Bir modelin bütün olarak kabul edilebilmesi için elde edilen uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içinde olması gerekmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015). Bu araştırma sonucunda ki-kare testi p değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü .5 değerinin altında çıkmıştır. Bu nedenle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

“Çocuk potansiyeli” alt boyutunun modelinin toplanan verilerle ne derece uyum içerisinde olduğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonucu faktörler ile gözlenen değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren faktör yük değerlerinin .42 ile .82 arasında değerler aldığını göstermektedir. Ki-kare testi anlamlı çıkmıştır. Bu nedenle modelin veri ile uyumlu olduğu görülmektedir.

Öğretimde Yaratıcılık Ölçeğinin modelinin toplanan verilerle ne derece uyum içerisinde olduğunu incelemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ki-kare testi modelin genel uyumunu değerlendirmekte ve elde edilen veri ile modelin uyumu göstermektedir. Ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir. Bu araştırma sonucunda ki-kare p değerinin anlamlıdır. Ki-kare değerinin anlamlı olduğu durumlarda ise ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında ise modelin kabul edilebileceği ifade edilmektedir. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0 ile 3 değeri arasında ise modelin mükemmel uyum indeksine sahip olduğu ifade edilmektedir (Karagöz, 2016; Meydan ve Şeşen, 2015).

Çalışmada, Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri incelenmiştir. Bir ölçme aracının yapı geçerliği, o ölçme aracını oluşturan alt boyutlar arasındaki korelasyonların hesaplanmasıyla da incelenebilmektedir (Şencan, 2005). Bu nedenle Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri analiz edilmiştir. Alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen "öz yeterliği" alt boyutu ile "çevresel teşvik" alt boyutu, "toplumsal değer" alt boyutu ve "çocuk potansiyeli" alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. "Çevresel teşvik" alt boyutu ile "toplumsal değer" alt boyutu ve "çocuk potansiyeli" alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. "Toplumsal değer" alt boyutu ile "çocuk potansiyeli" alt boyutu arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Çocuklarda var olan yaratıcılık potansiyelinin yeşerebilmesi, çocuğun ailesiyle gerçekleştirdiği etkinliklerle doğrudan ilişkilidir. Erken çocukluk döneminde çocukların içinde bulunduğu ortamlar çevresel uyaranlarla zenginleştirilmelidir. Yaratıcılık süreci, bireyin kendinden şüphe duymasıyla, çaresizlik ve kaygı durumlarından oluşmasına rağmen bireyin sahip olduğu dünya görüşünü ve benlik algısını değiştiren, neşeli vakit geçirilen deneyimlerden oluşmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocukların kendi düşüncelerine olan güven duygusu kırılığandır. Bu nedenle öğretmenlerin çocukların yaratıcı fikirlerini desteklemesi gerekir. Böylelikle çocuklar, ilgi duydukları

alanlarla ilgili araştırmalar yapmak için ihtiyaç duydukları öz yeterlik duygusunu kazanabilmektedirler. İnsanların sahip olduğu yaratıcılık yeteneği yoktan var olmamaktadır. Bu yüzden zengin çevresel uyarıcılar yoluyla elde edilen tecrübeler ve bu deneyimlerin ürüne dönüşmesi çocuklarda mevcut bulunan yaratıcılık potansiyelini güçlendirmektedir. Yaratıcılık yalnızca çocukların serbest ve özgür bırakılmasıyla meydana gelebilecek bir süreç değildir. Var olan yaratıcılık potansiyelinin gelişmesi, çocuklara uygun destek verilmesiyle mümkündür (Yazgın, 2020). Bireylerde doğuştan getirilen yaratıcılık yeteneğinin gelişimi, bireyin kendinde bulunan yaratıcılık yeteneğine olan inancı, içinde bulunduğu evre, yaratıcılığın toplum için önemi ve toplumdaki değeri ile çocukların sahip olduğu yaratıcılık potansiyeli faktörleriyle doğrudan ilişkilidir. Yaratıcılık kendi kendine gelişebilecek bir yetenek değildir. Değişim ve gelişim göstermesi, kişinin kendine inanması, yaratıcılığın toplum için önemini bilmesi ve evre ile desteklenmesi faktörlerinin sağlanması ile mümkün olmaktadır. Yaratıcılık için, bu faktörler ayrı ayrı önemlerinin olmasına rağmen, yaratıcılık konusunda tam anlamıyla bir başarı sağlanması için tüm faktörlerin olması gereklidir. Bu nedenlerle öğretmen öz yeterliliği, çevresel teşvik, toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutlarının anlamlı ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın geçerlik analizi için gerçekleştirilen analiz sonuçları:
Çalışmanın kapsam geçerliği analizinde sekiz uzman görüşünün değerlendirilmesi için, her bir maddenin kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği oranı hesaplandıktan sonra, kapsam geçerlik oranlarının ortalaması alınarak kapsam geçerlik indeksi (KGİ) hesaplanmıştır. Hesaplanma sonucu tüm maddelerin 1.00 kapsam geçerliği ortalamasına (KGO) sahip olduğu, ölçme aracında yer alan tüm maddelerin uzmanlar tarafından kabul edilmiş olduğu belirlenmiştir. Değerlerin ortalamaları alınarak kapsam geçerliği indeksi değeri de 1.00 olarak belirlenmiştir. Hesaplanan bu değerler, kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Ölçme aracında yer alan tüm maddeler, uzmanlar tarafından uygun görüldüğü için kabul edilmiştir. “Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği”nin yapı geçerliği analizinde öğretmen öz yeterliği alt boyutunun faktör analizi için yapılan analiz sonucunda elde edilen değerlerin uyumunun iyi olduğu ve modelin toplanan verilerle uyumlu

olduğu belirlenmiştir. “Çevresel teşvik” alt boyutunun doğrulayıcı faktör analizi sonucunda bu alt boyutta yer alan 2. maddeye ait faktör yükünün .30’un altında olduğu görülmesi sonucu, madde 2’nin analizden çıkarılmasıyla tekrar yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40 ile .79 arasında değer almıştır. Modelin genel uyumu ki-kare testi ile değerlendirilmiştir. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi sonucu elde edilen veriler ile modelin uyumlu olduğunu göstermektedir ve ki-kare p değerinin anlamlı olmaması gerekmektedir ve bu modelde ki-kare p değeri anlamlı değildir. Bu nedenle modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir. “Toplumsal değer” alt boyutuna ilişkin doğrulayıcı faktör analizi incelendiğinde faktör yük değerlerinin .49 ile .83 arasında değerler aldığı görülmüştür. Modelin genel uyumunu değerlendiren ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare p değeri anlamlı bulunmuştur. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 5 değerinin altında bulunduğu için modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir. “Çocuk potansiyeli” alt boyuna uygulanan doğrulayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, faktörler ile değişkenler arası ilişkiyi ifade eden faktör yük değerleri .42 ile .82 arasında değer aldığı görülmüştür. Modelin genel uyumuna ilişkin ki-kare testi uygulanmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölümü 0-3 değerinin arasındadır. Bu nedenle modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ile alt boyutlar arası korelasyon değerleri incelendiğinde, bütün alt boyutlar arasındaki korelasyonların anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen öz yeterliği alt boyutu ile diğer alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öğretmen öz yeterliği alt boyutu ile çevresel teşvik, toplumsal değer, çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Çevresel teşvik alt boyutu ile toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir. Toplumsal değer ve çocuk potansiyeli alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın güvenirlik analizleri doğrultusunda gerçekleştirilen analiz sonuçları: Çalışma sonucunda öğretmen öz yeterliği alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .90, çevresel teşvik alt boyutu için iç tutarlık katsayısı

.82, toplumsal değer alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .84, çocuk potansiyeli alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği genel toplam Cronbach alfa değeri .89 elde edilmiştir. Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının farklı zamanlarda yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen puanların ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda yapılan ilişkili örneklemeler için t testi sonuçlarına göre puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir farkın olmadığı görülmüştür. Bunun sonucunda Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği ve alt boyutlarının toplam puanının güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda; Sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarında uygulanan etkinliklerde yaratıcı süreçler içeren faaliyetlerin sayısı artırılabilir. Yurt dışında ve yurt içinde uygulanan ve eğitimde yaratıcılığı destekleyen güncel eğitim programları ve uygulamalar incelenerek, bu tür faaliyetlere katılım sağlanabilir.

EXTENDED ABSTRACT

**Teaching for Creativity Scales: The Study of Validity
and Reliability**

*

Mesude Merve Yalçın – Canan Yıldız Çiçekler
Necmettin Erbakan University

The purpose of this study is to adapt work of “Teaching for Creativity Scales” to Turkish. The study group of the research consists of 399 preschool teachers determined by simple random sampling method, working in independent kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Konya in the 2020-2021 academic year, and in the kindergartens within the primary school. In the study, the "Personal Information Form" prepared by the researcher was used to obtain demographic information about the gender, age and professional seniority of the preschool teachers included in the scope of the research as a data collection tool and the “Teaching for Creativity Scales” developed by Rubenstein, McCoach, and Siegle (2013) was used to evaluate the creativity levels of teachers. Teaching for Creativity Scales, consists of four sub-scales; teacher self-efficacy, environmental encouragement, social value and child potential and 36 items. Teacher self-efficacy sub-scale refers to the ability of teachers to develop creativity in children. It measures children's belief that they can be realized about being more creative. Obtaining high scores in the "teacher self-efficacy" sub-dimension indicates that teachers feel very effective in helping children be more creative; Low scores indicate that children do not feel capable if they increase their creativity. In the "environmental encouragement" sub-dimension, it includes items about how teachers perceive their environment regarding creativity. This sub-dimension includes teachers' perceptions of the environment, the support of the management, and questions about the freedom of the environment. High scores obtained in this sub-dimension indicate the existence of a positive environment for creativity, while low scores indicate the existence of an environment that does not support the development of creativity. The "social value" sub-dimension determines teachers' beliefs about whether

creativity is valuable for society or not. High scores obtained from this sub-dimension mean that creativity is beneficial and valuable for the society in the eyes of teachers, while low scores mean that creativity is not valuable for the society for teachers. The "child potential" sub-dimension determines teachers' perceptions of children's potential to be more creative. High scores obtained from this sub-dimension indicate teachers' belief that children can become more creative, and low scores indicate that children cannot be more creative. Within the scope of validity and reliability, the Turkish translation of the Teaching for Creativity Scales was made in order to ensure linguistic homogeneity in the first stage. In order to bring the Teaching for Creativity Scales into Turkish, the test was translated into Turkish by a team of three, consisting of a linguist who is fluent in the original language (English) and the target language (Turkish) and two child development experts. Then, the items of the test were translated back into English by the experts using the reject technique. Internal consistency was checked with English items. It was seen that the items translated from English to Turkish and back to English were consistent. Teaching for Creativity Scales, which was translated into Turkish, was examined by a Turkish expert in order to make the expressions in the items comprehensible and necessary arrangements were made. For the content and construct validity of the Teaching for Creativity Scales, the correlation values between the sub-dimensions of the scale were analyzed. Within the scope of the reliability analysis of the Teaching for Creativity Scales, the internal consistency of the scale was evaluated by calculating the Cronbach alpha correlation value and using the test-retest method. In the construct validity analysis of the "Teaching for Creativity Scales", when the confirmatory factor analysis of the sub-dimensions of Teacher Self-Efficacy, Environmental Encouragement, Social Value and Child Potential was examined, it was concluded that the model was suitable with the collected data. When the correlation values between the Teaching for Creativity Scales and the sub-dimensions were examined, it was determined that the correlations between all sub-dimensions were significant. When the mean scores of the Teaching for Creativity Scales and its sub-dimensions were examined according to the professional seniority of the preschool teachers, it was determined that the total

scores of the scale did not differ significantly. Teacher self-efficacy, environmental incentive and child potential sub-dimension scores do not differ significantly according to the professional seniority of preschool teachers. It was determined that the scores of the social value sub-dimension differed significantly according to the professional seniority of the preschool teachers. When the mean scores of the Teaching for Creativity Scales and its sub-dimensions were examined according to the ages of the preschool teachers, it was seen that the total scores of the scale did not differ significantly. Teacher self-efficacy, environmental incentive and child potential sub-dimension scores did not differ significantly according to the ages of preschool teachers. It was determined that the social value sub-dimension scores differed significantly according to the ages of the preschool teachers. In the study, it was concluded that this scale is reliable due to the high reliability coefficients of teacher self-efficacy, environmental incentive, social value and child potential sub-dimensions and the general total reliability coefficient. Test-retest method was also used for the reliability of the Teaching for Creativity Scales. It was concluded that the difference between the mean scores of teachers self-efficacy, environmental incentive, social value and child potential sub-dimensions for the related samples was not significant. The difference between the averages of the scores obtained as a result of the evaluations of the Teaching for Creativity Scales and its sub-dimensions at different times was examined. As a result of these examinations, it was seen that there was no significant difference between the mean scores according to the t-test results for the related samples. As a result, it was determined that the reliability of the total score of the Teaching for Creativity Scales and its sub-dimensions was at a high level. It has been concluded that the Teaching for Creativity Scales is a highly valid and reliable scale for preschool teachers.

Kaynakça / References

- Akyüz, H. E. (2018). Yapı geçerliliği için doğrulayıcı faktör analizi: Uygulamalı bir çalışma. *BEÜ Fen Bilimleri Dergisi*, 7(2), 186-198.
- Alpar, R. (2012). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayınları.
- Anderson, J. C. and Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Aral, N. ve Yıldız Çiçekler, C. (2018). Yaratıcılığın rehberi: Gelişimsel ve eğitimsel alanlarda yaratıcılık. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Yaratıcılığa ait zihinsel süreçler ve yaratıcılığın gelişimi içinde*. Ankara: Hedef CS Yayıncılık.
- Artut, K. (2017). *Okul öncesinde resim eğitimi* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can Yaşar, M. ve Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 3(2), 201-209.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Craith, D. N. (2009). *Discussion document and proceedings of the consultative conference on education*. Creativity and the Arts in the Primary School. Irish National Teacher's Organisation.
- Çelebi Öncü, E. (2012). Bireysel yaratıcılığı geliştirici etkinlikler ve okul öncesinde yaratıcı uygulamalar. E. Çelebi Öncü (Ed.), *Erken çocukluk döneminde yaratıcılık ve geliştirilmesi içinde*, (2.Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, D. (2000). Structural equation modeling: A multidisciplinary journal, *Advanced Quantitative Techniques in the Social Sciences Series*, 10(2), 323-331.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Ankara: Sim Matbaası.
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 845-853.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. and McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410.
- McGartland, D. R., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. and Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Meydan, C. H. ve Şeşen H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı? *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Özguven, İ. E. (2011). *Psikolojik testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Rubenstein, L. D., McCoach, B. and Siegle, D. (2013). Teaching for creativity scales: An instrument to examine teachers' perceptions of factors that allow for the teaching of creativity. *Creativity Research Journal*, 25(3), 324-334.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Suhr, D. D. (2006). *Exploratory or confirmatory factor analysis*. Publisher: SAS Institute Cary, 1-17.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik* (1. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Tekin, H. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi.

- Turla, A. (2004).*Çocuğun yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. Çocuk ve Yaratıcılık "Çocuğum Daha Yaratıcı Olabilir mi?". İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 13-31.*
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması: Geçerlik ve güvenirlik. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4(2), 109-129.*
- Yaşaroğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 46, 74-85.*
- Yazgın, E. (2020). Yaratıcılığın gelişiminde aile, öğretmen ve okul. E. Yazgın ve Y. Yazgın (Ed.). *Erken çocuklukta yaratıcılık ve yaratıcı çocuk etkinlikleri içinde, (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.*
- Yıldız Bıçakçı, M. (2014). Yaratıcılığı anlamak. N. Aral ve G. Duman (Çev. Ed.). *Çocuklarda sanat ve yaratıcılığın gelişimi içinde, Ankara: Nobel Yayınevi, 4-19.*
- Yurdugül, H. (2005). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 28-30 Eylül Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.*

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yalçın, M. M. ve Çiçekler, C. Y. (2021). Öğretimde Yaratıcılık Ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5033-5066.*
DOI: 10.26466/opus.954244.

Eğitim Hakkı: Bir Sistemik Derleme Çalışması

DOI: 10.26466/opus.898503

*

Ümit Binbir* – Gökhan Arastaman **

* Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara/Türkiye

E-Posta: binbir.umat@gmail.com

ORCID: [0000-0003-1739-3675](https://orcid.org/0000-0003-1739-3675)

** Doç., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

E-Posta: gokhanarastaman@gmail.com

ORCID: [0000-0002-4713-8643](https://orcid.org/0000-0002-4713-8643)

Öz

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim hakkına ilişkin yayımlanmış akademik çalışmaların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada sistemik derleme yöntemi kullanılarak YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Dergi Park veri tabanlarından 2000-2021 yılları arasındaki çalışma başlıkları üzerinden tarama yapılmıştır. Yapılan tarama sonucu 16 çalışma bu çalışmanın kapsamına alınmıştır. Bu çalışmalar; türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, sonuçları ve önerilerine göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; Türkiye’de, özellikle kızların ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen bireylerin temel eğitim hakkından yararlanmasında, engelli, çalışan, cezaevinde bulunan ve mülteci çocukların eğitim hakkından yararlanmalarında ve bazı azınlıkların anadilde eğitim hakkından yararlanmasında sorunlar bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitim hakkının sağlanmasında öncelikli yükümlülük sahibi olarak devletin, sosyal devlet olması itibarıyla eğitim hakkına ilişkin ulusal ve uluslararası yükümlülüklerini yerine getirmesi gerektiği önerisinde bulunulmuştur. Ayrıca Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili olarak az sayıda ampirik çalışma bulunduğu için bu konuda daha fazla çalışma yapılması önerisinde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: eğitim hakkı, devlet ve eğitim hakkı, sistemik derleme.

The Right to Education: A Systematic Review

*

Abstract

In this study it was aimed to examine the academic studies in relation to right to education in Turkey. In the study, by using systematic review methodology, the databases of YÖK National Thesis Center, TR Index and Dergi Park were searched over the study titles between 2000-2021. Upon reviews, 16 studies were included in this study. These studies were examined according to their types, research designs, participants, aims, results and implications. According to the findings of the research, there are problems especially for girls and individuals from families with low socioeconomic status, and children with disabilities, working, in prison and refugee children in benefitting their right to education. In addition, some minorities' benefitting of the right to education in the mother tongue is among these problems. In line with these results, it was suggested that the state that has primary responsibility in ensuring the right to education, should fulfill its national and international obligations regarding the right to education and engage in an effort to address the problem areas related to the use of the right to education. It has also been suggested for further empirical studies due to scarcity studies regarding the right to education in Turkey.

Keywords: *the right to education, the state and the right to education, systematic review.*

Giriş

Eğitim ve insan hakları ortak bir ideal taşımaktadır. Bu ideal; herkes için özgürlük, refah ve onurlu bir yaşam olarak nitelendirilebilir (Akyeşilmen, 2014). Bu kapsamda eğitim hakkı ise temel bir insan hakkı olarak devletlerin katkısını zorunlu kılan sosyal bir hak olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle eğitim hakkı, her bireyin doğuştan sahip olduğu ve devletler tarafından eşit biçimde sunulması gereken bir haktır (Algan ve Algan, 2013; Gümüş, 2012).

Eğitim, temel bir insan hakkıdır. Bunun nedeni, eğitim hakkı ile insanların başka hak ve özgürlükleri kendileri için kullanılır hâle getirmeleri ve onlardan faydalanabilmeleridir. Örneğin, yaşam hakkını kullanan bir insan iyi bir eğitim aldığı zaman bu hakkını daha yeterli ve sağlıklı koşullarda kullanabilmektedir (Altunya, 2018). Bunların yanında eğitim hakkı insanların kendilerine gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini sağlayarak onların bir meslek sahibi olma, haklarını arama, toplumsal yönetime katılma, çevre koruma bilinci kazanma gibi birçok hak ve özgürlüğü de yaşamasında önemli bir unsurdur (Erdoğan, 2011). Dolayısıyla bu çalışmada, eğitim hakkının ne olduğundan hareketle eğitim hakkıyla ilgili yapılan çalışmaları değerlendirmek önemli görülmektedir.

Günümüzde eğitim genellikle devletler tarafından bir sistem içerisinde verilmektedir. Eğitim sistemleri söz konusu olduğunda eğitimin ve okulun amaç ve işlevleri önemli hâle gelmektedir. Eğitimin ve okulun amaçları genellikle soyut nitelikte olduğundan açık veya net değildir. Ancak bu amaçlar, genelde ülkelerin ulusal amaçlarıyla birlikte ele alınmaktadır (Şişman, 2013). Bu amaçlara; bireyleri küreselleşme sürecine bağlı olarak uluslararası rekabete katkı sunacak, ekonomik ve kültürel iş birliği sağlayacak, bilgi ve teknoloji değişimi yapabilecek ve çevreyi koruyacak niteliklere sahip vatandaşlar olarak yetiştirmek örnek olarak verilebilir (Celkan, 2019; Sezer, 2020). Bu kapsamda Türk eğitim sisteminin genel amaçları üç ana başlık altında toplanabilir. Bu amaçlar: iyi bir yurttaş yetiştirmek, her yönü itibarıyla gelişmiş bireyler yetiştirmek ve bireyleri kendilerine uygun bir meslek sahibi yapmaktır. Bu amaçlarla, toplumsal refahın yükseltilmesi, her yönden kalkınmanın sağlanması ve sonuç olarak çağdaş medeniyet düzeyine ulaşmak beklenmektedir (Akın, 2015).

Eğitim ve okulun işlevleri açık ve kapalı işlev olarak ikiye ayrılabilir. Açık işlev, eğitimle ilgili yasal düzenlemelerde ifade edilen amaçlardan çıkarılanlar; kapalı işlev ise resmi amaçlarda yer almayan fakat dolaylı olarak bireye ve topluma fayda sağlayacaklardır (Şişman, 2013). Açık işlevlere örnek olarak; toplumun kültürünü aktarma, bireyi toplumun etkin bir üyesi haline getirme, bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlama, iyi vatandaş yetiştirme, iyi bir üretici ve tüketici yetiştirme verilebilir. Kapalı işlevlere örnek olarak ise; arkadaş ve tanıdık çevresini genişletme, statü kazandırma, bireyi koruma ve gözetme, sosyal denetim mekanizması olma, suç işleme oranını azaltma ve çocuğun iş yaşamında sömürülmesini engelleme verilebilir (Tezcan, 2018).

Bireylerin eğitim hakkından faydalanmaları ile eğitim sisteminin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmesi arasında sıkı bir ilişki olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla bireylerin eğitim hakkı ihlalleriyle karşılaşmamaları hem bireysel hem de toplumsal öneme sahiptir. Bireylerin eğitim hakkını kullanmalarında devlet öncelikle sorumluluk taşımaktadır. Bu sorumluluk hem ulusal hem de uluslararası düzenlemelerden kaynaklanmaktadır.

Devletin eğitim hakkına ilişkin sorumluluklarını veya yükümlülüklerini yerine getirirken eğitim hakkıyla ilgili hangi konularda ve ne gibi sorunların ortaya çıktığının irdelenmesinin hem eğitim hakkıyla ilgili sorunların kaynağının görülmesi hem de devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerinin vurgulanması bakımından faydalı olacağı söylenebilir. Eğitim hakkıyla ilgili sorunların bulunduğu bir eğitim sisteminde eğitimin ve okulun amaç ve işlevlerini yerine getirmesini beklemek gerçekçi olmayacaktır. Bu kapsamda eğitim hakkıyla ilgili yapılmış çalışmaların odaklandıkları temalara ve bu çalışmalarda öne çıkan sonuç ve önerilere dayalı bir sistematik literatür çalışması yapılması önemli görülmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu başlık altında öncelikle eğitim hakkına sonra ise devlet ve eğitim hakkı ilişkisine değinilmektedir.

Eğitim Hakkı: Eğitim hakkı, hukuk düzeni tarafından bireylere tanınan öğrenme-öğretme ve eğitim almanın yanı sıra kendini geliştirebilme gibi yetkileri ve bu yetkilerden yararlanılması bireyin iradesine bırakılan çıkarla-

rı ifade etmektedir (Elma ve Aytaç, 2020). Eğitim sürecine çocukluk dönemiyle girilmesi nedeniyle eğitim hakkı söz konusu olduğunda akıllara ilk gelen grup çocuklar olmaktadır. Ancak eğitim öğretim sürecinin çocukluk dönemiyle sınırlı olmamasından dolayı eğitim hakkı, yaş gibi herhangi bir sınırlamaya bağlı kalmaksızın herkesin hem eğitim almasını hem de eğitim sürecinde sahip olduğu hakları belirtmektedir (Güçlü, 2019).

Eğitimin hak olarak görülmesinin görece olarak uzun bir tarihsel sürece dayandığı kabul edilebilir. 1789 Fransız İnsan ve Vatandaşlık Hakları Bildirgesi'nde dolaylı bir şekilde eğitim hakkına değinilmektedir. Bunun nedeni Fransız Devrimi ile birlikte kamu hizmeti fikrinin açık ve net bir şekilde dile getirilmesi ve eğitimin her kesiminin yararlanabileceği bir kamu hizmetine dönüştürülmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır (Birinci, 2017). Ancak eğitimin temel bir hak olarak belgelendirilmesi 1948 yılında Birleşmiş Milletler (BM) tarafından kabul edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (İHEB) ile mümkün olmuştur. İHEB, taraf devletlere herhangi bir hukuksal yükümlülük getirmediği için bu durumda BM bağlayıcı bir sözleşmeye ihtiyaç duymuştur. Bu kapsamda BM tarafından 1966 yılında Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (ESKHUS) kabul edilmiştir. Bu sözleşmede eğitim hakkıyla ilgili daha kapsamlı ifadeler yer almıştır. BM'nin 1989 tarihinde Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin (ÇHS) kabulü ile çocukların diğer hakları yanında eğitim hakkı da tekrar gündeme gelmiş ve taraf ülkeleri bağlayan bir yapı kazanmıştır (Karaman Kepenekci ve Taşkın, 2017). BM tarafından 1979 yılında kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) ise, içerdiği ifadelerle kadınların eğitim haklarını da gündeme getirmiş, taraf devletlerde ve dünyada farkındalık yaratmaya çalışmıştır (Levent ve Dönmez Övür, 2019).

BM yanında 1949 yılında Avrupa'nın ilk siyasi kuruluşu olarak kurulan Avrupa Konseyi de uluslararası alanda eğitim hakkının hukuki temellerinin atılmasına katkıda bulunmuştur. Avrupa Konseyi tarafından 1950 yılında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (AİHS) kabul edilmiştir. AİHS'nin önemli özelliği, İHEB'de bulunmayan bir denetim mekanizması getirerek kapsadığı hak ve özgürlükleri korumaya almasıdır (Gülcan, 2019). AİHS'de eğitime yer verilmediğinden 1952 yılında kabul edilen AİHS Ek Protokol 1 ile eğitim hakkı düzenlenmiştir. AİHS, yalnızca kişisel ve siyasal hakları güvenceye alması itibarıyla sosyal ve ekonomik haklar bakımından eksik kaldığından bu eksikliği gidermek amacıyla Avrupa Konseyi tarafından 1961 yılında

Avrupa Sosyal Şartı (ASŞ) kabul edilmiştir. ASŞ ile çalışma hakkı, örgütlenme hakkı gibi hakların yanı sıra eğitim hakkı da güvenceye alınmıştır (Altunya, 2003; Kapani, 2011).

Ulusal alanda yapılan düzenlemelere bakıldığında ise; 1924 ve 1961 Anayasalarında eğitim hakkına değinildiği, 1982 Anayasa'sında ise eğitimin temel bir hak olarak kabul edildiği ve herhangi bir ayırım gözetmeden herkesin eşit eğitim hakkına sahip olduğunun vurgulandığı görülmektedir. 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik, eşitlik ve bütünlük getirilmiştir (Levent ve Dönmez Övür, 2019). 1961 yılında kabul edilen 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile eğitim, ilköğretim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında parasız hâle gelmiştir. 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda 14 temel ilke bulunmaktadır. Bu ilkelerden genellik ve eşitlik, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, karma eğitim ve her yerde eğitim ilkesi yanında eğitim hakkı ilkesi de bulunmaktadır. Bu sayılan ilkeler doğrudan ve dolaylı olarak eğitim hakkıyla ilgilidir (Akyüz, 2018; Altunya, 2003).

Eğitim hakkının uluslararası ve ulusal düzenlemelerindeki temel vurgusuna kısaca değinilebilir. Eğitim hakkı, İHEB'de "*Herkes eğitim hakkına sahiptir.*" (md. 26), ESKHUS'de "*taraf devletler, herkesin eğitim görme hakkına sahip olduğunu kabul ederler*" (md. 13), ÇHS'de "*Taraf Devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul ederler ve bu hakkın fırsat eşitliği temeli üzerinde*" gerçekleşmesi yönünde bir dizi önlem alırlar (md. 28). AİHS Ek 1 Protokol'de, "*Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz.*", ASŞ'de "*Taraflar mesleki eğitimin etkin biçimde kullanılmasını sağlamak üzere*" bazı önlemleri almak durumundadırlar. CEDAW'da ise "*Taraf Devletler...kadın erkek eşitliği esasına dayanarak eğitimde erkeklerle eşit hakka sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayırımı önleyen bütün uygun tedbirleri alacaklardır*". Ulusal mevzuat olarak Anayasa'da ise eğitim ve öğretim hakkı başlığı altında, "*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.*" şeklindedir.

Yukarıda verilen düzenlemeler sonucunda eğitim hakkının; temel bir insanlık hakkı olduğu, herkesin ırk, cinsiyet, etnik veya sosyal köken, din veya politik görüş, yaş, engellilik gibi durumuna bakılmaksızın eğitimden yararlanması gerektiği sonucuna ulaşılabilir (Ataman, 2008).

Uluslararası alanda eğitim hakkını vurgulayan başka düzenlemeler de bulunmaktadır. Bu çalışma kapsamında yer alması itibariyle engellilerin,

sokakta çalışan çocukların, cezaevinde bulunan çocukların ve mültecilerin eğitim hakkı yanında azınlıkların anadilde eğitim hakkına kısaca değinilebilir.

BM Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 7. maddesi dikkate alındığında engelli çocukların diğer çocuklarla eşit şekilde tüm insan haklarından ve temel özgürlüklerinden yararlanmasını sağlamanın taraf devletlerin görevi olduğu kabul edilmektedir. Sözleşmenin eğitim hakkını düzenleyen 24. maddesine göre engelli çocuklar, eğitim hakkını fırsat eşitliği temelinde ve ayrımcılığa uğramadan almak durumundadırlar (Şirin, 2019).

Sokakta yaşayan veya çalışan çocukların ulusal ve uluslararası düzenlemelerden doğan en temel haklarından biri eğitim hakkıdır. Türkiye'de sokakta çalışan veya yaşayan çocukların yaşları itibariyle bu haktan yoksun kaldıkları söylenebilir. Türkiye'de temel eğitimin zorunlu ve parasız olduğu düşünüldüğünde bütün çocukların eğitim hakkından yararlanmasının devletin önemli yükümlülüklerinden biri olduğu ileri sürülebilir (Güngör, 2009).

Cezaevindeki çocukların eğitim hakkıyla ilgili BM Genel Kurulu Kararı bulunmaktadır. Bu karar Özgürlüğünden Yoksun Bırakılmış Çocukların Korunmasına İlişkin Birleşmiş Milletler Kuralları kapsamındadır. Bu karar incelendiğinde özgürlüğünden yoksun bırakılmış çocukların eğitimine devam etmesinin ve bir meslek sahibi olmasının vurgulandığı ve şart koşulduğu görülmektedir (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Mültecilerin eğitim hakkından yararlanmasında Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme önemli görülmektedir. Bu sözleşmeye taraf devletler, temel eğitim konusunda vatandaşları için yaptıkları uygulamanın aynısını mültecilere de yapmak zorundadırlar. Ayrıca sözleşmeye taraf devletler, yabancı ülke okullarında alınmış sertifika ve diplomaları tanımak ve bunlara göre işlem yapmak durumundadırlar (Güler, 2016).

Eğitim hakkı söz konusu olduğunda anadilde eğitim hakkı da gündeme gelmektedir. Lozan Antlaşması'nın 41. maddesine göre taraf devletler, azınlıkların anadilde eğitim almaları için gerekli koşulları sağlayarak yükümlülüklerini yerine getirmelidir (Terzioğlu, 2007).

Uluslararası ve ulusal düzenlemeler dikkate alındığında eğitimin hak olma sürecinin kamu hizmeti olmasıyla başladığı, süreç içerisinde eğitimin temel bir insan hakkı olduğu, bu hakkın düzenlemelerle güvenceye alındığı ve devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerle sahip olduğu sonucuna

ulaşılabilir. Dolayısıyla bu noktada devlet ve eğitim hakkı ilişkisine değinmek bir gereklilik hâline gelmektedir.

Devlet ve Eğitim Hakkı: Eğitim hem devletlerin varlığını sürdürmesi hem de vatandaşların sosyal bir varlık olarak toplumsallaşması için etkili bir araçtır. Bu nedenle bütün devletler eğitim hakkını hukuki temellere dayanarak güvenceye almaya çalışmaktadırlar. Dünyada kamu hizmeti olarak kabul edilen eğitimin gerçekleştirilmesi ve sürdürülebilmesi amacıyla her ülke ulusal ve uluslararası düzenlemelere göre eğitim politikaları belirlemek durumundadır (Gülcan, 2019).

Eğitim hakkına ilişkin uluslararası düzenlemeler Türkiye tarafından da kabul edildiğinden devletin eğitim hakkını düzenleyen hükümlere uyma konusunda hassasiyet göstermesi gerekmektedir (Ataman, 2008). 1982 Anayasası eğitim hakkını, sosyal ve ekonomik haklar ve ödevler kapsamı içerisinde düzenlenmiş ve Anayasa'nın 2. maddesinde sosyal devlet vurgusu yapılmıştır. Dolayısıyla uluslararası ve ulusal düzenlemeler ve sosyal devlet ilkesi gereği devletin eğitim hakkına ilişkin sorumlulukları veya yükümlülükleri bulunmaktadır.

Sosyal devlet anlayışı, insanların piyasa koşullarında rekabet ederken birtakım eşitsizliklerin meydana gelebileceği ve vatandaşların bu eşitsizliklerden zararlar görebileceği düşüncesinin bir sonucu ortaya çıkmıştır. Sosyal devlet; açlık, işsizlik ve eğitimsizlik gibi konuların toplumun ortak sorunlarından olduğu ve devletin bu sorunların üstesinden gelmesinin bir ödev olduğu düşüncesi üzerinden şekillendirilmiştir (Bulut, 2003; Yıldız, 2011).

Eğitim, sosyal devletin temel görevidir. Dolayısıyla devlet; tüm vatandaşlarına eşit olanaklar sağlamak ve onları ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olarak eğitim görmelerini sağlamak zorundadır. Bu nedenle eğitim hakkı birçok uluslararası diğer insan hakları için bir ön koşul olarak yer almaktadır (Gülcan, 2009). Sosyal devlet; ekonomik, sosyal ve kültürel bakımdan vatandaşların insanca yaşayabilmesi amacıyla sahip olduğu mali kaynakların yeterliliği ölçüsünde gerekli tedbirleri alan, sosyal barış ve adaleti sağlamak için ekonomik ve sosyal hayata müdahaleyi gerekli gören devlet anlayışıdır (Esener, 2004). Dolayısıyla eğitim, sosyal devletin bireylerin yetenek ve becerilerine göre sunmak zorunda olduğu kamusal bir hizmet olarak görülmelidir (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Devletlerin eğitim hakkına ilişkin çeşitli temel yükümlülükleri bulunmaktadır. Bu yükümlülükler: mevcudiyet (available), erişilebilirlik (accessible), kabul edilebilirlik (acceptable) ve uyarlanabilirlik (adaptable) şeklinde dörde ayrılmaktadır (ESKHUS, md. 13). Mevcudiyet, sözleşmeye taraf devletin yeterli sayıda ve işlevsel hâlde eğitim kurumları ve programlarının mevcut olmasıdır. Erişilebilirlik, ayırım gözetmeksizin taraf devletteki bütün eğitim kurumları ve programların herkes için erişilebilir olmasıdır. Kabul edilebilirlik, eğitimin şekil ve içeriği yanında müfredat ve eğitim metotlarının bütün öğrenciler ve uygun durumlarda ebeveynler için kabul edilebilir olmasıdır. Uyarlanabilirlik ise eğitimin değişen toplumun ihtiyaçlarına uyarlanacak şekilde esnek olması ve farklı sosyokültürel çevredeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi anlamına gelmektedir (Praneciciene ve Puraite, 2010; Tomaševski, 2000; Uyar, 2006). Devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülükleri ve bunların kapsamı incelendiğinde bunların eğitim hakkının kullanılmasında devlete önemli görev ve sorumluluklar yüklediği sonucuna ulaşılabilir.

Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (ESKHK) tarafından eğitim hakkına ilişkin Genel Yorum 13, eğitim hakkının diğer tüm insan haklarında olduğu gibi taraf devletlere; saygı duyma, koruma ve yerine getirme yükümlülüğü getirdiğini belirtmektedir (ESKHK,1999). Saygı duyma, taraf devletlerin eğitim hakkının kullanılmasını engelleyecek yöndeki tedbirlerden ve yaklaşımlardan kaçınması anlamına gelmektedir. Bu şekliyle saygı duyma; devletlerin, çocuk hakları ihlallerini destekleme ve onaylama yönünde tavır içinde bulunmaması ve çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ihlallere izin vermemesi demektir. Koruma yükümlülüğü; devletlerin, üçüncü kişilerin eğitim hakkına doğrudan veya dolaylı müdahale etmesini engelleme yönündeki tedbirleri almalarıdır. Cinsiyetleri nedeniyle okula gönderilmeyen bireylerin okula devamının sağlanması için alınan devlet tedbirleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Yerine getirme yükümlülüğü ise; devletlerin birey ve toplumun eğitim hakkından yararlanmasını sağlama yönünde önlemler alması, haklara erişimi kolaylaştırması ve eğitim hakkını kullanımını teşvik etmesi olarak tanımlanabilir. Yerine getirme yükümlülüğü ayrıca hakka ulaşmayı kolaylaştırmayı ve hakkı sağlamayı da içermektedir (Moriarty, 2017; UNITED NATIONS, 2005).

Vatandaş olsun veya olmasın bir ülkede yaşayanlara uluslararası ve ulusal düzenlemelerle eğitim hakkının verilmiş olması bu haktan faydala-

nılması için önemli olmasına karşın yeterli bir şart olarak görülmemektedir. Çünkü düzenlemelerle verilen hakkın uygulama boyutunda, devletin yükümlülüklerini yerine getirmemesinden kaynaklı sorunlar yaşanabilmektedir. Böylece özellikle dezavantajlı bazı grupların sosyoekonomik gibi birçok nedenden dolayı eğitim hakkı engellenebilmektedir.

Bu çalışma, eğitim hakkına ilişkin yapılmış çalışmalarda odaklanılan konulara ve öne çıkan sonuçlara bütünsel olarak bakarak eğitimi hakkının kapsamının ve içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi ve vurgulanması bakımından önemli görülmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda belirlenen temaların ve ulaşılan sonuçların eğitim hakkının uygulama boyutunda hangi sorunların çıktığını ortaya koyacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışma, ortaya çıkan sorunlardan dolayı hangi grupların eğitim hakkından yararlanmadığı, bu grupların eğitim hakkında yararlanmasının önündeki engellerin neler olduğu ve bu engellerin ortadan kaldırılması açısından devletin yükümlülüklerinin vurgulanması bakımından da önemli görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, eğitim hakkına ilişkin yapılmış ampirik çalışmaların sistematik derlemesini yaparak, çalışmalardan elde edilen bulgulardan hareketle devletin eğitim yükümlülüklerini yerine getirip getirmediği konusunda bir fikir verebilmesi bakımından da önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de eğitim hakkına ilişkin çalışmaları; türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, öne çıkan sonuçları ve önerilerine göre belirleyip değerlendirmek amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın araştırma soruları:

1. Çalışmaların türleri nelerdir?
2. Çalışmaların desenleri nelerdir?
3. Çalışmaların katılımcıları kimlerdir?
4. Çalışmaların amaçları nelerdir?
5. Çalışmaların öne çıkan sonuçları nelerdir?
6. Çalışmaların önerileri nelerdir?

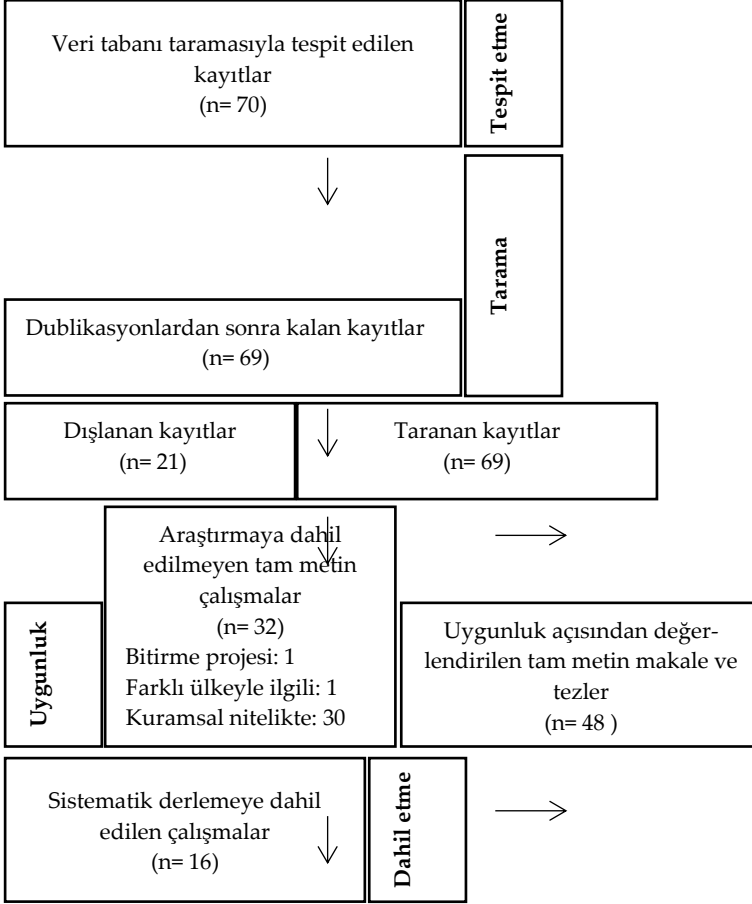
Yöntem

Bu çalışmada eğitim hakkıyla ilgili çalışmaları; türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, öne çıkan sonuçları ve önerileri bakımından belirleyip değerlendirmek amacıyla sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik

derleme, belirli bir konuda gerçekleştirilmiş çalışmalardan yararlanılarak bazı çıkarımlarda bulunmayı ve bu konuya ilişkin kavramsal bilgi elde etmeyi sağlayan bir araştırma yöntemi olarak tanınlanabilir (Hanley ve Cutts, 2013). Sistemantik derleme, belirli bir alana ilişkin problem durumu dikkate alınarak bu alanda yapılmış tüm çalışmaların taranması, belirli ölçütlere göre örneklem grubuna dahil edilmesi veya dışlanması ve çalışmaya alınacak bulguların sentezlenmesini kapsamaktadır. Bu yöntemle yapılan çalışmalar net ve tekrar edilebilir özelliğine sahiptir. Böylece yanlığı en aza indirmek amaçlanarak daha güvenilir bulguların elde edilmesi sağlanmaya çalışılır (Higgins and Green, 2011).

Bu alışma kapsamında YÖK Ulusal Tez Merkezi, TR Dizin ve Dergi Park veri tabanlarından 2000-2021 yılları arasındaki çalışma başlıkları üzerinden 13.02.2021 tarihinde tarama yapılmıştır. Taramada “eğitim hakkı” ve “eğitim ve ğretim hakkı” terimleri kullanılmıştır. Bütün taramalar sonucunda YK Ulusal Tez Merkezi’nde 48, TR Dizin’de 15 ve Dergi Park’ta ise 7 çalışmaya ulaşılmıştır. TR Dizin ve Dergi Park veri tabanlarından ulaşılan çalışmalardan bir tanesinin tekrar olduğu görülmüştür. YK Ulusal Tez Merkezinde ulaşılan tezlerden 18’inin başlığında geçen “eğitim hakkındaki” ifadesi; “eğitimle ilgili” veya “eğitime ilişkin” anlamında kullanıldığından, konuyla ilgili olmayan bu tezler ile tam metnine ulaşılamayan 3 tez çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan tüm çalışmalar incelendiğinde bunlardan, bitirme projesi ve farklı ülkeyle ilgili 1 çalışma ve kuramsal nitelikteki 30 çalışma da bu çalışmadan çıkarılmıştır. Geriye kalan 16 ampirik çalışma, bu çalışma kapsamına alınmıştır. Bu alışmada PRISMA rehberi (Moher, Liber-tai, Tetzlaff, Altman ve PRISMA Group, 2009) kullanılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan şema 1 aşağıda verilmektedir.

Şema 1. PRISMA Akış Diyagramı



Bulgular

Bu sistematik derlemeye dahil edilen çalışmaların türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, öne çıkan sonuçları ve önerileri analiz edilmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda verilmiştir.

Çalışmaların Türlerine İlişkin Bulgular

Bu sistematik derleme kapsamında incelenen çalışmaların türlerine yönelik bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde çalışmaların tez ve makalelerden oluştuğu ve çoğunlukla tez olarak gerçekleştirildikleri görülmektedir. Tez olarak gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmı ise yüksek lisans düzeyindedir.

Tablo 1. Çalışmaların türleri

| | | |
|--------|---------------|--|
| Tez | Yüksek Lisans | Karaman (2013), Aksoy (2016), Genç (2016), Gülbahar (2019), Altunbaş (2020), Bayram (2019), Arıcı (2015), Yılmaz (2016), Yıldız (2018), Temel (2019), Öngüç (2020) |
| | Doktora | Batır (2020), Kattaş (2019) |
| Makale | | Güngör (2009), Selvi (2006), Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015) |

Çalışmaların Desenlerine İlişkin Bulgular

Çalışmaların desenlerine yönelik bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde çalışmaların nitel, nicel ve karma yöntemler ile yapıldığı görülmektedir. Çalışmalarda en fazla nitel desenlerin kullanıldığı ve bu kapsamda veri toplama aracı olarak görüşme yöntemine başvurulduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Çalışmaların desenleri

| | | |
|--------------|------------------|---|
| Nicel Yöntem | Anket | Temel (2019), Yıldız (2018) |
| | Ölçek | Arıcı (2015), Yılmaz (2016), Aksoy (2016), Altunbaş (2020), Bayram (2019), Genç (2016), Gülbahar (2019), Karaman (2013), Öngüç (2020) |
| Nitel Yöntem | Görüşme yöntemi | |
| | Gözlem | Bayram (2019) |
| | İçerik analizi | Batır (2020) |
| Karma Yöntem | Doküman analizi | Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015), Selvi (2006) |
| | Anket ve Görüşme | Güngör (2009) |
| | Ölçek ve Görüşme | Kattaş (2019) |

Çalışmaların Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Bu sistematik derleme kapsamında incelenen çalışmaların katılımcılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde çalışmaların katılımcılarında çeşitlilik olduğu görülebilir. Bazı çalışmalarda sadece bir çeşit katılımcı varken birçok çalışmada çeşitli katılımcıların varlığı dikkat çekmektedir. Çalışmalarda öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, sokakta yaşayan/çalışan çocuklar, mülteciler ve azınlıklar katılımcı olarak yer almaktadır. Çalışmalarda veli ve öğretmenlerin yoğun şekilde katılımcı olarak yer aldığı görülmektedir. Bazı çalışmaların ise doğrudan çalışma grubu içermediği görülmektedir. Bu çalışmalarda dolaylı olarak çocuklar ve öğrenciler çalışma grubu seçilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların katılımcıları

| Çalışma grubu | İncelenen Çalışmalar |
|-------------------------------------|--|
| Öğrenci | Yıldız (2018) |
| Öğretmen | Ancı (2015), Karaman (2013) |
| Veli | Altunbaş (2020), Bayram (2019), Genç (2016), |
| Veli ve öğretmen | Yılmaz (2016) |
| Veli, öğrenci, öğretmen ve yönetici | Aksoy (2016) |
| Veli, öğretmen ve yönetici | Katıtaş (2019) |
| Veli ve yönetici | Gülbahar (2019) |
| Sokakta yaşayan/çalışan çocuklar | Güngör (2009) |
| Mülteciler | Temel (2019) |
| Azınlıklar | Öngüç (2020) |
| Dolaylı çalışma grubu bulunan | Batır (2020), Selvi (2006), Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015) |

Çalışmaların Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmaların amaçlarına yönelik bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde eğitim hakkına ilişkin birçok temanın bulunduğu görülmektedir. Bu temalar eğitim hakkıyla ilişkili olarak; temel eğitim, engelli çocuklar, çalışan çocuklar, cezaevindeki çocuklar, mülteci çocuklar, anadilde eğitim hakkı, uzaktan eğitim ve Çocuk Hakları Sözleşmesi şeklindedir. Bu kapsamda çalışmaların amaçları; temel eğitime, engelli çocukların eğitimine, çalışan çocukların eğitimine, ceza evindeki çocukların eğitimine ilişkin sorunları ortaya koymak, mülteci çocukların

eğitim hakkına ilişkin mevcut durumu ortaya koymak, uzaktan eğitim sürecini eğitim hakkı bağlamında değerlendirmek ve ÇHS'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine göre incelenmektedir.

Tablo 4. Çalışmaların amaçları

| Temalar | Çalışmaların Amaçları | İncelenen Çalışmalar |
|--------------------------|--|--|
| Temel eğitim | Temel eğitime ilişkin sorunları ortaya koymak | Aksoy (2016), Arıcı (2015), Yılmaz (2016) |
| Engelli çocuklar | Engelli çocukların eğitimine ilişkin sorunları ortaya koymak | Genç (2016), Katıtaş (2019), Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015), |
| Çalışan çocuklar | Çalışan çocukların eğitimine ilişkin sorunlarını ortaya koymak | Batır (2020), Güngör (2009), Karaman (2013) |
| Cezaevindeki çocuklar | Cezaevindeki çocukların eğitimine ilişkin sorunlarını ortaya koymak | Altunbaş (2020), Yıldız (2018) |
| Mülteci çocuklar | Mülteci çocukların eğitim hakkına ilişkin mevcut durumunu ortaya koymak | Bayram (2019), Temel (2019) |
| Anadilde eğitim | Süryanilerin anadilde eğitim hakkını ortaya koymak | Öngüç (2020) |
| Uzaktan eğitim | Uzaktan eğitim sürecini eğitim hakkı bağlamında değerlendirmek | Selvi (2006) |
| Çocuk Hakları Sözleşmesi | Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin okul yöneticileri ve velilerin görüşlerine göre incelenmek | Gülbahar (2019) |

Çalışmaların Öne Çıkan Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında eğitim hakkından hareketle; temel eğitim hakkı, engelli çocukların eğitim hakkı, çalışan çocukların eğitim hakkı, cezaevindeki çocukların eğitim hakkı, mülteci çocukların eğitim hakkı, anadilde eğitim hakkı, uzaktan eğitimde eğitim hakkı ve ÇHS kapsamında eğitim hakkı şeklindeki temalar üzerinden çalışmaların öne çıkan sonuçları verilmektedir. Çalışmaların öne çıkan sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Okula devam etmeyen öğrencilerin ve özellikle kızların eğitime devam etmeleri için gerekli çalışmalar yapılmamakta ve okullardaki düzenlemeler yapılırken engelli öğrencilerin durumları dikkate alınmamaktadır (Yılmaz, 2016). Öğretmenler, birleştirilmiş sınıfların temel eğitim hakkına kullanılmasına ilişkin yeterliliği az bularak birleştirilmiş sınıflı okulların devam etmemesi gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla birleştirilmiş sınıfların temel eğitim hakkını yeterli düzeyde karşılayamadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca birleştirilmiş sınıflarda tecrübesiz öğretmenlerin görev yapma-

sı öğrencilerin nitelikli temel eğitim almasını engellemektedir (Arıcı, 2015). Temel liseler ile resmi liseler arasında eğitimin niteliği bakımından farklar bulunmaktadır. Temel liseler özellikle üniversite sınavlarına hazırlık nedeniyle tercih edilmektedir. Diğer taraftan veli, yönetici ve öğretmenler tarafından temel lise uygulaması kamusal eğitimi ortadan kaldırmanın bir adımı olarak görülmektedir (Aksoy, 2016).

Engelli eğitiminde; öğretmen, uzman, kurum ve altyapı eksiklikleri yaşanmakta ve kaynaştırma eğitimi veren okullarda engelliler dışlanmaktadır (Genç, 2017). Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar; okul ve sınıflarda mevcut fiziki şartların yetersizliği, özel eğitim alan mezunu öğretmen sayısının yetersizliği ve özel gereksinim türü, derecesi ve sınıf düzeyi dikkate alınmadan özel eğitim sınıflarına yerleştirilmesinden kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar (Katıtaş, 2019). Psikiyatrik engelli çocukların en önemli sosyal haklarından biri olan özel eğitim hakkının ücretsiz olarak ihtiyaç sahiplerine sunulması çocukların istismardan korunmasında önemli bir adım olarak görülmektedir (Kaya, Meral, Güler ve Aktaş, 2015).

Mevsimlik gezici ve geçici tarım işçisi olarak çalıştırılan çocukların eğitim hakkına erişimi engellenmektedir. Bu çocuklar eğitimlerini yarıda bıraktıklarından eğitim hayatları kısa sürmekte ve sosyal becerileri yeterince gelişmemektedir (Karaman, 2013). Sokakta yaşayan ve çalışan çocuklar aile ekonomisine katkıda bulunmak ve okul giderlerini karşılamak amacıyla temel eğitim hakkını yeterince kullanamamaktadır. Bu çocukların büyük bir kısmı okula kayıtlı olduğu hâlde okula gitmediğini ve dışlandıkları için okulu sevmediklerini belirtmektedirler (Güngör, 2009). Eğitimde olması gereken çocuklar birçok sektörde işçi olarak çalıştırılmaktadır. Çocuk işçi ölümlerinin en çok görüldüğü ekonomik faaliyet alanı olarak tarım sektörü gösterilmektedir. Bu sektörde en fazla çocuk ölümüne taşıt kazaları sebep olmaktadır (Batır, 2020).

Anneleriyle cezaevinde kalan çocuklar okul öncesi eğitime erişimde ve dolayısıyla eğitim hakkına sahip olmakta sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Cezaevinde okul öncesine ilişkin açılan kurumlar bulunmasına karşın bu kurumlar ihtiyacı karşılamamaktadır (Altunbaş, 2020). İşledikleri suçlar dolayısıyla cezaevinde bulunan çocuklar eğitime devam etmek istememektedirler. Bazı aileler çocuklarının eğitimi desteklemek istemelerine rağmen nasıl bir yol izleyeceklerini bilmemektedirler. Dolayısıyla ceza

evindeki çocuklar eğitimlerine devam etmediği için açılan çeşitli kurslar kapanmak durumunda kalmaktadır (Yıldız, 2018).

Yapılan alışmalarda Suriyeli mültecilerin eğitim hakkı algılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Mülteci kamplarında bulunan çocuklarda eğitime erişim ve dolayısıyla okullaşma oranı yüksek olmasına karşın kamplarda bulunmayanlarda okullaşma oranı oldukça düşük bulunmuştur (Bayram, 2019). Mülteci ocuklar okula kayıt sürecinde bürokratik nedenlerden dolayı çeşitli sorunlar yaşayabilmektedirler. Bazı okulların fiziki kapasitesi yetersiz olduğu için mültecilerin okullara yerleştirilmelerinde sorunlar bulunmakta ve yerleştirildikleri okullarda zaman zaman ayrımcılığa maruz kalmaktadırlar. Ayrıca bazı mülteci çocuklar gelişim ve dil faktörlerinden dolayı kendi akranlarıyla eğitim alamamaktadırlar. Mülteci ocuklar eğitim sürecinde olmaları gerekirken çeşitli işlerde çalışmak durumunda kalmaktadır (Temel, 2019).

Azınlıklara Lozan Antlaşması doğrultusunda anadilde eğitim hakkı verilmesine karşın Süryaniler anadilde eğitim hakkından yararlanamamaktadırlar. Bu durum onların anadilde eğitim haklarını kullanamamaları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla devlet bazı azınlıkların anadilde eğitim hakkını karşılayamamaktadır (Öngü, 2020).

Anadolu üniversitesi tarafından yürütölen uzaktan eğitim programı; program yapısının esnek olmaması, teknoloji alt yapının çok pahalı olması, gelir düzeyi düşük bireylerin sisteme girişinin desteklenmemesi bakımından eğitime erişimde sorunlara neden olmaktadır (Selvi, 2006).

ocuk hakları ve dolayısıyla eğitim hakkı konusunda veliler yeterli bilgiye sahip değildir. Veli ve yöneticilerin tamamı eğitim hakkı ile ilgili hükümlerin gerektiği gibi uygulanmasında ortak fikir belirtmelerine rağmen bunun nasıl gerçekleşeceği konusunda ortak bir fikre sahip değillerdir. Ayrıca eğitim hakkı kapsamında incelendiğinde özellikle ders kitaplarında nitelik sorunu dikkati çekmektedir (Gölbahar, 2019).

Tablo 5. Çalışmaların öne çıkan sonuçları

| Tema | Alt temalar | Kodlar | İncelenen Çalışmalar |
|---|---|---|------------------------------------|
| Eğitim hakkı | Temel eğitim hakkı | Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri takip edilmemekte | Yılmaz (2016) |
| | | Kız öğrencilerin eğitimine devam etmesi için gerekli çalışmalar yapılmamakta | |
| | | Engelli öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınmamakta | |
| | | Birleştirilmiş sınıf uygulaması temel eğitim hakkını engellemekte | Arıcı (2015) |
| Engelli çocukların eğitim hakkı | Engelli eğitim hakkı | Birleştirilmiş sınıflarda tecrübesiz öğretmenler görev almakta | |
| | | Temel liseler ile resmi liseler arasında eğitimin niteliği konusunda farklar bulunmakta | Aksoy (2016) |
| | | Temel liseler üniversite sınavlarına hazırlık nedeniyle tercih edilmekte | |
| | | Temel lise uygulaması, kamusal eğitimin ortadan kaldırılmasının bir adımı olarak görülmekte | |
| Çalışan çocukların eğitim hakkı | Çalışan çocukların eğitim hakkı | Engelli eğitiminde öğretmen, uzman, kurum ve alt yapı eksiklikleri yaşanmakta | Genç (2016) |
| | | Kaynaştırma eğitimi veren kurumlarda engelliler dışlanmakta | |
| | | Özel eğitim düzeyi dikkate alınmadan öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesi yapılmakta | Kattaş (2019) |
| | | Psikiyatrik engelli çocuklar özel eğitim aldıkça istismardan korunmakta | Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015) |
| Mülteci çocukların eğitim hakkı | Mülteci çocukların eğitim hakkı | Mevsimlik tarım işçisi çocukların; Eğitim hakkı ihlal edilmekte | Karaman (2013) |
| | | Eğitime erişimi engellenmekte | |
| | | Eğitim hayatları kısa sürmekte | |
| | | Sosyal becerileri yeterince gelişmemekte | |
| Cezaevindeki çocukların eğitim hakkı | Cezaevindeki çocukların eğitim hakkı | Sokakta yaşayan /çalışan çocuklar; Aile ekonomisine katkıda bulunmak ve eğitim giderlerini karşılamak için çalışmakta | Güngör (2009) |
| | | Büyük kısmı okula devam etmemekte | |
| | | Okuldan dışlanmakta ve bu nedenle okulu sevmemekte | |
| | | Eğitimde olması gereken çocuklar birçok yerde işçi olarak çalıştırılmakta | Batır (2020) |
| Mülteci çocukların eğitim hakkı | Mülteci çocukların eğitim hakkı | Çocuk işçi ölümleri en çok tarım sektöründe görülmekte | |
| | | Çocuk işçi ölümüne en fazla taşıt kazaları sebep olmakta | |
| | | Anneleriyle cezaevinde kalan çocuklar okul öncesi eğitime erişememekte | Altunbaş (2020) |
| | | Okul öncesine ilişkin açılan kurumlar ihtiyacı karşılamamakta | |
| Uzaktan eğitimde eğitim hakkı | Uzaktan eğitimde eğitim hakkı | Cezaevindeki çocuklar eğitimlerine devam etmek istememekte | Yıldız (2018) |
| | | Aileler çocuklarının eğitimini desteklemekte yetersiz kalmakta | |
| | | Açılan kurslar talep olmadığı için kapanmakta | |
| | | Suriyeli mültecilerin eğitim hakkı algıları düşük | Bayram (2019) |
| Anadilde eğitim hakkı | Anadilde eğitim hakkı | Kamp içerisinde yaşayanlarda okullaşma oranı yüksek | |
| | | Kamp dışında yaşayanlarda okullaşma oranı düşük | |
| | | Okula kayıt sürecinde bürokratik sorunlar yaşanmakta | Temel (2019) |
| | | Okulların fiziki kapasitesi yetersiz olabilmekte | |
| Uzaktan eğitimde eğitim hakkı | Uzaktan eğitimde eğitim hakkı | Kendi akrabalarıyla eğitim alamamakta | |
| | | Okulda ayrımcılığa maruz kalabilmekte | |
| | | Çocuklar işçi olarak çalıştırılmakta | |
| | | Bazı azınlık gruplar anadilde eğitim hakkından yararlanamamakta | Öngüç (2020) |
| Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı | Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı | Devlet bazı azınlıkların anadilde eğitim taleplerini karşılamamakta | |
| | | Uzaktan eğitim uygulaması eğitime erişimi engellemekte | Selvi (2006) |
| | | Öğrenciler sosyoekonomik nedenlerden dolayı eğitim hakkından yararlanamamakta | |
| | | Veliler çocuk hakları konusunda yeterli bilgiye sahip olmamakta | Gülbahar (2019) |
| Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı | Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde eğitim hakkı | Ders kitaplarının niteliğinde sorun olmakta | |
| | | Çocuk haklarının eğitim hakkıyla ilgili hükümleri uygulanmamakta | |

Çalışmaların Önerilerine İlişkin Bulgular

Eğitim hakkının sağlanmasında öncelikle devletin sonrasında ise ailenin yükümlülüğünün olması itibariyle çalışmaların önerileri politika yapıcılara ve ailelere yönelik olarak iki temaya ayrılarak incelenmiş ve Tablo 6'da gösterilmiştir.

Çalışmalarda eğitim hakkının politika yapıcılara yönelik önerileri özetlenebilir. Bunlar; sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere yardım edilmesi, okul devamsızlıklarının nedenlerinin detaylı olarak araştırılması, çocuk işçiliğinin önlenmesi için mevcut düzenlemelerinin uygulanması ve gerekli yeni düzenlemelerin hayata geçirilmesidir. Ayrıca engelli bireylerin kurum ve öğretmen ihtiyaçlarının karşılanması, veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticilere yönelik çocuk hakları ve çocukların eğitim hakları ilişki bilgilendirici çalışmaların yapılması ve temel eğitimde ortaya çıkan farklılıkları ortadan kaldırmaya yönelik adımların atılması şeklindedir. Bunların yanında azınlıkların anadilde eğitim hakkı kapsamında anadillerinde eğitim almalarının sağlanması, mülteci çocukların eğitim hakkından yararlanmasının sağlanması, okullarda çeşitli nedenlerle ortaya çıkan ayrımcılıkları önleyici tedbirlerin alınması ve çeşitli nedenlerle cezaevinde bulunan çocukların, eğitim hakkından yararlanmasının sağlanmasıdır.

Ailelere yönelik öneriler kapsamında dikkat çeken nokta ise öncelikle ailelerin çocuk hakları ve dolayısıyla eğitim hakkına ilişkin olarak bilinçlenmeleridir. Bunun nedeni olarak ailelerin bilinçlenmesiyle çocukların eğitim hakkını kullanmaları arasında bir koşutluk bulunmasıdır.

Tablo 6. Çalışmaların önerileri

| Tema | Alt temalar | Kodlar | İncelenen Çalışmalar |
|----------------------------|-----------------------------|--|---|
| Eğitim hakkının sağlanması | Politika yapıcılara yönelik | Sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere yardım etme | Altunbaş (2020), Batır (2020), Bayram (2019), Güngör (2009), Karaman (2013), Selvi (2006), Yıldız (2018), Yılmaz (2016) |
| | | Okul devamsızlıklarının nedenlerini araştırma | Batır (2020), Güngör (2009), Karaman (2013), Yıldız (2018), Yılmaz (2016) |
| | | Okulda ayrımcılığa karşı önlemler alma | Genç (2016), Güngör (2009), Temel (2019) |
| | | Engelli bireylerin kurum ve öğretmen ihtiyaçlarını dikkate alma | Genç (2016), Kattaş (2019), Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015), Yılmaz (2016), |
| | | Veli, öğretmen ve yöneticileri çocuk haklarıyla ilgili bilgilendirme | Gülbahar (2019), Yılmaz (2016), |

| | | |
|------------------|---|--|
| | Temel eğitimdeki farklılıkları ortadan kaldırma | Aksoy (2016), Arıcı (2015), Yıldız (2018) |
| | Çocuk işçiliğini önleme | Batır (2020), Güngör (2009), Karaman (2013), |
| | Mülteci çocukların eğitim almalarını sağlama | Bayram (2019), Temel (2019) |
| | Cezaevindeki çocukların eğitim haklarından yararlanmasını sağlama | Altunbaş (2020), Yıldız (2018) |
| | Azınlıkların anadilde eğitim almalarını sağlama | Öngüç (2020) |
| Ailelere yönelik | Çocuk hakları ve eğitim hakkı konusunda bilinçlenme | Genç (2016), Gülbahar (2019), Katıtaş (2019), Kaya, Meral, Güler ve Aktaş (2015), Altunbaş (2020), Yıldız (2018), Temel (2019) |

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı; Türkiye’de eğitim hakkına ilişkin yapılan çalışmalarını türleri, desenleri, katılımcıları, amaçları, öne çıkan sonuçları ve önerileri bakımından değerlendirmektir.

Bu sistematik derlemede elde edilen bulgulara göre 2000-2021 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyinde ve nitel araştırmalardan oluşmaktadır. Veli, öğrenci, öğretmen, yönetici, sokakta çalışan/yaşayan çocuklar, mülteci ve azınlıklar çalışmalarının katılımcılarını oluşturmaktadırlar.

Bu sistematik derleme kapsamına alınan çalışmaların eğitim hakkına ilişkin çok çeşitli amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlar; temel eğitim, engelli çocuklar, çalışan çocuklar, cezaevindeki çocuklar, mülteci çocuklar, anadilde eğitim, uzaktan eğitim ve ÇHS kapsamında eğitim sorunlarını ortaya koymaktır. Çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular dikkate alındığında, eğitim hakkıyla ilgili çalışmalarda genel olarak çocukların eğitim hakkının yer aldığı görülmektedir. Bu durum çocukların, toplumun kırılğan veya dezavantajlı grupları içerisinde yer almasıyla açıklanabilir.

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmaların sonuçlarına göre Türkiye’de kız olmak, engelli çocuk olmak, çocuk olarak çalışmak zorunda kalmak, ceza evinde çocuk olmak, çocuk mülteci olmak ve sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerden gelmek okula devamı, eğitime erişimi ve dolayısıyla eğitim hakkının kullanımını güçleştirmektedir. Bunun yanı sıra okula devam eden çocuklar açısından ise birleştirilmiş sınıflarda eğitim görmek ve

öğretmen, uzman ve altyapı eksikliğine bağlı sorunları yaşamak ve anadilde eğitim görememek de eğitim hakkının kullanımının önünde engeller oluşturmaktadır.

Türkiye’de eğitimde erken ayrılmayla ilgili ciddi sorunlar bulunmaktadır. Eğitimde erken ayrılmada Türkiye ortalaması yaklaşık %33’tür. Bu oran cinsiyete göre değerlendirildiğinde kadınların eğitimde erken ayrılmaları erkeklerden daha fazla olmaktadır (Eurostat, 2017). Dolayısıyla kadınlar eğitim hakkını kullanmakta daha fazla sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Türkiye’de bazı bölgelerde çocukların eğitime erişiminde ciddi sorunlar bulunmaktadır. Özellikle dezavantajlı gruplar içerisindeki engelli, çalışan ve göçle gelen çocuklar okul içerisinde tehdit olarak görüldüklerinden eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle bu çocukların eğitim süreci kısa sürebilmektedir (Özan, Şener, Polat ve Yaraş, 2015). Dolayısıyla dezavantajlı gruplar içerisinde yer almak eğitim hakkının kullanımında önemli bir sorun olarak görülmektedir.

Türkiye’de yaklaşık 600 bin engelli çocuk olmasına rağmen bunların yaklaşık 289 bin kadarı örgün eğitim içerisinde gösterilmektedir. Bu sayı dikkate alındığında engelli öğrencilerin yarısından fazlasının eğitime erişemediği ve dolayısıyla eğitim hakkını kullanamadığı söylenebilir (ERG, 2016).

Bu sistemantik derleme kapsamında incelenen çalışmaların önerileri, politika yapıcılara ve ailelere yönelik olmak üzere iki tema altında incelenebilir. Politika yapıcılara yönelik öneriler; sosyoekonomik düzeyi düşük ailelere yardım etme, dezavantajlı grupların eğitime erişimindeki engelleri kaldırma ve bu grupları destekleme, eğitim hakkının kullanılmasını teşvik etme ve anadilde eğitim alma önündeki engelleri ortadan kaldırmadır. Ailelere yönelik öneriler ise ailelerin çocuk hakları ve eğitim hakkı konusunda bilinçlenmeleri ve eğitim hakkına ilişkin talepte bulunmalarındır.

Yukarıdaki önerilere bütünsel olarak bakıldığında sosyal devlet vurgusu öne çıkmaktadır. Eğitim ulusal ve uluslararası düzenlemelere göre bir hak-tır. Sosyal devlet, eğitim hakkının sağlanmasında ve bu hakkın kullanılmasında başlıca sorumlu mekanizmadır. Diğer bir ifadeyle devletin, sosyal devlet olmasının gereği, ülkede yaşayan hem vatandaş olanların hem de olmayanların hangi şartlarda ve sosyoekonomik durumda olmasına bakmaksızın eğitim hakkını kullanılmasını sağlaması beklenmektedir.

Eğitimin ve okulun çeşitli amaç ve işlevleri bulunmaktadır. Eğitimin ve okulun amaç ve işlevleri yerine getirmesi için bireylerin öncelikle eğitim hakkını kullanabilmeleri gerekmektedir. Bireylerin eğitim hakkını kullanmalarında ulusal ve uluslararası düzenlemelere göre devlet öncelikle sorumludur. Bu sorumluluk çerçevesinde devletin eğitime ilişkin yükümlülüklerini ve bu yükümlülüklerin içeriğini yerine getirmesiyle bireylerin eğitim hakkından yararlanmaları arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır.

Bu sistematik derleme çalışmasının sonucunda bazı çıkarımlarda bulunulabilir. Öncelikle eğitimin önemi göz önüne alındığında ve bu konuyla ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili ampirik çalışma sayısının görece az olduğu söylenebilir.

Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili çalışmaların odağı genel olarak çocuklardır. Çocukların dezavantajlı gruplar içerisinde nitelendirilmesinden hareketle; çalışmalarda odaklanılan çocukların daha dezavantajlı olarak nitelendirilebilecek engelli, çalışan, cezaevinde bulunan ve mülteci çocuklar olduğu görülmektedir.

Çalışmalarda eğitim hakkı kavramı işlenirken hak ihlali boyutuna vurgu yapılarak ele alınmıştır. Çalışmalarda genel olarak amaçlanan, eğitim hakkını açıklamaktan ziyade eğitim hakkında yararlanmada sorunları ortaya koymak ve eğitimdeki çeşitli hak ihlallerinin varlığını dolaylı olarak göstermektir.

Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili çalışmaların genel amacı çeşitli nedenlerle eğitim haklarının ihlal edilmesine dikkat çekmektir. Ancak çalışmalarda daha çok çocukların eğitim hakkına odaklanmış gençlerin ve yetişkinlerin eğitim hakkına ise doğrudan değinilmemiştir.

Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmalarda sonuçları genellenebilen çalışmalar dezavantajlı çocukların eğitime hakkına yoğunlaşırken, sonuçları genellemeye uymayan çalışmalar, uzaktan eğitim hakkı ve anadilde eğitim hakkı konularına odaklanmaktadır.

Türkiye’de eğitim hakkıyla ilgili ampirik çalışma sayısı görece az olduğundan bu kapsamda eğitim hakkıyla ilgili daha fazla çalışma yapılması, yapılacak çalışmaların çocukların yanında gençleri ve yetişkinleri kapsaması önemli görülmektedir. Yetişkinlerin eğitime hakkına ilişkin çalışmalarda özellikle kadınlara yönelik olanların eğitime hakkına ilişkin birçok sorunu somut bir şekilde ortaya koyacağı düşünülmektedir.

Bu sistematiğ derleme kapsamına alınan çalışmaların bulgularına ve bu çalışma sonucuna göre devletin, sosyal devlet olmasının bir gereği olarak eğitime ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmesi beklenmektedir. Ailelerin eğitim hakkına ilişkin bilinç düzeyinin artmasının devletin eğitim hakkına ilişkin yükümlülüklerini yerine getirmesine ivme kazandıracadı düşünülmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

The Right to Education: A Systematic Review

*

Ümit Binbir- Gökhan Arastaman

MONE-Hacettepe University

Education and human rights carry a common ideal. This ideal can be described as freedom, prosperity and an honorable life for everyone (Akyeşilmen, 2014). In this context, the right to education is seen as a social right that makes the contribution of states compulsory as a fundamental human right. In other words, the right to education is a right that every individual has inherent and should be offered equally by states (Algan and Algan, 2013; Gümüş, 2012).

Education is a fundamental human right. The reason for this is that with the right to education, people make other rights and freedoms available to them and can benefit from them (Altunya, 2018). The right to education is an important factor for people to have a profession, to claim their rights, to participate in social management, to gain awareness of environmental protection by enabling them to acquire the necessary knowledge and skills (Erdoğan, 2011). Therefore, education has many purposes and functions. It can be argued that there is a close relationship between individuals' enjoyment of their right to education and the aims and functions of education. Therefore, it has both individual and social importance that individuals do not encounter violations of the right to education.

The right to education refers to the powers given to individuals by the legal order such as learning-teaching and training, as well as self-development, and the use of these powers refers to the interests left to the individual's will (Elma and Aytaç, 2020). The right to education indicates both the education and the rights that everyone has in the education process, regardless of age (Güçlü, 2019). Considering the national and international regulations, the right to education; it can be concluded that it is a fundamental human right and everyone should benefit from education regardless of race, gender, ethnic or social origin, religion or political opinion, age, disability (Ataman, 2008).

Education is the basic duty of the social state. Hence the state; it must provide equal opportunities to all its citizens and ensure that they receive education in accordance with their interests, desires and abilities. Therefore, the right to education is a prerequisite for many other international human rights (Gülcan, 2009).

This study is important in terms of providing an idea about whether the state fulfills its educational obligations, as well as making some inferences based on the findings obtained from the studies by making a systematic review of empirical studies on the right to education. The purpose of this study is to analyze empirical studies concerning the right to education in Turkey according to their types, designs, participants, objectives based on results and implications.

In this study, a systematic review method was used to evaluate the studies on the right to education. Systematic review can be defined as a research method that enables to make some inferences and to obtain conceptual information on this subject by benefiting from studies conducted on a particular subject (Hanley and Cutts, 2013).

According to the findings obtained in this systematic review, the majority of the studies conducted between 2000 and 2021 consisted of graduate level and qualitative research. Parents, students, teachers, administrators, children working/living on the street, refugees and minorities are the participants of the studies.

The studies included in this systematic review have various purposes regarding the right to education. These purposes; basic education, children with disabilities, working children, children in prison, refugee children, education in mother tongue, distance education and education problems within the scope of the CRC. Considering the findings regarding the aims of the studies, it is seen that the right of children to education is generally involved in studies on the right to education. This situation can be explained by the fact that children are included in the vulnerable or disadvantaged groups of the society.

According to the results of the studies examined in this study to be the girl in Turkey, being handicapped children, forced to work as a child, being a child in prison, refugee children being and low socioeconomic level families from attending school to come, access to education and thus hampers the use of the right to education. In addition, for children

who attend school, having education in unified classrooms, having problems due to the lack of teachers, experts and infrastructure, and not being educated in the mother tongue also pose obstacles to the exercise of the right to education.

The suggestions of the studies examined within the scope of this systematic review can be examined under two themes, aimed at policy makers and families. Suggestions for policy makers; Helping families with low socioeconomic status, removing and supporting disadvantaged groups from accessing education, promoting the exercise of the right to education, and removing barriers to education in the mother tongue. Suggestions for families are to raise awareness of families about children's rights and the right to education and to make demands regarding the right to education.

Some inferences can be made as a result of his work. These; Turkey regarding the right to education is relatively small number of empirical studies that focus on the study of children in general, people with disabilities that might qualify as disadvantaged children, employees, the form that is in prison and refugee children. In addition, it can be concluded that the concept of the right to education is addressed by emphasizing the right violation dimension in the studies, and the general purpose of the studies is to reveal the problems in benefiting from education rather than explaining the right to education and indirectly showing the existence of various rights violations in education.

According to the findings of the studies included in this systematic review and the results of this study, the state is expected to fulfill its educational obligations as a requirement of being a social state. It is thought that increasing the awareness level of families regarding the right to education will accelerate the state's fulfillment of its obligations regarding the right to education.

Kaynakça / References

- Akın, U. (2015). Türk eğitim sisteminin amaç ve temel ilkeleri (Ed. U. Akın). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aksoy, B. (2016). *Nitelikli eğitim hakkı temelinde öğrencilerin, velilerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin temel lise uygulamasına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Akyeşilmen, N. (2014). Uluslararası insan hakları düzenlemeleri ve eğitim: eğitime hak temelli bir bakış. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(201), 5-16.
- Akyüz, E. (2018). *Çocuk hukuku-çocukların hakları ve korunması*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Algan, B. ve Algan, M. (2013). Eğitim hakkı ve özgürlüğü bağlamında eğitim hizmetlerinin ruhsat usulü ile özel kişilere gördürülmesi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 17(3), 147-194.
- Altunbaş, B. (2020). *Cezaevlerindeki hükümlü çocuklarının beşeri sermaye yatırımı olarak eğitim hakkına erişimi: adalet anaokulları örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Altunya, N. (2003). *Anayasa hukuku açısından Türkiye’de eğitim ve öğrenim hakkı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Altunya, N. (2018). Türkiye’de eğitim hakkının hukuksal evrimi. (Ed. Y. Karaman Kepenekci ve P. Taşkın). *Çocuk hakları-eğitim hukuku-vatandaşlık eğitimi* (Prof. Dr. Emine Akyüz’e Armağan Akademisyenlikte 50 Yıl). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, F. (2015). *Birleştirilmiş sınıflarda temel eğitim hakkının kullanılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Ataman, H. (2008). *Eğitim hakkı ve insan hakları eğitimi*. Ankara: İnsan Hakları Gündemi Derneği.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi (1950, 4 Kasım). 10 Şubat 2021 tarihinde, <https://www.danistay.gov.tr/upload/avrupainsanhaklarisozlesmesi.pdf> adresinden erişildi.
- Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Ek 1 Protokolü (1952, 20 Mart). 10 Şubat 2021 tarihinde, <https://www.ombudsman.gov.tr/contents/files/127a3--Insan-Haklari-ve-Temel-OzgurluklerinKorunmasina-Iliskin-Sozlesme%E2%80%99ye-Ek-Protokol.pdf> adresinden erişildi.
- Avrupa Sosyal Şartı (1961, 18 Ekim). 11 Şubat 2021 tarihinde, <https://www.anayasa.gov.tr/media/3681/avrupasosyalsarti2.pdf> adresinden erişildi.

- Batır, E. (2020). *Çocuk işçi ölümleri: Yaşam ve eğitim hakkı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bayram, R. (2019) *Suriyeli ailelerin eğitim hakkı algıları: Fatih-Karagümrük örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Birinci, G. (2017). İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin kısa tarihi I: Milletler Cemiyeti'nden Birleşmiş Milletler'e. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 50-81.
- Bulut, N. (2003). Küreselleşme: Sosyal devletin sonu mu? *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 52(2), 173-197.
- Celkan, H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. Elazığ. Asos Yayınları.
- Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989, 20 Kasım). 11 Şubat 2021 tarihinde, https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf adresinden erişildi.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Komitesi (1999). *Eğitim hakkı*. Genel Yorum 13. 12 Şubat 2021 tarihinde, <http://insanhaklarisavunuculari.org/dokumantasyon/files/original/b9cd28fcbdbde3c57afe07ddc1166a6e9.pdf> adresinden erişildi.
- Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi (1976, 3 Ocak). 12 Şubat 2021 tarihinde, http://www.unicankara.org.tr/doc_pdf/metin134.pdf adresinden erişildi.
- Elma, C. ve Aytaç, T. (2020). Uluslararası sözleşmelerde eğitim ve eğitim hakkı. (Ed. T. Aytaç). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. DOI 10.14527/9786257880589.
- Erdoğan, O. (2011). *Çocuk hakları*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- ERG (2016). *Engeli olan çocukların Türkiye'de eğitime erişimi: durum analizi ve öneriler*. 6 Nisan 2021 tarihinde, www.egitimreformugirisimi.org adresinden erişildi.
- Esener, T. (2004). *Hukuk başlangıcı-genel hukuk bilgisi*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Eurostat (2017). *Eğitim öğretimden erken ayrılma*. 6 Nisan 2021 tarihinde, https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training adresinden erişildi.

- Genç, K. G. (2016). *Bir sosyal hak olarak engellilerin eğitim hakkı Sakarya rneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güçlü, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Glbahar, O. (2019). *Okul yöneticileri ve velilerin ocuk Hakları Sözleşmesi'nin eğitim hakkı ile ilgili hükümlerinin uygulanmasına ilişkin görüşler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülcan, M. G. (2009). Eğitimin hukuksal temelleri. *Eğitim Bilimine Giriş*. (Ed. K. Kiroğlu ve C. Elma). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gülcan, M. G. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler, A. (2016). Mülteci sorunu ve 1951 mültecilerin hukuki durumuna ilişkin sözleşme: siyasi gerçeklik ve normatif düzen ikilemi. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 13(51), 41-61.
- Gümüş, A. T. (2012). Eğitim hakkının dönüşümü. *Journal Of Social Studies Education Research*, 3(1), 119-134.
- Güngör, M. (2009). Eğitim hakkı ve sokakta yaşayan/çalışan ocuklar: Mersin ili rneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 28-42.
- Hanley, T. and Cutts, L. (2013). What is a systematic review? *Counselling Psychological Society*, 28(4), 3-6.
- Higgins, J. P. T. and Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions version 5.1.0 [updated March 2011]*. The Cochrane Collaboration. 12 şubat 2021 tarihinde, <http://handbook.cochrane.org>. adresinden erişildi.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi (1948, 10 Aralık). 13 şubat 2021 tarihinde, [https://www.tbmm.gov.tr /komisyon/insanhaklari/ pdf01/203-208.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/insanhaklari/pdf01/203-208.pdf) adresinden erişildi.
- Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın nlenmesi Sözleşmesi (1981, 3 Eylül). 11 şubat 2021 tarihinde, [https://www.tbmm.gov.tr /komisyon/kefe/belge/uluslararasi_belgeler/ayrimcilik/CEDAW/CE DAW_Sozlesmesi_ve_Ihtiyari_Protokolu.pdf](https://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/belge/uluslararasi_belgeler/ayrimcilik/CEDAW/CE DAW_Sozlesmesi_ve_Ihtiyari_Protokolu.pdf) adresinden erişildi.
- Kapani, M. (2011). *İnsan haklarının uluslararası boyutu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Taşkın, P. (2017). *Eğitim hukuku*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Karaman, Z. (2013). *Mevsimlik tarım işçisi çocukların eğitim hakkına erişim durumları ve sosyal beceri yeterliklerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Katıtaş, S. (2019). *Özel gereksinimli çocuklara eğitim hakkının sağlanmasında okul müdürlerinin rollerine ilişkin müdür öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, A., Meral, O., Güler, H. ve Aktaş, E. Ö. (2015). Çocuk istismarı açısından risk grubunda olan psikiyatrik engelli çocukların engelli sağlık kurulu raporlarına göre engel durumları ve özel eğitim hakkı. *The Bulletin of Legal Medicine*, 20(1), 1-6.
- Levent, F. A. ve Dönmez Övür, M. (2019). *Eğitim hukuku*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 24 Haziran). *Resmî Gazete* (Sayı:1739). 11 Şubat 2021 tarihinde, [http://www.mevzuat.gov.tr/ Mevzuat-Metin/1.5.1739.pdf](http://www.mevzuat.gov.tr/Mevzuat-Metin/1.5.1739.pdf) adresinden erişildi.
- Moher D., Libertai A., Tetzlaff J., Altman, D. G. and PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264- 269.
- Moriarty, K. (2017). *Achieving SDG4 through a Human Rights Based Approach to Education*. World Bank.
- Öngüç, B. (2020). *Süryanilerin anadilinde eğitim hakkı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Özan, M. B., Şener, G., Polat, H. ve Yaraş, Z. (2015). Eğitim sektöründe swot analizi: Elazığ ili örneği. *Harput Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-148.
- Praneviciene B., Puraite A. (2010). Right to education in international legal documents. *Jurisprudence*, 3(121), 133-156.
- Selvi, K. (2006). Right of education and distance learning. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 22, 201-211.
- Sezer, Ş. (2020). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre Türk milli eğitiminin genel amaçlarının gerçekleşme düzeyi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2269-2296.
- Şirin, M. C. (2019). Engelli çocukların eğitim hakkı: İdarenin görevlerine dair hukuki bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 131-158.

- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temel, A. (2019). *Hak temelli yaklaşım çerçevesinde Suriyeli adölesanların eğitim hakkına erişimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzioğlu, S. S. (2007). *Uluslararası hukukta azınlıklar ve anadilde eğitim hakkı*. Ankara: Alp Yayınevi.
- Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1340, 3 Mart). *Resmi Gazete*. (Sayı: 430). 13 Şubat 2021 tarihinde, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.430.pdf> adresinden erişildi.
- Tezcan, M. (2018). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tomaševski, K. (2001). *Right to education primers no. 3 Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). *Resmi Gazete* (Sayı: 2709). <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2709.pdf> adresinden erişildi.
- UNITED NATIONS (2005). *Economic, social and cultural rights handbook for national human rights institutions*. New York and Geneva. 12 Şubat 2021 tarihinde, <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training12en.pdf> adresinden erişildi.
- Uyar, L. (2006). *Birleşmiş Milletler'de insan hakları yorumları: insan hakları komitesi ve ekonomik, sosyal ve kültürel haklar komitesi, 1981-2006*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2021). *Eğitim Hukuku*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2011). Sosyal devlet'ten sosyal dünya'ya. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 1, 62-88.
- Yıldız, Ö. (2018). *Ceza infaz kurumlarında çocukların eğitim hakkı ve ıslahı: Maltepe çocuk ve gençlik ceza infaz kurumu örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Şehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, O. (2016). *Temel eğitim hakkının kullanılmasının uluslararası antlaşmalarda yer alan standartlar açısından değerlendirilmesi (Antalya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Binbir, Ü. ve Arastaman, G. (2021). Eğitim hakkı: Bir sistematik derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5067-5098. DOI: 10.26466/opus.898503.

Türkiye’de 2050 Yılına Yönelik Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Senaryolar

DOI: 10.26466/opus.865457

*

Metin Aşçı* - Temel Topal** - Remzi Yıldırım***

* Dr. Öğr. Üyesi, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Manisa/Türkiye

E-Posta: okan_metin@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-2526-0437](https://orcid.org/0000-0002-2526-0437)

** Dr. Öğr. Üyesi, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Giresun/Türkiye

E-Posta: temeltopal@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-6210-816X](https://orcid.org/0000-0002-6210-816X)

*** Öğr. Gör. Dr, Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Manisa/Türkiye

E-Posta: yildirimremzi@hotmail.com

ORCID: [0000-0002-6918-5416](https://orcid.org/0000-0002-6918-5416)

Öz

Ülkelerin öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarını analitik yaklaşım çerçevesinde planlamaları kritik önem taşımaktadır. Her ülke, genel anaçları ve felsefesi doğrultusunda yetiştirmek istediği öğretmen adaylarını ve gereksinim duyduğu öğretmen profilini tasarladığı eğitim programları aracılığı ile uygulamalarına yansıtılmaktadır. Söz konusu noktadan hareketle bu araştırmada, dünyadaki değişim ve eğilimler göz önünde tutularak gelecek 30 yıl içinde Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar oluşturulmuştur. Oluşturulan senaryolar, 2018-2019 bahar döneminde Giresun Üniversitesi ve Manisa Celal Bayar Üniversitesi eğitim fakültelerinde görev yapan 20 öğretim üyesi (senaryo grubu) ile yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler doğrultusunda tasarlanmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve olası öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar örüntülenmiştir. Oluşturulan senaryolarda, öğretmen yetiştirme programlarının sürelerinin uzaması, teknoloji kullanımının yoğunlaşması ve dil öğreniminin önem kazanması gibi dünya ile bütünleşmeye dönük noktalar ön plana çıkmıştır. Ayrıca, gelecek 30 yıl içinde uygulamaya yönelik ve karşılaştırmalı eğitim alanındaki derslere öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer verileceği öngörüsü de dikkat çekicidir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen yetiştirme, Eğitim senaryoları, Eğitim programı.

Teacher Training for the Year 2050 in Turkey Scenarios for the Curricula

*

Abstract

It is critical that countries plan their teacher training policies and practices within the framework of an analytical approach. Every country reflects the teacher candidates it wants to train in line with its general goals and philosophy, and the teacher profile it needs, through the training curricula it designs. In this study from said point of view, the world changes and trends scenarios were created for the teacher training curricula in Turkey over the next 30 years in mind. The scenarios created were designed in line with the data obtained as a result of interviews with 20 faculty members (scenario group) working at Giresun University and Manisa Celal Bayar University education faculties in the spring term of 2018-2019. The data obtained were subjected to content analysis by the researchers and scenarios regarding possible teacher training curricula were patterned. In the scenarios created, points towards integration with the world such as the prolongation of teacher training curricula, the intensification of the use of technology and the importance of language learning came to the fore. It is also striking that in the next 30 years, teacher training curricula will include more courses in practical and comparative education.

Keywords: *Teacher training, Educational scenarios, Curriculum.*

Giriş

Küreselleşen dünyada tüm alanlarda yaşanan hızlı değişim süreci özellikle Avrupa ülkelerinde olmak üzere gelişmekte olan ülkelerde de eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemlerinde kendini göstermektedir. Dünya genelinde eğitim bilimindeki gelişmelerin öğretmen eğitime yansımaları yeni boyutlar kazanarak devam etmekte ve eğitime duyulan gereksinim sürekli artmaktadır. Bu durum, Türkiye için de geçerliliğini korumakta, her geçen gün eğitimin önemi daha iyi anlaşılmalı ve bu alana yönelik yatırımlar artarak devam etmektedir. Türkiye, tüm öğretim düzeylerindeki okullaşma oranı ve öğretim sürelerini büyük ölçüde artırarak bu alanda önemli yol almıştır. Ancak, gelişmiş ülkelerden nitelik ve nicelik olarak yine de uzaktadır. Özellikle öğretmen yetiştirme sisteminde bütünüyle sistematik bir yapıya ulaşılamamıştır. Bu belirsizliğin yansıması olarak zaman zaman alan dışından atamaların gerçekleştiği, bu durumun da öğretmenlik mesleğinin nitelik ve saygınlığına zarar verdiği görülmektedir. Söz konusu uygulama aynı zamanda öğretimin kalitesini de düşürmektedir. Ural (2011, s.220), öğretmenlik eğitiminin toplumsal olduğu kadar öğretmenlik mesleği açısından bireysel bir konu olarak da görülmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca, mesleği seçen her adayın eğitimin amaçlarına ulaşması için gerekli katkıyı sağlamasının öğretmen adayının iş doyumunu yüksek ve mutlu bir çalışma yaşamı sürdürmesine katkı sağlayacağına vurgu yapmaktadır.

Öğretmen eğitimini tümüyle üniversite düzeyine çıkarmaya yönelik ilk önemli girişim olan 1739 sayılı “Milli Eğitim Temel Kanunu” 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu kanun, hangi öğretim kademesinde olursa olsun bütün öğretmenlerin yükseköğrenim görmelerini öngörmektedir (Akyüz, 2019, s.383). Öğretmen yetiştirmenin üniversitelere devredilmesinden sonra YÖK, programlar üzerinde önemli değişiklikler yapmıştır. 1997’de gerçekleşen ve “yeniden yapılanma” adıyla anılan değişiklikle öğretmen eğitiminin yapı, program, öğretim elemanları ve Milli Eğitim Bakanlığı ile ilişkiler açısından yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmiştir. Bu süreç, öğretmen yetiştirme lisans programlarının YÖK tarafından 2006’da tekrar güncellenmesi ile devam etmiş ve yeni program 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanmıştır. Bu güncelleme ile fakültelere, programın yaklaşık % 30’u oranında yeni dersler belirleme yetkisi verilerek esnek bir yapı oluşturulması hedeflenmiştir (Yüksel, 2011, s.59-64). Öğretmen yetiştir-

tirme programları son olarak 2018’de güncellenerek uygulanmaya başlanmıştır.

Türkiye’de öğretmen olabilmek için bütün öğretmen adaylarının lisans öğrenimi sonunda Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girerek yeterli puanı almaları gerekmektedir. Son yıllarda KPSS puanına ek olarak mülakat sınavı da atanma kriterleri arasına girmiştir. Kısakürek (2005, s.54), öğretmenliğe atamada KPSS puanının yanında fakülte genel akademik not ortalamasının da dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik, birçok gelişmiş ülkenin aksine daimi statüde bir meslektir. Japonya’da öğretmen eğitimi üniversitelerde, fakültelerde ve öğretmen okullarında verilmektedir. Öğretmenler, “Eğitim Personeli Sertifika Kanunu”nda belirtilen ilgili sertifikaya sahip olmak zorundadır. “Eğitim Kurulu” tarafından verilen standart, özel ve geçici olmak üzere üç çeşit sertifika bulunmaktadır. Standart sertifikayı öğretmen yaşamı boyunca kullanabilirken, özel sertifika on yıllık süre için geçerlidir. Geçici sertifikalar ise üç yıllık süre için geçerlidir ve standart sertifikalı bir öğretmenin yokluğunda bu kişilere başvurulur. Japonya’da yasalar, öğretmenlerin sürekli gelişimini sağlamakta, öğretmenler idari heyetler tarafından mesleki yeterliklerini ve sosyal yönlerini geliştirmeleri için üniversitelere, araştırma kurumlarına ve özel kuruluşlara gönderilmektedir. Bu eğitimler, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılanması amacıyla periyodik aralıklarla yapılmaktadır (Liman, 2010, s.28).

İrlanda’da öğretmenler, maaş alarak göreve başlamadan önce bir yıl boyunca staj döneminden geçerler. Bu dönemde öğretmenler, müfettişler tarafından izlenerek değerlendirilir ve yeterli olup olmadıklarına karar verilir. İlköğretim öğretmen eğitiminin süresi genelde 3 yıldır. Felsefe, tarih ve sosyoloji gibi alanlarda üniversite personelinin gözetiminde program içeriğini sunma ve uygulama gibi etkinlikler için süre 4 yıla çıkabilmektedir. Ortaöğretim öğretmen eğitimi de 3 veya 4 yıl süren bir lisans eğitimini kapsamaktadır. Bu programda genel olarak psikoloji, sosyoloji gibi temel disiplinler ile mikro öğretim gibi teknik ve eğitici çalışmalar yer almaktadır. Ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretim öğretmenlerinden farklı olarak bir konuya ilişkin uzmanlaşmaktadırlar. Ortaöğretim öğretmenleri de ilköğretim öğretmenlerinde olduğu gibi göreve başlamadan önce bir yıl süren staj döneminden geçerek (Aslan, 2010, s.97-98) öğretmen olarak atanırlar.

Amerika’da öğretmen olabilmek için en az 4 yıllık bir fakülte bitirmiş olmak, okul müdürlüğü yapabilmek için ise yüksek lisans veya doktora derecesine sahip olma zorunluluğu bulunmaktadır. Fransa’da öğretmen olabilmek için de öncelikle öğretmen eğitimi yapan yükseköğretim kurumlarından mezun olmak gerekmektedir. Mezun olan adaylar, girdikleri sınavda başarılı olduklarında 1 yıl süre ile denenmekte ve bu süreci başarı ile geçen adaylar öğretmen olarak atanmaktadır. Almanya’da ise okul öncesi dışındaki tüm öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. Öğretmen adayları, mezuniyet sonrası 2 aşamalı devlet sınavına girerek öğretmen olarak atanma hakkı kazanmaktadır (Özer ve Duran, 2018, s.343-344). İngiltere’de ise öğretmen eğitiminde 3 ya da 4 yıllık lisans programları yanında, lisans sonrasında 36 haftalık sertifika programları da bulunmaktadır. Genelde dal öğretmenleri, alan eğitimi üzerine 36 haftadan oluşan sertifika programlarından, sınıf öğretmenleri ise 4 yıllık lisans programı mezunlarından seçilmektedir (Yakar, 2015, s.268).

Türkiye’de son yıllarda öğretmenlik mesleğine atanma kriterlerine yüksek lisans derecesine sahip olma koşulunun eklenmesi gerektiğine ilişkin öngörülerin arttığı görülmektedir. Ayrıca atanma kriterleri arasında bulunan KPSS puanının yanı sıra yapılmakta olan mülakat (sözlü) sınavının öğretmenlik lisans eğitimi öncesine (adayların seçim süreci) alınması önerisi de gündemdeki yerini korumaktadır. Türkiye, gelecekte öğretmenliğin daimi statüden çıktığı, belirli aralıklarla öğretmenlerin mesleki performans ve öğretim becerilerini ölçen sınavlarla öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmelerinin yasal zorunluluk altına alındığı bir ülke olmaya aday görünmektedir.

Ülkelerin yetişmiş insan gücü sermayesini oluşturmada dolayısıyla ekonomik ve toplumsal gelişimlerinde işlevsel bir araç olarak kabul edilen eğitimin planlı ve programlı etkinliklerden oluşma gerekliliği bu alandaki paydaşları ilgilendiren önemli bir konudur. Ülkeler, eğitim aracılığı ile belirledikleri hedeflere ulaşmak ve gereksinim duydukları birey profiline ulaşmak istemektedirler. Bu durum da planlama yapmayı zorunlu hale getirmektedir. Bu aşamada planlama, mevcut durumu analiz etme ve geleceği tasarlama olarak ele alınabilir.

Ülkeler, eğitim ile ilgili geleceğe yönelik planlamalarını kurumsal alanda oluşturdukları komisyonlar tarafından ulusal çapta hayata geçirebilirken, OECD/CERI tarafından yürütülen çok uluslu araştırmaların bir parçası da

olabilmektedirler. Geleceğin Okulları (Schooling for Tomorrow) projesinin ilk ayağının 2001 yılında hazırlanan raporunda, 20 yıl içinde okul kavramının alabileceği olası şekiller hazırlanan senaryolar eşliğinde ortaya konulmuştur. Bu rapora göre okullar, 20 yıl içinde hala bürokratik yapıdan kurtulamayacak ve bilişim teknolojilerinin kullanımının artmasına rağmen temel yapılarında herhangi bir değişiklik göstermeyeceklerdir. Ayrıca, okullara ayrılan bütçede herhangi bir artışın gözlenmeyeceği ve yerel finans kaynaklarının daha fazla önem kazanacağı yönünde senaryolar oluşturulmuştur. Aynı rapor doğrultusunda hazırlanan bir diğer senaryo ise önümüzdeki 20 yıl içinde okulların bilgi aktaran konumlarının ötesine geçerek, toplumsal yapının devamı için gerekli olan farklılıklara saygı duyan, yeniliklere açık birey tipini yetiştirmeye yönecekleri şeklindedir. Kendilerini mesleklerine adanmış öğretmenler ve öğrenme eyleminin gerçekleşebilmesi için gereken tüm fiziksel koşulların sağlandığı donanımlı okulların bu senaryonun birer parçası ([http://www.oecd.org/data OECD/35391.pdf](http://www.oecd.org/data/OECD/35391.pdf)) olacağı öngörülmektedir. Görüldüğü üzere OECD/CERI'nin üye ülkelerde yönettiği bu senaryo çalışmalarının genel amacı, eğitim sistemlerinin ve buna bağlı politika ve uygulamaların gelecekte alabileceği olası durumları makro düzeyde analiz etmeye çalışmaktır. Mikro anlamda ise bir bilim dalında gelecekte oluşabilecek yenilikleri, mevcut durumdan yola çıkarak ve dünyadaki gelişmeler paralelinde kestirmeyi hedeflemektir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin gelecek 30 yıl içinde gerçekleşmesi öngörülen değişimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada ele alınan kritik noktalar, Türkiye'de 30 yıl içinde öğretmen yetiştirme programlarında öngörülen değişimler olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Genel anlamda senaryo çalışmalarında izlenmesi gereken dört aşama; problemin ortaya konulması ve çerçevesinin çizilmesi, kritik konuların ve eğilimlerin tanımlanması, eğilimlerin değerlendirilmesi (senaryonun hazırlanma-

sı) ve senaryonun paylaşılması (İversen, 2005) aşamalarıdır. Araştırma, sözü edilen bu dört aşama üzerine şekillendirilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, konusu gereği nitel özellik taşımaktadır. Araştırmada, nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, göreli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenen ve 2018-2019 bahar döneminde Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 20 öğretim üyesi ile görüşme yapılmıştır. Bu öğretim üyelerinin 2’si Prof. Dr., 8’si Doç. Dr., 10’u da Dr. Öğr. Üyesi unvanına sahiptir. Görüşme yapılan bu iki farklı eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyeleri senaryo grubunu oluşturmuş, araştırma bu grubun görüşleri doğrultusunda şekillenmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada kullanılan veriler, senaryo grubu ile yüz yüze yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler sırasında alternatif sorulardan yararlanılmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edilmiştir. Elde edilen nitel veriler, araştırmacılar tarafından temalar ve kritik noktalar etrafında özetlenip anlamlandırılmıştır.

Bulgular

Senaryo grubundan elde edilen veriler doğrultusunda tasarlanan ve önümüzdeki 30 yıl içinde Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının olası değişimine ilişkin öne çıkan senaryoların ele alındığı bu bölümde, özellikle öğretmen yetiştirme programlarının süresi, kimler tarafından finanse edileceği, programdaki hangi alanların daha ön plana çıkacağı ve hangi öğretim ortamlarına yer verileceği temaları dikkat çekmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Programlarına İlişkin Olası Senaryolar: Türkiye’de gelecek 30 yıllık süreçte öğretmen yetiştirme programlarının süresinin artış göstereceği ve lisans programlarının en az 5 yıla çıkacağı öngörülmektedir. Bu 5 yılın son yılı tüm zamanlı olarak okullarda staj dönemi olarak geçirilirken, lisans programlarının ilk 2 yılı ağırlıklı olarak teorik derslere ayrılıp 3. ve 4. yıllarda ise daha çok uygulamalı dersler ağırlık kazanacaktır. Pedagojik formasyon derslerinin tümünün lisans eğitiminin içinde verileceği ve alan fark etmeksizin öğretmen yetiştirme programlarının sadece lisans eğitimi ile sınırlı kalmayıp üstün beceri ve yeterlik gerektiren bu mesleğe geçişte yüksek lisans eğitimi de öğretmen adaylarından istenecektir. Bugün geçerli olan 4 yıllık modelin yerini, 5+2 modeline bırakacağı ve yüksek lisans programlarında öğretmen adaylarından öğretmenlik mesleğine ilişkin problemlerin çözümüne yönelik bilimsel araştırmalar yapmaları istenecektir. Araştırma kapsamında görüşlerini belirten senaryo grubunun tamamı, gelecek 30 yıl içinde öğretmen yetiştirme programlarının süresinin arttırılacağı ve uygulamaya daha fazla ağırlık verileceği görüşünde birleşmişlerdir.

Senaryo grubunun tamamı, öğretmen yetiştirme programlarında bir paradigma değişikliği olacağını ve “öğretme” kavramından “öğrenme” kavramına geçiş olacağını belirtmektedir. Programların, sınırları belirlenmiş bilgi yığınlarının öğrencilere aktarılması yerine, öğrencilerin öğrenme profilleri ve hızlarını dikkate alarak uygun öğrenme ortamlarının sağlanması paradigması üzerine yapılandırılacağı öngörülmektedir.

Ortaya atılan öngörülerden biri de yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiş Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının yönetiminin sadece devlet tarafından değil, özel kurum ve şirketlerin de söz sahibi olduğu bir modelle sürdürüleceğidir. Bu öngörüğü ortaya koyan uzmanlar, öğretmen yetiştirme programlarını uygulayan kurumların özelleştirilmesi gerektiği ve devletin bu süreçte devletçilik ilkesinden sıyrılıp kontrol edici bir rol üstleneceğine işaret etmektedirler. Diğer taraftan az sayıdaki uzmanın öngörüsü ise bu süreç içinde öğretmen yetiştirme programlarının mevcut haliyle devlet tarafından yönetilmeye devam edeceği, ancak merkezi bir sistemden çıkarılıp daha yerel yönetimlere bırakılacağı yönündedir. Kısaca, Türkiye’deki öğretmen yetiştirme süreci merkezi yapıdan çıkarak merkeziyetçi olmayan bir yapıya dönüşecektir. Bu değişim de öğretmen yetiştiren kurumların kendi gereksinimleri doğrultusunda programlar hazırlaması ve uygulaması süre-

cini beraberinde getirecektir. Senaryo grubunun yarısı, özel ve vakıf üniversitelerinin öğretmen yetiştirme alanında devlet üniversiteleri karşısında daha da güçleneceğini, bu duruma bağlı oluşacak yarışmacı ortamın da öğretmen eğitiminin niteliğini artıracığını öne sürmektedir.

Senaryo grubunun büyük bir çoğunluğu, önümüzdeki 30 yıl içinde Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin yüz yüze eğitimden çok, uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirileceği görüşünü taşımaktadır. Söz konusu görüşün, 2020 yılının hemen hemen tamamını etkileyen Covid-19 pandemi sürecinde her düzeydeki eğitim sürecine ve öğretmen yetiştirme alanlarına ağırlıklı olarak yansımış olması dikkat çekici bir öngörüdür. Bu duruma paralel olarak, bilişim teknolojilerinin öğretmen yetiştirme programlarının değişmez bir parçası olacağı, öğretimin dijitalleşmesi ve bireyselleştirilmesinin gerçekleşeceği öngörülmektedir. Senaryo grubunun, sanal okul uygulamaları ve yapay zekanın öğretmen yetiştirme programlarında yer alması gibi noktalara da vurgu yaptığı görülmektedir. Ayrıca, Adobe, Google Zoom ve Google Classroom gibi uygulamaların öğretmen yetiştirme sürecinde yoğun olarak kullanılacağı öngörülmektedir. Diğer taraftan, öğretmen yetiştirme programlarının ve öğretim süreçlerinin teknoloji tabanlı olarak dizayn edileceği de uzmanların öngörülleri arasındadır. Senaryo grubunun büyük bir çoğunluğu, mevcut öğretmen yetiştirme programlarındaki nispeten basit teknoloji kullanımına ilişkin derslerin yerini, daha gelişmiş teknoloji kullanımını gerektiren derslere bırakacağı ve dijitalleşmiş öğretim uygulamalarına geçileceği görüşünü taşımaktadır.

Senaryo grubunun tamamı, öğretmen yetiştirme programlarında bazı alanların ön plana çıkacağı görüşünü taşımaktadır. Senaryo grubu, fen bilimleri alanındaki bazı derslerin (fizik, kimya) programlarda yoğun olarak yer alacağı ve robotik kodlama ile iletişim becerilerini artıran derslere daha fazla ağırlık verileceğini öngörmektedir. Senaryo grubu, 2050 yılına kadar olan süreçte öğretmen yetiştirme programlarındaki en büyük değişikliklerden birinin dil eğitiminde olacağını düşünmektedir. Öğretmen adayları özellikle Avrupa Birliği eğitim programlarına etkin bir şekilde katılacak ve yürütülen ortak projelerde yer alabileceklerdir. Bundan dolayı Türkiye’deki öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirme ve geliştirme aşamasında dil öğretiminin önemi üzerinde durulacak, ikinci hatta üçüncü dil öğretimine ilişkin çağdaş uygulamalar hazırlanan programlara yansıtılacaktır. Mevcut programda ele alınan yabancı dil derslerinin (İngilizce, Almanca ve

Fransızca) yanı sıra seçmeli olarak diğer Avrupa dillerinin öğretimi de önem kazanacaktır.

Senaryo grubu, 21. yüzyılın ortalarından itibaren toplumsal değer ve tutumların hızla şekil değiştireceği bir dönemin yaşanacağını öngörmektedir. Bu dönemde, toplumsal ve ahlaki değerlerin hızla değişmesinden kaynaklanabilecek psikolojik sorunlara karşı koyabilecek donanımlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önem kazanacak ve öğretmen yetiştirme programlarında rehberlik ve bireyi tanıma alanındaki derslerin önemi artacaktır. Senaryo grubunun yaklaşık 1/3'ü 2050 Türkiye'inde öğretmen adaylarının, öğrencilerin yalnızlıklarını ve psikolojik durumlarını analiz edebilecek nitelikte yetiştirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Başarmanın tek hedef olmadığı, başarıya giden yolun etik kavramından sapma göstermemesi gerektiğine işaret eden uzmanlar, etik ve insan hakları gibi alanların da giderek önem kazanacağını belirtmişlerdir. Avrupa Birliğine giriş sürecini tamamlamış olacak olan Türkiye'de, öğretmen yetiştirme programlarında "Karşılaştırmalı Eğitim" alanına daha fazla ağırlık verileceği ve yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin Milli Eğitim Bakanlığı ve öğretmen yetiştirme alanındaki uzmanlarla paylaşılacağı da senaryo grubunun öngörüleridir.

Senaryo grubunda yer alan uzmanların bir kısmı, gelecekteki öğretmen yetiştirme programlarının tek bir disiplinde uzmanlaşmayı amaçlayan programlar olmaktan daha çok, disiplinlerarası (inter-disipliner) ya da çok disiplinli (multi-disipliner) anlayışa uygun olarak tasarlanacağı görüşünü taşımaktadır. Belirtilen bu programların hazırlanması aşamasında paydaşların etkilerinin her geçen gün artacağı ve öğretmen adaylarının çok disiplinli anlayışa uygun olarak yetiştirilecekleri de uzmanların öngördüğü olası senaryolar arasında yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Senaryo grubundan sağlanan veriler doğrultusunda tasarlanan ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının 2050'li yıllardaki durumunu öngörmeye ilişkin senaryolarda ortak bazı noktaların varlığı tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarının 2050'li yıllardaki durumunu bugünden kestirmeye yönelik bu senaryo çalışmasının sonucunda, öncelikle programların dayandığı felsefe ve paradigmalarda ciddi değişiklikler olaca-

ğı ortaya çıkmıştır. Bilgiyi depolayan, ezberleyen bireyler yerine sahip oldukları bilgiyi karşılaştıkları problem durumlarına uygulayabilen, projeler üretebilen, dünya vatandaşları ile yeterlik açısından rekabete girebilen ve kendi ayakları üzerinde durabilen bireyler yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu sonuç; Hergüner (1998), Dikkaya ve Özyakışır (2006) ile Ergün (2015) tarafından dikkat çekilen gelişmelerle paralellik göstermektedir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında gerçekleşmesi beklenen olası senaryolarda uzmanların görüş birliğinde oldukları önemli bir nokta da öğretmen yetiştirme programlarının süresinin 4 yıldan 5 veya 6 yıla çıkacağı görüşüdür. Avrupa’daki bazı ülkelerde uygulanan 4+2 sisteminin 2050 Türkiye’inde öğretmen yetiştirme programlarına yansıtacağı, özellikle Fransa’da uygulanan lisans artı yüksek lisans modelinin bir benzerinin oluşacağına ilişkin görüşün ağırlık kazandığı görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterliklerin her geçen gün artması nedeniyle 4 yıllık sürecin staj uygulamaları da düşünüldüğünde yeterli olmadığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu sonuç, Akdemir (2013), Aykaç, Kabaran ve Bilgin (2014) tarafından sözü edilen öğretmen yetiştirme programlarının süresine ilişkin görüşlerle benzerlik göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında temel bilim derslerinin ve özellikle de dil öğretiminin büyük bir önem kazanacağı öngörüsü, senaryo grubunun görüş birliğinde olduğu bir diğer noktadır. Öğretmen yetiştirme programlarındaki mevcut yabancı dil derslerine diğer Avrupa dillerinin de eklenmesi noktasında görüş birliği sağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarındaki öğrencilerin Avrupa Birliği eğitim programlarına daha etkin olarak katılımının yanında, öğrenci ve öğretim elemanı değişim programlarının verimliliği açısından dil öğretiminin önemi açıkça ortaya konmuştur. Bu görüş, Avrupa Birliği Bakanlar Komitesinin 1998’de yaptığı toplantının sonuç bildirgesinde belirtildiği üzere üye ve aday ülkelerin bütün eğitim kademelerinde öğrenilecek dilleri çeşitlendirmek ve dil öğrenmek için esnek yaklaşım kullanarak her düzeyde programlar açılmasını öngören öneriyi destekler niteliktedir.

Senaryo grubunun büyük bir çoğunluğu, eğitimin uzaktan ve online şekilde gerçekleştirilmesinin 2050’li yıllardaki öğretmen yetiştirme programları için de olası bir model olarak karşımıza çıkabileceğini öne sürmektedir. Söz konusu uygulama, 2020 yılının hemen hemen tamamını etkileyen Covid-19 pandemi sürecinde pratiklerimize ağırlıklı bir şekilde girmiş, her

düzeydeki öğretim ve öğretmen yetiştirme programlarında yoğun olarak adından söz ettirmiştir. Uzaktan eğitim alanında yapılan çalışmalar (Rasi- nen, 2003, Odyakmaz, 2004), bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili ve verimli kullanmak için gerekli becerilerin ancak profesyonel bir anlayış çerçevesin- de ömür boyu sürdürülecek bir eğitim seferberliğiyle elde edilebileceğinin altını çizmekte ve öğretmen yetiştirme programlarında bilgisayar ve inter- net kullanımının ağırlıklı olarak ele alınmasının önemine dikkat çekmekte- dirler. Bugünkü durumdan hareketle dünyadaki ve Türkiye'deki eğilimler genel olarak değerlendirildiğinde, senaryo grubunun öngörülerinin dikkat çekici ve değerli olduğu görülmektedir. Bir kuşağın en az 25-30 yıl içinde yetiştiği eğitim sürecinin, öncelikle planlı ve programlı olma zorunluluğu bulunmaktadır. Bu sürecin, geleceğe yönelik kestirimler ışığında karşılaşılabi- leceği olası sorunlarını bugünden belirlemek ve çözüm önerilerini tasarla- mak kritik önem taşımaktadır. Küreselleşen dünyaya uyum sağlayabilecek öğretmenlerin yetiştirilmesi için programların nasıl tasarlanıp hangi beceri- lerle donatılması gerektiğine dikkat çekmeyi amaçlayan bu senaryolarda verilen mesajlar, Türkiye'nin 2050'li yıllarda uygulayacağı olası öğretmen yetiştirme programlarının özelliklerine dönük güçlü ipuçları vermektedir.

EXTENDED ABSTRACT

**Teacher Training for the Year 2050 in Turkey
Scenarios for the Curricula**

*

Metin Aşçı- Temel Topal- Remzi Yıldırım

Celal Bayar University -Giresun University- Celal Bayar University

The rapid change process seen in all areas of life in the globalizing world has also been reflected in teacher education, and this situation has revealed new searches in teacher training systems. Education is the leading force in the development process of nations, and the efficiency of this power depends largely on the success of teachers who are the implementers of curriculum. In this respect, teacher training is among the priority issues that every country gives importance to. Turkey is a country that has done all teacher training curricula in the higher education level. These programs are updated in the light of national and international developments, and it is aimed to increase the qualifications of the human profile to be trained. Besides the undergraduate education of prospective teachers to become teachers in Turkey are required to get enough points for the Public Personnel Selection Examination from. In addition to this score in recent years, the interview exam has also been included in the appointment criteria. The teaching profession is a permanent status in Turkey. However, Turkey's future permanent status out of the teacher, seems poised to become a country that is under a legal obligation to maintain certain intervals teachers' professional performance and professional development of teachers teaching skills with exams that measure.

Purpose of the Research

This research, concerning the future of teacher training curricula in Turkey aims to determine the changes predicted to occur in 30 years. The main objective of the research discussed at critical points is determined as the envisaged changes in the teacher training curricula in 30 years in Turkey.

Method

This research is based on the stages of presenting and framing the problem, defining critical issues and trends, evaluating trends (preparing the scenario) and sharing the scenario.

Research Model

This research is qualitative in terms of its subject. In the study, the maximum diversity sampling method, one of the qualitative research sampling methods, was used.

Collection and Analysis of Data

The data used in the study were collected through face-to-face, non-structured interviews with the scenario group. During the interviews, alternative questions were used and the interviews were recorded with a tape recorder. The qualitative data obtained were summarized and interpreted by the researchers around themes and critical points.

Discussion and Result

In Turkey, the future will increase the duration of teacher training curricula and degree programs in the 30 years period is expected to rise to at least 5 years. While the last year of these 5 years is spent as an internship period in schools, the first 2 years of undergraduate programs will be devoted to theoretical courses, and in the 3rd and 4th years, more applied courses will be concentrated.

The whole of the scenario group states that there will be a paradigm change in teacher training curricula and there will be a transition from the concept of "teaching" to the concept of "learning".

One of the predictions put forward the constructive approach adopted in Turkey, not only by the management of the state teacher training curricula is whether a sustainable model of private owned institutions and companies mentioned. Half of the scenario group suggests that private and foundation universities will become stronger in the field of teacher training compared

to state universities, and that the competitive environment that will arise due to this situation will increase the quality of teacher education.

A majority of the scenario group, the next 30 years in Turkey in the face of teacher training rather than education, is of the opinion it will be carried out through distance education. In parallel with this situation, it is predicted that information technologies will be an indispensable part of teacher training curricula, and digitalization and individualization of teaching will take place. It is seen that the scenario group also emphasizes the points such as virtual school applications and the inclusion of artificial intelligence in teacher training curricula. The majority of the scenario group is of the opinion that the relatively simple technology use lessons in existing teacher training curricula will be replaced by lessons that require more advanced technology and digitalized teaching practices will be adopted.

The whole of the scenario group is of the opinion that some areas will come to the fore in teacher training curricula. The scenario group predicts that some courses in the field of science (physics, chemistry) will take place intensively in the programs, and more emphasis will be given to the courses that increase communication skills with robotic coding. The scenario group also thinks that, until 2050, one of the biggest changes in teacher training curricula will be in language education.

A great majority of the scenario group suggests that the realization of education remotely and online may be a possible model for teacher training curricula in the 2050s. The application in question has heavily entered our practices during the Covid-19 pandemic process, which affected almost the entire year of 2020, and has been mentioned extensively in education and teacher training curricula at all levels.

When moving from the current situation and trends in the world in general in Turkey are evaluated, it appears that the scenario of what the group is remarkable and valuable. Designed how the program for the training of teachers to adapt to the globalized world message given in these scenarios aiming to which attention should be equipped with skills, Turkey’s serve properties facing strong hints of possible teacher training curricula to be implemented in 2050 and later years.

Kaynakça/Referances

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8(12), 15-28.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
- Aslan, Ö. (2010). İrlanda’nın eğitim sistemi. *Gelecek için eğitim* (Ed: Ö. Demirel). 85-102. Ankara: Pegem.
- Aykaç, N., Kabarın, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye’de ve bazı avrupa birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 9(3), 279-292.
- Dikkaya, M. ve Özyakışır, D. (2006). Küreselleşme ve bilgi toplumu: *Eğitimin küreselleşmesi ve neo-liberal politikaların etkileri*. *Uluslararası İlişkiler*, 3(9), 151-172.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem.
- Hergüner, G. (1998). 21. yüzyılda eğitimcileri eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- Iversen, J. S. (2005). Futures thinking methodologies- options relevant for “schooling for tomorrow”. Knowledge Bank. *Better Policies for Better Lives*, 6, 1-14.
- Kısakürek, M. A. (2005). *Öğretmen yetiştirmede kalite sorunları çalıştayı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Liman, F. (2010). Japon eğitim sistemi. *Gelecek için eğitim* (Ed: Ö. Demirel), 17-35. Ankara: Pegem.
- Odyakmaz, N. (2004). Bilgi teknolojileri, küreselleşme ve kalkınma. <http://www.dtm.gov.tr/dtmadmin/upload/EAD/TanitimKoordinasyonDb/bilgi.doc> 17.06. 2020’de alınmıştır.
- OECD/CERI Directorate for Education. (2008). Schooling for tomorrow - tools for futures thinking. <http://www.oecd./documents/42/0,3343,en26491111,00.html> 7.07.2020’de alınmıştır.
- Özer, B. ve Duran, V. (2018). Öğretmen atama kriterleri. *Öğretmen yetiştirme sistemimiz* (Ed: M. Ergün, B. Oral ve T. Yazar). 337-359. Ankara: Pegem.

- Rasinen, A. (2003). An analysis of the technology education curriculum of six countries. *Journal of Technology Education*, 15(1), 31-47.
- Ural, A. (2011). Öğretmenlik eğitimine ilişkin bir model önerisi. *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* (Ed: S. A. Kilimci). 209-221. Ankara: Pegem.
- Yakar, A. (2015). İngiltere eğitim sistemi. *Karşılaştırmalı eğitim* (Ed: A. Türkoğlu). 245-276. Ankara: Anı.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, S. (2011). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aşçı, M., Topal, T. ve Yıldırım, R. (2021 Türkiye’de 2050 yılına yönelik öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin senaryolar. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5099-5115. DOI:10.26466/opus.865457.

Öğrenme Stratejileri

DOI: 10.26466/opus.901943

*

Etem Yeşilyurt *

* Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Konyaaltı / Antalya / Türkiye

E-Posta: etemyesilyurt@akdeniz.edu.tr ORCID: [0000-0002-7340-7536](https://orcid.org/0000-0002-7340-7536)

Öz

Bilimsel olarak çok yol kat edilmesine karşın öğrenmenin nasıl olduğu veya insanların nasıl öğrendiği konusunda tam olarak görüş birliğinin olduğu söylenemez. Birçok öğrenme kuramı, modeli, yaklaşımı, yöntemi, tekniği vb. değişken bir yandan öğrenmenin nasıl olduğunu diğer yandan da öğrenmeye rehber olan ilkeleri, kuralları teorik hatta uygulamalı olarak açıklamaya çalışmaktadır. Bunlardan biri de öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini açıklamak amacıyla yapılan bu çalışma içerisinde öğrenme stratejisi, öğrenme stratejilerinin çeşitleri ve bu çeşitlerin özelliklerine yer verilmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşım içerisinde yer alan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Alanyazında öğrenme modelleri, stilleri, yöntemleri, öğrenmeyi ölçme ve değerlendirme konularında birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların da var olduğu gözlemlenmiş, genel olarak konunun çeşitli değişkenlerle ilişkisi ele alınmıştır. Ancak teorik olarak öğrenme stratejilerini açıklayan az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Her öğrenen adını ve içeriğini tam bilmeyerek bir veya birkaç öğrenme stratejisi kullanılabilir. Bu nedenle öğrenme stratejileri öğretmenler tarafından zaman zaman öğrenme sürecine dâhil edilmeli, gerekirse uygulamalı şekilde öğrencilere gösterilmelidir. Özellikle bireysel farklar dikkate alındığında her öğrencinin öğrenme stratejisi tercihinin farklı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Dolayısıyla kendine uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrencinin başarı düzeyi istedik yön ve düzeyde artacaktır. Çalışmanın alanyazına, öğretmen yetiştirme sürecine ve öğrencilerin çalışma becerilerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme, strateji, öğrenme stratejisi.

Learning Strategies

*

Abstract

Although it has come a long way scientifically, it cannot be said that there is no consensus on how learning happens or how people learn. Many variables such as learning theories, models, approaches, methods, techniques, etc. try to explain on the one hand how the learning occurs on the other hand the principles and rules that guide learning theoretically and even practically. One of these is learning strategies. Learning strategies, types of learning strategies and the characteristics of these types are included in this study, which aims to explain the general characteristics of learning strategies. The study was conducted with the document review method included in the qualitative research approach. There are many studies in the literature on learning models, styles, methods, assessment, and evaluation of learning. It has been observed that there are also studies on learning strategies, and the relationship between the subject and various variables has been discussed. However, there are few studies that explain learning strategies theoretically. Each learner uses one or more learning strategies. The success level of a student who uses the learning strategies suitable for him/her will increase in the desired direction and level.

Keywords: *Learning, strategy, learning strategy.*

Giriş

“Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı olarak ve istendik yönde kalıcı izli değişiklik oluşturma süreci” olarak tanımlanan eğitim (Ertürk, 1972), bir bakıma “öğretme ve öğrenme” ana bileşenlerinin toplamını oluşturmaktadır. Eğitimin tanımı içerisinde yer alan bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak da sınıflandırılan davranışların (Taşpınar, 2012) istendik şekilde değişikliği öğrenme ve öğretme sürecinin niteliğiyle yakından ilgilidir. Girdileri, işlemleri ve çıktılarıyla bir bütün olan eğitim sistemleri ve bu sistemin dersler, öğretim programları, okul yönetimi, öğretmen, veli gibi tüm paydaşları temelde öğrencinin davranışlarının istendik şekilde ve düzeyde değişikliğini sağlamak amacındadır. Nitekim bu durum bir öğretim programının başarısı ile bu başarının somut göstergeleri olan eğitimin genel ve uzak amaçlarına ulaşılma durumunun da bir göstergesidir. Eğitimin uzak ve genel amaçlarına istendik düzeyde ulaşılması için okulun fiziksel yapısının, araç-gereç ve imkânlarının yerinde, öğretmenlerin yeterli, öğrencilerin istekli, okul yönetiminin işlevsel ve öğretim programlarının nitelikli olması önemlidir (Akpınar, 2013; Alkan, 2005; Durukan, 2013; Şişman ve Turan, 2004; Turan ve Cansoy, 2021). Öte yandan öğrenme ve öğretme sürecinde yerinde, zamanında, amacına uygun olarak kullanılan veya kullanılması gereken öğrenme ve öğretme kuramı, modeli, stratejisi, stili, ilkesi, yöntemi ve tekniği de etkili ve işlevseldir (Demirel, 2007; Güneş, 2014; Özbek, 2011; Taşpınar ve Atıcı, 2002; Tok, 2012; Yeşilyurt, 2020a). Bu bağlamda Sönmez’e (2007) göre öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel erişimi (başarısı, davranış değişimi) düzeyi, Ertürk’e (1972) göre başarı, erişim, ürün ve öğrenme düzeyi hem öğretim programlarının başarı düzeyini hem de öğrenmenin yön ve düzeyini ortaya koyması bakımından önemlidir. Bu bakımdan öğrenmenin nasıl ve hangi şartlar altında olduğunun ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin neler olduğunun bilinmesi önem arz etmektedir (Senemoğlu, 2010; Seven ve Engin, 2008). Dolayısıyla öğrenmeyle ilgili bu ve benzeri sorulara yanıt olan / arayan çeşitli öğrenme kuram, model, yaklaşım, stil, ilke, yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Bunlardan biri de “öğrenme stratejileridir.”

Çalışmanın Önemi

Alanyazında öğrenme modelleri (Duman, 2007; Güneş, 2014; Seğer ve Ulaş, 2020; Yeşilyurt, 2020b), öğrenme stilleri (Evin-Gencel, 2006; Sidekli ve Akdoğdu, 2018; Yeşilyurt, 2019), öğrenme yöntemleri (Özbek, 2011; Uşun, 2007), öğrenmeyi ölçme ve değerlendirme (Gürsoy, 2017; Kuyumcu-Vardar ve Acar, 2018; Özenç ve Çakır, 2015; Yeşilyurt ve Semerci, 2013; Yeşilyurt, 2012) konularında birçok çalışma bulunmaktadır. Bunların yanı sıra bu çalışmanın konusu olan öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmaların (Duman, 2008; Güven, 2004; Hamurcu, 2002; Yeşilyurt, 2013a) da var olduğu gözlemlenmiştir. Ancak öğrenme stratejileriyle ilgili yapılan çalışmaların geneli bu değişkenin başarı, motivasyon, bilişüstü, ölçek uyarılma vb. değişkenlerle ele alındığı görülmektedir. Ancak teorik olarak öğrenme stratejilerini açıklayan az sayıda çalışmaya (Erdem, 2005; Ozan, 2020; Özer, 2002; Subaşı, 2000) ulaşılmıştır. Öğrenme stratejilerini kuramsal olarak ele alması ve detaylı açıklaması bakımından bu çalışmanın alanyazına, öğretmen yetiştirme sürecine ve öğrencilerin çalışma becerilerine katkı sağlaması umulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma öğrenme stratejilerinin genel özelliklerini açıklamak amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Öğrenme stratejisi nedir?
- Öğrenme stratejilerinin çeşitleri ve bu çeşitlerin özellikleri nedir?

Yöntem

Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi kısaca, bir araştırma verilerinin elektronik veya basılı materyallerinin sorgulanması, incelenmesi ve değerlendirilmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009). Genel alanyazın taraması süreçlerini de içeren doküman incelemesi hem araştırmanın amacının yapılmasında yararlanılan yöntem hem de yöntemin uygulanması için kullanılan araç anlamındaki veri toplama tekniği

olarak ele alınmaktadır (Özkan, 2019). Doküman incelemesi yöntemi, çalışma kapsamında ele alınan konunun başlıklarına öncelik veren veya odaklanana derleme çalışmasına (Aydoğdu, Karamustafaoglu ve Bülbül, 2017) öncülük etmekte ve Herdman'a (2006) göre alanyazında yer alan çalışmaların fikir ve yaklaşımların özetlenmesine veya bu çalışmalar ışığında araştırmanın amacına uygun sentez oluşturulmasına fırsat tanımaktadır.

Öğrenme Stratejisi

Büyüme ve vücutta değişik etkilerle oluşan geçici süreli değişmelere atfedilmeyecek, yaşantı ürünü şeklinde meydana gelen davranışta veya potansiyel davranıştaki nispeten kalıcı izli değişmeye öğrenme denir (Senemoğlu, 2010). Strateji ise bir hedefe ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanması veya bir şeyi elde etmek için takip edilen yol (Açıkgöz, 2007); bir amaca varmak için gerekli olan işlemleri koordine etme ve planlama sanatı (De Villers 1992; Akt: Atan, 2005) şeklinde tanımlanmaktadır. Öğrenme stratejileri, çoğunlukla bilişsel stratejiler olarak adlandırılır. Bu stratejilerin yararına ve önemine ilişkin görüş birliği olmasına rağmen belirgin bir sınıflama ve tanımlama için görüş birliğinin oluşunu ifade etmek zordur. Bu durum, öğrenme stratejisiyle ilgili birçok tanımın yapılmasına zemin hazırlamıştır (Güven, 2004).

Öğrenme stratejisi, bir öğrencinin bir konuyu veya içeriği kendi kendine öğrenmek amacıyla kullandığı işlemler (Gagne and Driscoll, 1988); öğrencilerin öğrenecekleri bilgiyi işleme şeklini etkileyen davranışlar veya öğrenme sürecinde uygulanan öğrenmeyi artırıcı eylemler (Mayer, 1989); öğrencilerin öğrenme sürecinde bilgiyi alma, onu belleğe kodlama ve gerektiğinde kodlanan bilgiye yeniden ulaşma süreçlerini etkilemesi beklenen düşünce ya da davranışlar; öğrencilerin neyi, nasıl, ne zaman öğrenmeleri gerektiğini bilmesiyle kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve yapılandırmaları (Weinstein and Mayer, 1983); öğrencilerin bağımsız bir şekilde kendi öğrenme görevlerini yerine getirmelerini sağlayan teknikler, alışkanlıklar ve ilkeler (Sünbül, 2011) olarak tanımlanmaktadır. En genel ifadeyle öğrenme stratejileri, öğrencinin öğrenme-öğretme süreci içerisinde ya da bireysel öğrenme sürecinde öğrenmek için gerekli bilgileri zihinsel süreçlerinden geçirerek onu anlamlandırması, kendine mal etmesi

veya içselleştirmesi için gerekli çaba veya eylemleri ortaya koyması şeklinde tanımlanabilir (Tay and Yangın, 2008). Bu tanımlara göre, öğrenme stratejileri öğrencinin kendi kendine öğrenmesinde yararlandığı öğrenmeyi kolaylaştırıcı davranışlar ve düşünceler olarak açıklanabilir. Bu alanda yapılan diğer tanım veya açıklamalara dayanarak öğrenme stratejilerinin özelliklerini ve kapsamını aşağıdaki gibi özetlenmek mümkündür. Öğrenme stratejileri:

- Bireysel tarz şeklinde gerçekleştirilen davranışlar olup öğrenme eylemiyle özdeş değildir.
- Belli bir hedef ve görev için bilinçli yönelimlerden veya çalışma şartları içerisinde bilinçsiz adaptasyonlardan oluşur.
- Psikolojik eylem düzenlemesinin bir bileşeni olarak duygu, biliş ve motivasyon gibi diğer psikolojik bileşenlerle entegredir (Kleppin, 2007; Akt: Taşçı, Altun ve Soran, 2008).

Öğrenme stratejileriyle ilgili tanım ve kavramlara bakıldığında vurgulanan ortak nokta, öğrenme stratejilerinin bireyin öğrenme sürecinde bilgiyi öğrenmek amacıyla yapması gereken davranış ve işlemleri bilinçli gerçekleştirdiği, öğrenme stratejisini kendisinin seçtiği ve bilginin kalıcı izli olmasını sağlayıcı davranışları sergilediği şeklinde olduğu görülmektedir.

Öğrenme stratejisinin amacı, öğrencinin yeni bilgiyi seçmesi, örgütlemesi ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır. Öğrencilerin öğrenme stratejilerini anlamlı şekilde kullanmaları, aynı zamanda onların örtük program ve okul dışı faktörlerin de öğrenmede yerini almasına katkı sunmaktadır. Bu durum çoğunlukla kısıtlı olan okulda öğrenmenin (resmi programın) eksik yanlarının da tamamlanmasına yardımcı olmaktadır (Harmanlı, 2000). Öğrenme stratejilerinin öğrencinin kalıcı ve kolay öğrenmesini gerçekleştirmesinin yanı sıra diğer işlevleri de şöyle açıklanabilir (Özer, 2002). Öğrenme stratejileri öğrencinin;

- Bilinçli ve farkında öğrenici olmasını sağlar.
- Bağımsız öğrenme niteliği kazanmasını sağlar.
- Öğrenmedeki etkinliğini ve verimliliğini yükseltir.
- Okul sonrası veya dışı öğrenmesine temel hazırlar.
- Zevk alarak ve isteyerek öğrenmesine yardımcı olur.

Öğrenme Stratejilerinin Sınıflaması

Öğrenciler bilgiyi öğrenirken farkında olarak ya da olmayarak çeşitli öğrenme stratejisi kullanır. Öğrenme konusuyla ilgili soru çıkarma ve bu soruları yanıtlama, öğrenilen bilgiyi özetleme, açıklama, grafik ve şekil gibi çeşitli görsel yollarla gösterme (Açıkgöz, 2007) gibi eylem ve etkinlikler öğrenme stratejilerinin kullanıldığını göstermektedir. Ayrıca, metin kenarına not alma, altını çizme, zihinsel tekrar, benzetimler kullanma, gruplandırma, örgütleme, uzamsal temsilciler oluşturma, kendi kendine soru sorma ve not alma vb. (Senemoğlu, 2010) gibi eylem veya davranışlar da öğrenme stratejileri arasında yer bulmaktadır.

Öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek, farkında olarak veya olmayarak ama genellikle öğrenme sürecinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin sınıflandırması konusunda alanyazında tam anlamıyla bir birliğin olmadığı görülmektedir. Ancak Weinstein ve Mayer (1986) tarafından yapılan öğrenme stratejileri sınıflandırması alanyazında en fazla kabul görmektedir. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini ayrıntılı şekilde ve sekiz gruptan oluşan bir sınıflamaya tabi tutmuşlardır. İlgili sınıflamaya göre öğrenme stratejileri şu şekilde sınıflandırılmaktadır:

- Temel öğrenme tekrar stratejileri.
- Karmaşık öğrenme tekrar stratejileri.
- Temel anlamlandırma stratejileri.
- Karmaşık anlamlandırma stratejileri.
- Temel örgütleme stratejileri.
- Karmaşık örgütleme stratejileri.
- Kavramayı izleme stratejileri.
- Duyuşsal stratejiler.

Ancak Özer (2002), bu sınıflamada yer alan temel ve karmaşık stratejilerini birleştirmiş ve alanyazında yer alan birçok araştırmada daha fazla kabul gören şekliyle öğrenme stratejilerini beş sınıfla sınırlandırmıştır. Bu sınıflamaya göre öğrenme stratejileri aşağıdaki gibi sınıflandırılmaktadır:

- Tekrar / yineleme stratejileri.
- Anlamlandırma stratejileri.
- Örgütleme stratejileri.
- Anlamayı izleme stratejileri.

- Duyuşsal stratejiler.

Bu çalışmada alanyazında daha fazla kabul gören şekli olan ve Özer'in (2002) sınıflamasında yer alan öğrenme stratejileri detaylı olarak ele alınmış ve açıklanmıştır.

Yineleme (Tekrar) Stratejileri

Olduğu gibi hatırlanması istenen bilgilerin öğrenilmesinde etkili olan yineleme stratejilerinin temelinde zihinsel yineleme yer almaktadır. Tekrar stratejisi bu nedenle genellikle öğrenme sürecinde temel öğrenmeler için kullanılmaktadır. Yineleme öğrenme stratejisi, öğrencilerin öğrenme sürecinde kendilerine sunulan içeriği etkin şekilde birer birer adlandırmaları veya sıralamaları anlamında kullanılmaktadır (Hasra, 2007). Kısa süreli hatırlamalar ve basit temel görevler için uygun olan yineleme stratejileri, üst düzey öğrenmeler için çok uygun veya etkili değildir. Sesli okuma, aynen yineleme, liste ezberleme, satır altı çizme ve değiştirmeden yazma yineleme stratejilerine örnek verilebilir (Özer, 2002). Tekrar stratejilerinin öğrencinin dikkatini metnin önemli bölümlerine yoğunlaştırmasına yardımcı olma (seçme) ile sonraki çalışmalar için materyalin işleyen belleğe aktarıldığından emin olma (kazanma) şeklinde iki temel bilişsel amacı bulunmaktadır (Demirel, 1993; Akt: Ozan, 2020). Yineleme içerisindeki olan bazı öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir.

Metinde Yazıların Altını Çizme: Temel düşüncelerin ve anahtar kelimelerin altının çizilmesi, öğrenciler tarafından yaygın şekilde kullanılan bir stratejidir. Altını çizme, okunan bir metinde, bölümde veya paragrafta önemli, gerekli olan ve olmayan düşüncelerin bir bakıma bilgilerin ayırt edilmesine dayanmaktadır. Özellikle daha alt öğretim kademesindeki öğrencilerin önemli olan ve olmayan düşünce ayrımını yapamaması ve ön bilgilerinin yetersiz olması nedeniyle bazı öğrenciler tüm cümlelerin altını çizme hatasını sergiler. Ancak farkında yapılan altını çizme, öğrenme açısından oldukça önemlidir. Arends, (1997; Akt: Erdem, 2005) altını çizmenin iki faydasını ön plana çıkarır. Birincisi, altını çizme anahtar kelimeleri, ana düşünceleri fiziksel bir şekilde yerleştirir, böylece hatırlama ve gözden geçirme hızlı ve etkili gerçekleşmektedir. İkincisi, altı çizilerek seçme süreci, var olan bilgiye yeni bilginin birleştirilmesine yardım etmektedir.

Altını çizme temel düşüncelere ve anahtar noktalara okuyanın dikkatini odaklayacağı stratejilerden biri olmasına rağmen okul öncesi ve ilkökul gibi alt öğretim kademelerindeki öğrenciler için uygun olmayabilir. Altını çizme, okuyanın dikkatini anahtar noktalara veya temel düşüncelere odaklayacağı stratejilerden biridir (Subaşı, 2000; Erdem, 2005). Altını çizme, öğrenci, metindeki anahtar kelimeler ve önemli bilgiler üzerinde dikkati yoğunlaştırarak metni daha etkili ve hızlı olarak tekrar etme; öğrencinin ön bilgileriyle yeni bilgi arasında ilişki kurmasına destek olur (Ozan, 2020).

Aynı Sözcüklerle Not Alma (Değiştirmeden Yazma): Bu stratejide metin içerisindeki aynı kelimeler kullanılarak metnin kenarına not alınır veya yazılır. Metnin bir kenarına not alma veya tutma, öğrencinin içeriği tekrar etmesine, yeni bilgiyi öğrenmeye hazır olmasına ve onu anlamlı kodlamasına katkı sağlar. Özellikle yasa, yönetmelik, formül, başkent adları, savaş yılları, edebi türler gibi herkes tarafından aynı şekilde bilinmesi ve öğrenilmesi istenilen öğrenme konularında bu strateji kullanılabilir. Bir metin okunduktan sonra ihtiyaç duyulan bölümler veya yerler değiştirilmeden yani olduğu gibi birkaç defa yazılır (Erdem, 2005; Subaşı, 2000).

Anlamlandırma Stratejileri

Anlamlandırma stratejileri, kısa süreli bellekteki veya öğrencinin yeni edindiği bilgileri, var olan bilgileriyle ilişkilendirerek onu uzun süreli belleğe yerleştirmesi esasına dayanır (Demirel, 2012). Kalıcı ve anlamlı bilgi için, öğrencinin konuyla ilgili yeni bilgi öğrenmesi ve bu yeni bilgiyi önceki yaşantılarından kazandığı bilgilerle bütünleştirme gerekmektedir (Taşpınar, 2012). Yeni bilgiyi daha anlamlı hale getirme işlevi gören anlamlandırma stratejisi, bilgi birimleri arasında ilişki kurarak anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Cümlede kullanma, zihinsel imge oluşturma, benzetim yapma, sözel bilgileri farklı şekillerde ifade etme, özetleme, soru yanıtlama ve not alma gibi eylemler anlamlandırma stratejileri içerisinde yer almaktadır (Özer, 2002). Anlamlandırma içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerine ve bu öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Erdem, 2005; Subaşı, 2000).

Zihinsel İmge Oluşturma: Özellikle çiftli çağrışım öğrenme, sıralı liste öğrenme veya serbest hatırlama durumlarında yararlanılmaktadır. Çiftli çağrışım öğrenmesinde “kitap-çocuk” şeklindeki bir kelime çiftini hatırlatmayı hedefleyen bir öğrenci, kitap okuyan bir çocuğu zihninde canlandırabilir. Ayrıca sıralı liste öğrenmesinde dizi olarak verilen sayı, resim ve sözcük gibi öğeler sıralı ve sırasız olarak öğrenilebilir.

Cümlede Kullanma: Anahtar kelime yöntemiyle birlikte yabancı dilde kelime öğrenmede, çeşitli konularla ilgili olguların ve kavramların öğrenilmesinde yararlanır. Yabancı dil veya dil öğrenmede, derslerin konuları veya dersler arasında ilişki kurmada, pekiştirme yapmada işlevsel bir öğrenme stratejisidir.

Benzetim Yapma: Öğrenilmesi amaçlanan bilginin kazanılmış bilgiler aracılığı ve desteğiyle yapay benzerliklerinin kurulmasıdır. Önceki bilgiler kullanarak yeni bilgilerin somut biçimde açıklanmasına katkı sağlar. Eklemlemeyi ve ilişkilendirmeyi sağlayan bir başka yol da karşılaştırmalardan yararlanmaktır. Düşünceler veya özellikler arasındaki ayrılıkları ve benzerlikleri karşılaştırarak gösterir. Metafor kullanımı, benzetim, analogi bu stratejiye uygun yollardır.

Özet Çıkarma: Ana çizgi ve noktalarıyla metni anlatmaktır. Özetlemede öğrenci, önemli düşüncelerle ayrıntıları ayırt eder, metindeki ana düşüncüyü belirler, düşünceleri kendi cümleleriyle anlatarak bütünleştirir ve düşünceler arasında ilişki kurar. Metnin anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştıran özet çıkarma, yazılı bir materyalin öğrenilmesinde etkili bir öğrenme yoludur. Özet çıkarma özellikle uzun bilgilerin veya içeriğin yer aldığı kimi öğrenme sürecinde zamanda ekonomiklik ve bilgiyi kısa yoldan anlamlandırma için kullanımı gerekli olan bir stratejidir.

Not Alma: Metnin temel noktalarını ve bölümler arasındaki ilişkileri açıklayarak bilgileri daha kullanışlı ve anlamlı şekle dönüştürerek yazmadır. Doğru alınan not, yeni bilgi ile önceki bilgiyi etkili biçimde ilişkilendirir ve bilginin düzenlenmesine yardımcı olur. Ancak öğrencilerin çoğu metnin altını çizme stratejisinde olduğu gibi iyi not alamamakta, hatta öğren-

cilerin bazıları öğretmenin konuştuğu veya anlattığı her şeyi yazmaktadırlar. Bu tür öğrenciler, önemli düşünceleri seçme ve bulmada, bunları amaca uygun tanımlamada güçlük yaşarlar. Öğretmenin her cümlesini yazan öğrenci, işlevsel not almayı bilmiyordur. Öte yandan bir konuşmacı dakikada ortalama 125 kelime kullanarak konuşmaktadır. Kısaltarak yazsa bile bir öğrencinin her söyleneni kaydetmesi oldukça zordur. Bu bakımdan etkili not alma, bireyin kendi cümleleriyle ana düşünceleri belirleme, önemli noktaları ve düşünceleri özetleyerek veya birleştirerek yeni bir biçim oluşturmaktır.

Örgütlenme Stratejileri

Bu stratejilerde öğrenci ön bilgilerini kullanarak yeni bilgileri kendisi için daha anlamlı bir şekilde yeniden yapılandırır. Olguların ya da maddelerin taksonomi şeklinde sınıflandırılması bu stratejilerin en temel düzeyini ve özelliğini oluşturur (Demirel, 2012). Anlamlandırma stratejilerindeki gibi bilginin anlamlandırılmasına önem veren örgütlenme stratejileri, öğrenilecek bilgilerin tekrar organize edilip yapılandırılarak öğrenilmesini sağlar (Hasra, 2007). Ana çizgileri çıkarma, sınıflandırma, kümelendirme, bilgi şeması oluşturma, çizelgeleştirme, aşamalı yapı oluşturma örgütlenme stratejileri içerisinde yer almaktadır (Özer, 2002). Örgütlenme içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Erdem, 2005; Özer, 2002; Subaşı, 2000).

Ana Çizgileri (Hatları) Çıkarma: Metnin yardımcı ve ana düşüncelerini kelime ve kelime öbekleri şeklinde belirlemedir. Öğrenci, öğrenme ünitesinin veya konusun ana ve alt başlıklarını çıkartıp bunlar arasında farklı ilişki kurabilir. Ana hatları çıkarmada, öğrenciler çeşitli konu veya düşünceleri bazı temel düşüncelerle ilişkilendirmeyi öğrenir. Özellikle konunun anlamlı öğrenilmesinden bir süre sonra kalıcılığı sağlama amaçlı genel tekrar yapma, içeriği gözden geçirirken dikkat çekme veya sadece önemli noktalara odaklanma açısından da önemli bir öğrenme stratejisidir.

Bilgi Şeması (Haritası) Oluşturma: Metindeki ana ve yardımcı düşüncelerin ilişkilerini aşamalı veya nedensel biçimde gösterilmesidir. Düşünceler arasındaki ilişkileri görselleştiren şemalaştırma (haritalama) metindeki

önemli düşüncelerin birbirleriyle ilişkisinin kurulmasına yardımcı olur. Bu stratejiyle öğrenciler düşünceleri sıralamayı ve öğrenme konusunda belirlenen anahtar düşünceleri birbiriyle ilişkilendirmeyi öğrenir. Bilgi şemaları bezen aşamalı bazen de nedensel ilişkileri gösteren biçimde düzenlenir. Öğrencilere göre aynı zamanda eğlenceli olan bilginin şemalandırılması onların yeni materyali veya öğrenme konusunu daha etkili öğrenmesinde ve düşünceler arası ilişkileri anlamalarına oldukça fazla yardımcı olur.

Çizelgeleştirme: Bu öğrenme stratejisi, metindeki bilgileri dikey ve yatay bölmelere sahip bir çizelge şeklinde düzenleyerek ve bilgileri gruplandırarak bilgilerin birbiriyle ilişkisini kurmaya destek sağlar. Bu durumda bilgilerin arasında ilişkinin yönünün ve etkisinin belirlenmesi kolaylaşır.

Gruplandırma: Örgütlenme stratejilerinden en çok kullanılanı gruplandırma'dır. Gruplandırma, hatırlanması veya öğrenilmesi hedeflenen bilgi birimlerinin ortak özellikleri dikkate alınarak gruplara ayırmadır. Birden fazla ortak özelliğe sahip olan konu içeriklerinin birbiriyle ilişkisini ortaya koyması bakımından da işlevseldir.

Anlamayı İzleme Stratejileri

Anlamayı izleme stratejisi biliş hakkındaki bilgi ile bilişi izleme olmak üzere iki temel ögeden oluşmaktadır. Biliş hakkındaki bilgi, öğrencinin öğrenme yapısı ve materyali üzerinde kullanabileceği öğrenme stratejilerine ilişkin bilgisini ifade etmektedir. Bilişi izleme ise öğrencinin öğrenme materyalinin niteliğine uygun strateji seçebilmesi, kullanabilmesi, öğrenmenin aşamalarını düzenleyebilmesi ve değerlendirebilmesini kısacası bireysel öğrenme süreçlerini vurgulamayı ifade etmektedir (Nacaroğlu, 2019). Anlamayı izleme stratejileri, kendini sorgulama, sorunu belirleme, kendini değerlendirme, çalışmasını planlama ve hata düzeltme biçiminde sınıflara ayrılmaktadır. Anlamayı izleme içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Erdem, 2005; Özer, 2002).

Sorunları Tanımlama ve Belirleme: Bu stratejide öğrenenin kendi öğrenmesi ve öğrenme süreciyle ilgili karşılaştığı sorunların farkına varması ve bunları tanımlaması ön plandadır. Bir öğrenci kendine “Benim öğrenmemin önündeki engeller nelerdir?”, “Ben en fazla hangi konuları öğrenmede niçin zorluk yaşıyorum?”, “Benim bu içeriği öğrenmem için sahip olmam, yapmam veya sakınmam gereken davranışlarım neler?” şeklindeki soruları yönelterek öğrenme için yaşadığı sorunları belirlemede ve bu sorunların üstesinden gelmede kullandığı önemli bir stratejidir.

Dikkatini Toplama ve Tepkilerini Yönlendirme: Öğrenme sürecinde bireyin dikkatini öğrenmeleri üzerine çekebilmesi, tepkilerini yönlendirebilmesi ve odaklanmayı sağlamasıyla ilgilidir. Öğrenme açısından son derece önemli olan dikkati toplama, anlık değil öğrenme süreci boyunca devam eden bir stratejidir.

Kendini Pekiştirme ve Değerlendirme: Bu strateji, bireyin kendi öğrenmeleri üzerinde durması, öz değerlendirme yapması, kendini pekiştirmesi ve öğrenip öğrenemediğini denetleyebilmesiyle ilgilidir. Bir bakıma öğrenenin kendi öğrenme düzeyini belirlemesi, bu düzeyin istendik yön ve seviyede olması durumunda kendini pekiştirmesidir.

Hatalarını Düzeltme ve Çözüm Üretme: Bireyin, dönüt ve düzeltme mantığı içerisinde kendi öğrenmelerine ilişkin yaptığı hataları, yanlışları düzeltmesi ve bunları tekrarlamamasıyla ilgilidir. Bir öğrenenin hatalarını görmesi, bu hataları gidermesi veya tekrarlamaması için uygun çözüm önerileri ortaya koymasıyla ilgili bir öğrenme stratejisidir.

Duyuşsal Stratejiler

Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine uygun öğrenme stratejilerini kullansalar bile kimi zaman dikkati toplayamama, olumsuz tutum, sınav kaygısı gibi duygusal faktörlerden kaynaklanan çeşitli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunu aşmanın yolu öğrencinin kendini motive edecek bazı stratejileri kullanmasını gerektirmektedir. Bu stratejiler, öğrencilerin öğrenme sürecinde dikkati toplamak ve sürdürmek, konuya odak-

lanmak, kaygıyı azaltmak, zamanı etkili kullanmak, motivasyonu sağlamak ve sürdürmek için kullanılmaktadır (Yüksel, 2014). Kısaca duyuşsal stratejiler, öğrenmede güdüsel ve duygusal faktörlerden oluşan engelleri gidermek amacıyla işe koyulan öğrenme stratejilerdir (Sönmez, 2008). Bu stratejiler, genel olarak öğrenme için uygun dışsal ve içsel koşulların oluşturulmasına ve sürdürülmesine destek sunmaktadır. Senemoğlu (2010) duyuşsal stratejileri, dikkati sürdürmeyi, uygunluğu, güveni ve doyumunu artırmayı sağlayan duyuşsal stratejiler olmak üzere dört başlık altında ele almaktadır. Weinstein ve Mayer'a (1986) göre bu stratejiler arasında uyarıcılara karşı uyanık ve rahat olma, yoğunlaşmayı sürdürme, dikkati odaklama, öncelikli konuları belirleme, çalışacak sessiz bir yer seçme, olumlu tutum geliştirme, kaygıyı azaltma ve kendi kendine olumlu pekiştirmede bulunma gibi beceriler yer almaktadır. Duyuşsal içerisinde yer alan bazı öğrenme stratejilerinin genel özelliklerine aşağıda yer verilmiştir (Erdem, 2005; Subaşı, 2000; Özer, 2002).

Dikkat Yoğunlaştırma: Öğrenilen konu üzerinde dikkatin yoğunlaştırılmasıdır. Genellikle okurken ve çalışırken herhangi birinin içeri girmesi, radyonun açılması, dışardan gelen gürültü gibi dışsal etmenler dikkatin başka tarafa yönelmesine neden olmaktadır. Öğrenciler, ruhsal yapılarını uygun duruma getirerek etkili öğrenme için öğrenmelerini destekleyen en uygun çevresel özellikleri belirleyip bunları düzenlemektedir. Öğrenme sürecinde dikkatin dağılması kimi zaman belki de çoğu zaman öğrenenden de kaynaklanmaktadır. "Bunu anlayamadım", "Bu projeyi yapma ihtimalim düşük" gibi olumsuz düşünme motivasyonu düşürmekte ve dikkati azaltmaktadır. Kısaca içsel ve dışsal koşulları en uygun duruma getirip öğrenme sürecinde öğrenme materyali üzerinde odaklanmak yani dikkati sağlamak önemli bir durumdur.

Olumlu Tutum Geliştirme: Tutum, bireyi belli durum, insan ve nesnelere karşısında belirli davranışlar sergilemeye yönelten davranış eğilimleridir. Öğrencilerin okula, derse, öğretmene ve öğrenmeye karşı olumsuz tutumu onların öğrenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Etkili ve işlevsel öğrenme için eğer varsa bu olumsuz tutumun nedenleri tespit edilmeli ve giderilmeli, öğrencinin öğrenmeye karşı pozitif tutum kazanmasının

önü açılmalıdır. Bir öğrencinin okula, derse, öğrenme, arkadaşlarına, sosyal ve fiziksel çevresine vb. karşı olumlu tutumu onun etkili, kalıcı ve anlamlı öğrenmesi için önemli bir gerekliliktir.

Güdülenme: Öğrenmesi için bireyi harekete geçiren güç kaynağıdır. Motive olmuş bir öğrenci öğrenmekten zevk alır, öğrenmek için sorumluluk alır ve sürekli çaba sarf eder. Güdüleme stratejisi, öğrenmeye karşı ilgiyi artırmada, yeni ve önceki bilgiyi bütünleştirmede yardımcı olmaktadır. Öğrenen kendine “Bu bilgi bildiklerimle uyuyor mu?” sorusunu yöneltmeli, eğer yeni ve önceki bilgi arasında uyumsuzluk varsa bu durumu ortadan kaldırmaya çalışmalıdır. Öğretim kademeleri dikkate alındığında alt kademelerde dışsal güdülenme, daha üst öğretim kademelerindeyse içsel güdülenme ön plandadır. Bu noktada gelişim dönemleri ve bu dönemlerin genel özellikleri motivasyonun çeşidini etkilemektedir.

Kaygıyı Azaltma (Güven Sağlama): Kaygı, güçlü dürtü ya da isteğin hedefe ulaşmasını engelleyen ve öğreneni tedirgin eden bir durum veya olgudur. Kaygı, en çok sınavlarda veya derslerde “başarılı olamama” duygusu olarak görülmektedir. Kaygının çok yüksek olması veya olmaması, öğrenme için olumsuz bir tabloyu meydana getirmektedir. Genelde ders çalışan öğrencilerde aşırı kaygı hali görülmektedir. Aşırı kaygı, öz-güven geliştirilerek, düzenli çalışarak ve başarı elde ederek giderilebilir. Öğrenmek için çaba harcamak ve amaca ulaşmak için inançlarını kullanmak bireyde güven durumu oluşturur. Güvenin sağlanmasında ve devamında olumlu öz-konuşmalar etkili olabilir. Ancak test kaygısı, verilen görevi yapamama korkusu ve anksiyete, güveni olumsuz etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Bir miktar kaygı ve güven öğrenme açısından oldukça önemlidir.

Sonuç

Öğrenmenin sınıf ortamında, “öğrencinin bir şeyi öğrenmeyi gerçekten istemesi durumunda gerçekleştiği” gerçeği göz önüne alındığında, öğrencinin öğrenmesi için öğrenciyi harekete geçirecek eylemlerin öğretmenlerce bilinmesi, bu eylemlerin sınıf ortamında ve öğrenme sürecinde bilinçli bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Bu durum, öğrenilecek her

konuda ve öğrenme ortamında geçerlidir (Acat ve Demiral, 2002). Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinsel yönden başarılarını yükseltmenin ve onların gelecek yaşamlarında gelişime devamlı açık bireyler olmalarını sağlamanın en işlevsel yollarından biri, onlara kendi öğrenme yol, yöntem ve stratejilerinin öğretilmesidir. Öğrencilerin hem formal eğitim süreçlerinde hem de formal eğitimin dışında veya sonraki hayatlarında kendilerini geliştirebilmeleri ve içinde bulunduğumuz çağda yaşanan gelişme ve değişimlere ayak uydurabilmeleri için öğrencilerin nasıl daha etkili öğrendiklerinin farkında, kendi öğrenmelerini izleme ve değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğretim kademeleri dikkate alındığında ilkokuldan başlayarak örgün eğitimin her kademesinde, öğrencilere öğrenme stilleri, bu stiller dikkate alınarak hangi şartlar altında daha etkili öğrendikleri, sınıfta veya başka bir mekânda kendi kendilerine ders çalışırken kullanabilecekleri ve kendilerine uygun olan öğrenme stratejileri öğretilmelidir (Çelenk ve Karakış, 2007). Öğrenciler öğrenme stratejilerinin farkında olmayabilir veya nasıl kullanıldığını bilmeyebilir. Bu nedenle öğrenme stratejileri öğretmenler tarafından zaman zaman öğrenme sürecine dâhil edilmeli, gerekirse uygulamalı şekilde öğrencilere gösterilmelidir.

İlkokul yıllarından başlayarak öğrencilerin birkaç öğrenme stratejisine sahip olması veya öğrenme stratejisi geliştirmesi oldukça önemlidir. Öğrenme sürecinde asıl olan öğrencinin aktifliğidir. Öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin sadece öğretmenin yaptıklarını gözlemeleri, anlattıklarını dinlemeleri, sunduğu ancak öğrenme için sınırlı olan bilgileri tekrar etmeleri veya sadece öğretmenin yönerge veya yönlendirmesiyle hareket etmeleri yeterli değildir. Diğer bir deyişle, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenin aktif olması, öğrencilerin ise sadece öğretmenin davranışlarını gözlemeleri, öğrenme için gerekli ancak yeterli değildir (Özer, 1998). Öğrencinin öğrenme stratejilerini öğrenmesi; kendi öğrenme sürecini yönlendirmesinde, mesleki gelişimlerinde süreklilik sağlanmasında ve nihai olarak da toplumsal verimliliğin yükselmesinde önemli işleve sahiptir (Açıkgöz, 2007). Konuyla ilgili araştırmalar öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin öğrenme düzeyini ve kalıcı öğrenmeyi anlamlı düzeyde artırdığını göstermektedir (Yeşilyurt, 2013b). Özellikle bireysel farklar dikkate alındığında her öğrencinin öğrenme stratejisi tercihinin farklı olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

Dolayısıyla kendine uygun olan öğrenme stratejilerini kullanan bir öğrencinin başarı düzeyi istendik yön ve düzeyde artacaktır.

Uygun ve etkili öğrenme stratejileri kullanmazlarsa öğrencilerin başarıya ulaşmaları çok zor olacaktır. Ancak bir öğrencinin, herhangi bir derste akademik görevi yerine getirme sürecinde, yani bir bakıma öğrenme sürecinde, öğrenme stratejilerinden hangisini kullanacağına, o öğrenme stratejisini etkili şekilde kullanmasına ve strateji kullanmanın sonuçlarının değerlendirmesine etki eden birçok faktör bulunmaktadır. Öğrencinin başarı ya da başarısızlık durumu kullandığı öğrenme stratejileriyle de yakından ilişkilidir. Öğrenme sürecinde öğrencinin destek aldığı aile, yetişkinler, akranlar ve öğretmenleri de öğrencilerin öğrenme stratejilerini bilmelerini ve kullanmalarını etkiler. Bu noktada rol model davranışlar önemli bir yer tutmakta ve özellikle küçük yaştaki öğrenciler kendilerine model aldığı bireylerin öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Bunların yanı sıra öğrenme stratejileri öğrencilerin sadece tutum, cinsiyet ve akademik başarılarından değil aynı zamanda motivasyonlarından, benlik algılarından, ön bilgi düzeyinden, epistemolojik inançlarından, öz-yeterliklerinden ve birçok diğer öğrenci kaynaklı değişkenden de etkilenmektedir (Nisbett and Shucksmith, 1986; Tuckman, 1996; Warr and Dowing, 2000; Rao and Moely, 2000; Ho, 1998; Akt: Özkal ve Çetingöz, 2006). Bu değişkenlerin hangisinin daha baskın olduğu özellikle öğretmenler tarafından bilinmeli, fark edilmesi ve gerekli çözüm yolları öğrencilere sunulmalıdır.

Bu durumda öğretmenin öğrenme stratejileri hakkında bilgi sahibi olması hatta bu stratejileri kullanmaları gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu ise hizmet öncesi öğrenme ve öğretme sürecinde özellikle öğretmenlik meslek bilgisi dersleri arasında kendine yer bulan “öğretim ilke ve yöntemleri”, “özel öğretim yöntemleri” gibi derslerde öğrenme stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalarından veya hizmet içi eğitim sürecinde bu bilgiyi kazanımlarından geçmektedir. Bu bağlamda konu hakkında yeterli bilgi sahibi olan öğretmenin öğrenme stratejilerinin öğretimi hakkında Ozan'ın (2020) da belirttiği gibi doğrudan öğretim ve karşılıklı öğretme gibi farklı yaklaşımlar kullanılmakla birlikte, strateji öğretiminde her öğretmen sorumluluk almalı, derslerinde bu stratejilere (anlamlandırma, yineleme, örgütleme, duyuşsal ve anlamayı izleme) doğrudan veya dolaylı olarak değinmelidir.

EXTENDED ABSTRACT

Learning Strategies

*

Etem Yeşilyurt
Akdeniz University

Although it has come a long way scientifically, it cannot be said that there is no consensus on how learning happens or how people learn. Many variables such as learning theories, models, approaches, methods, techniques, etc. try to explain on the one hand how the learning occurs on the other hand the principles and rules that guide learning theoretically and even practically. One of these is learning strategies. Learning strategies are the ways that help the individuals' learning activities when they learn by themselves. Learning strategies, types of learning strategies, and the characteristics of these types are included in this study, which aims to explain the general characteristics of learning strategies. The study was conducted with the document review method included in the qualitative research approach. There are many studies in the literature on learning models, styles, methods, assessment, and evaluation of learning. It has been observed that there are also studies on learning strategies, and the relationship between the subject and various variables has been discussed. However, there are few studies that explain learning strategies theoretically. There are various definitions of learning strategies in the literature, albeit in a close sense. In general terms, learning strategy can be defined as behaviors that affect the way students process information or activities that increase learning during learning. Each learner uses one or more learning strategies either consciously or unconsciously despite not knowing its name and content.

The classification of learning strategies made by Weinstein and Mayer is the most accepted in the literature. According to the relevant classification, learning strategies are classified as follows:

- Basic learning repetition strategies.
- Complex learning repeat strategies.
- Basic interpretation strategies.
- Complex signification strategies.
- Basic organizing strategies.

- Complex organizing strategies.
- Conception monitoring strategies.
- Affective strategies.

However, Özer combined the basic and complex strategies in this classification and limited learning strategies to five classes, which is more accepted in many studies in the literature. According to this classification, learning strategies are classified as follows:

- Repeat strategies.
- Interpretation strategies.
- Organizing strategies.
- Understanding monitoring strategies.
- Affective strategies.

Repetition (repeat) strategies as underlining texts in the text and noting with the same words; interpretation strategies as creating mental imagery, using in sentences, simulating, summarizing and taking notes; organizing strategies as outlining, information scheming, scheduling and grouping; strategies for monitoring understanding as identifying and defining problems, focusing and directing their responses, self-reinforcement and evaluation, and correction of mistakes and solutions; affective strategies are subclassified as attention concentration, positive attitude development, motivation, and anxiety reduction strategies.

Learning strategies are influenced not only by students' attitude, gender and academic achievement but also by their motivation, self-perception, prior knowledge, epistemological beliefs, self-efficacy and many other student-driven variables. The most dominant of these variables should be known especially by teachers and the students should be noticed and the necessary solutions should be presented to them. Considering the educational levels, learning strategies should be taught to students at all levels of formal education, starting from primary school. Students may not be aware of learning strategies or know how to use them. For this reason, learning strategies should be included in the learning process from time to time by teachers, and should be shown to students in a practical way if necessary. It should be kept in mind that each student's choice of learning strategy may be different, especially when individual differences are taken into account. Therefore, the success level of a student who uses

the learning strategies suitable for him will increase in the desired direction and level. When students are being learned fundamentals of concepts and principles of disciplines, at the same time they should be learned about learning strategies in schools. Students' being more active in the learning process is one of the important points. It is necessary for students to be able to orient themselves and have learning skills in order to keep up with the information age. This emphasizes that individuals are aware of their own learning styles and strategies in the realization of learning. It is important for students to know their learning styles and strategies, to overcome learning difficulties and to support independent learning skills. Every level of education particularly beginning elementary school, the courses should be included both the topics and learning strategies. Various suggestions on the subject have been given in the study. It is hoped that this study will contribute to the literature, teacher training process, and students' study skills in terms of theoretical handling and detailed explanation of learning strategies.

Kaynakça/References

- Acat, M. B. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif öğrenme*. İzmir: Biliş Yayınları.
- Akpınar, B. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Data Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atan, N. (2005). İkinci yabancı dil olarak Fransızca öğreniminde yineleme, ulamlama ve anlamlandırma stratejilerinin kalıcılığa etkisi. *Uludağ Eğitim Fakültesi Dergisi*, XVIII(2), 269-298.
- Aydoğdu, Ü. R., Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: Doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Z.G. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 556-565.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning* (İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme; Çev: D. A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi. (2016).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Çelenk, S. ve Karakış, Ö. (2007). Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin genel öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri, "AİBÜ. Örneği.". *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 31-49.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, B. (2007). Süreç temelli öğrenme-öğretim modeli. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 37-61.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Erdem, A. R. (2005). Öğrenmede etkili yollar: Öğrenme stratejileri ve öğretimi. *İlköğretim-Online*, 4(1), 1-6.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Evin-Gencil, İ. (2006). *Öğrenme stilleri, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitim ve sosyal bilgiler program hedeflerine erişim düzeyi*. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, İzmir.
- Gagne, R. M. and Driscoll, M. (1988). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Güneş, F. (2014). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: F. Güneş), *Yaklaşım ve modeller* (s.23-60). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürsoy, G. (2017). Ölçme ve değerlendirme okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 281-316.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme stilleri ile öğrenme stratejileri arasındaki ilişki*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Eskişehir.
- Hamurcu, H. (2002). Okulöncesi öğretmen adaylarının kullandıkları öğrenme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 127-134.
- Harmanlı, Z. (2000). *Öğrenme stratejileri (Etkili öğrenme eğitimi)*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.

- Hasra, K. (2007). *Beyin temelli öğrenme yaklaşımıyla öğrenme stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Herdman, E. A. (2006). Derleme makale yazımında, konferans ve bildiri sunumu hazırlamada pratik bilgiler (Çev. Z. Dörtbudak). *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 2-4.
- Kuyumcu-Vardar, A. ve Acar, F. (2018). Öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak hızlı ölçme araçları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 879-898.
- Mayer, R. E. (1989). Models for understanding. *Review of Educational Research*, 59(1), 43-64.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Ozan, C. (2020). Öğrenmede klasik ve güncel yaklaşımlar (Ed: İ. Seçer ve S. Ulaş), *Öğrenme stratejileri* (s.257-277). Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- Özbek, R. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed. G. Ocak), *Öğrenme-öğretme süreci* (s.159-196). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özbek, R. (2011). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: G. Ocak), *Öğrenme-öğretme süreci* (s.159-196). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özenç, M. ve Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Özer, B. (1998). Eğitim bilimlerinde yenilikler (Ed: H. Ayhan), *Öğrenmeyi öğretme* (s.147-162). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğretim stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(1), 17-32.
- Özkal, N. ve Çetingöz, D. (2006). Akademik başarı, cinsiyet, tutum ve öğrenme stratejilerinin kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 259-275.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Seçer, İ. ve Ulaş, S. (2020). Öğrenmede klasik ve güncel yaklaşımlar (Ed: İ. Seçer ve S. Ulaş), *Öğrenmenin doğası ve temel kavramlar* (s.1-22). Ankara: Vizetek Yayıncılık.

- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sidekli, S. ve Akdoğan, E. (2018). Öğrenme stillerinin sınıf öğretmenleri adaylarının akademik başarılarını yordama gücü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 503-517.
- Sönmez, V. (2007). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı, G. (2000). Etkili öğrenme: Öğrenme stratejileri. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/MilliEgitim_Dergisi/146/subasi.htm. Erişim Tarihi: 04.02.2021.
- Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şişman, M. and Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı (Ed: Y. Özden), *Eğitim ve okul yönetimi* (s.99-146). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşçı, G., Altun, A. ve Soran, H. (2008). Biyoloji öğretmen adaylarının öğrenme stratejilerinin belirlenmesi üzerine nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 284-296.
- Taşpınar, M. ve Atıcı, B. (2002). Öğretim model, strateji, yöntem ve becerileri/teknikleri: Kavramsal boyut. *Eğitim Araştırmaları*, 2(8), 207-215.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Tay, B. ve Yangın, B. (2008). 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersinde sınıf ortamında kullandıkları öğrenme stratejileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 73-88.
- Tok, Ş. (2012). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: A. Doğanay). *Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri* (s.129-160). Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S. ve Cansoy, R. (2021). *Yenilikçi Okullar: Özellikler, beceriler, stratejiler, uygulama örnekleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uşun, S. (2007). Öğretim ilke ve yöntemleri (Ed: Asuman, S. S. ve Hüseyin Hüsnü, B.), *Öğretim yöntem ve teknikleri*, (s.137-183). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1983). The teaching of learning strategies. *Innovation Abstracts*, 5(32), 1-4.

- Weinstein, C. E. and Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p.315-327). New York: Macmillan.
- Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2013). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli değerlendirme modeli ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 188-210.
- Yeşilyurt, E. (2012). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına ilişkin genel yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 377-395.
- Yeşilyurt, E. (2013a). Öğretmenlerin öğrenme stratejilerine ilişkin algıladıkları farkındalık düzeyi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 113-135.
- Yeşilyurt, E. (2013b). An analysis of teacher candidates' usage level of metacognitive learning strategies: Sample of a university in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 218-225.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: Teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 2169-2226.
- Yeşilyurt, E. (2020a). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yeşilyurt, E. (2020b). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1548-1580.
- Yüksel, S. (2014). Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları (Ed: S. Fer), *Öğrenme stratejileri ve sınıflamalar* (s.149-167). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Yeşilyurt, E. (2021). Öğrenme stratejileri. *OPUS– Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5116-5139. DOI: 10.26466/opus.901943.

Okul Öncesi Eğitim ve Permakültür

DOI: 10.26466/opus.910266

*

Sedef Çağlar Kabacık * – Ebru Deretarla Gül **

* Öğretmen, MEB, Adana/Türkiye

E-Posta: sedefcaglar@gmail.com

ORCID: [0000-0002-3525-222X](https://orcid.org/0000-0002-3525-222X)

** Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi, Adana/Türkiye

E-Posta: ebrudere@cu.edu.tr

ORCID: [0000-0002-6241-8109](https://orcid.org/0000-0002-6241-8109)

Öz

Çocuklara erken yaşlarda verilecek permakültür eğitimi; doğa, çevre sorunları ve çözüm yolları, çevreye duyarlılık, sürdürülebilirlik vb. konularda çocukları bilinçlendirebileceği gibi onlara estetik duygular kazandırmak, fiziksel aktivite imkanı sunmak, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklemek, akademik (özellikle fen, matematik eğitiminde kullanılan kavramlara yönelik) başarılarını yükseltmek, alet kullanımı (tırnak, kürek, vb.) becerilerini arttırmak gibi daha pek çok alanda çocukları destekleyebileceği düşünülmektedir. Çocuklarla okul bahçelerinde, mahallelerindeki yeşil alanlarda veya evlerinin balkonlarında permakültür tasarım ilkelerini kullanarak yapılacak uygulamaların çocukların sağlıklı gıda üretme, sürdürülebilirlik konusuna dikkat çekme, günümüzdeki aşırı tüketime ve yakın çevrelerdeki sorunlardan dolayı oluşan olumsuzluklara çözümler sunabilme, toprak ve gübre üretme, hayvanların yaşam alanlarını iyileştirme, çocukların gelişim alanlarındaki becerilerinin desteklenmesi ve daha pek çok açıdan fayda sağlanması adına eğitimin en temel basamağı olan okul öncesi eğitim basamağına dahil edilmesi önemlidir. Ülkemizde permakültür yaklaşımına dayalı eğitim alanında özellikle de okul öncesi eğitimde akademik çalışmalara rastlanmamıştır ancak, okul öncesi, ilkokul, ortaokul, lise gibi çeşitli düzeydeki özel ve kamuya ait eğitim kurumlarının bazı permakültür içerikli projeler yaptıkları ve okul bahçelerini permakültür tasarımına yönelik dizayn ettikleri çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum eğitim alanında farkındalığın başladığını fakat buna rağmen akademik çalışmalar açısından büyük bir eksikliğin olduğunu açık bir şekilde göstermiştir. Yapılan bu çalışmayla literatürdeki eksikliğin giderilmesi ve dünyada güncelliğini koruyan ülkemizde yeni yayılmaya başlayan permakültür tasarımı üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve eğitimcilere kaynak oluşturması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, permakültür, sürdürülebilirlik.

Preschool Education and Permaculture

*

Abstract

It is thought that permaculture education, when given to children at an early age, will not only raise awareness in children about nature, environmental problems and solutions, sustainability and so on, but also it will provide them with aesthetic emotions and opportunity for physical activities, support their social and sensory development, increase their academic achievement (especially for concepts used in science and mathematics education), and improve their skills in using tools (raking, shovel, etc.). Activities using the principles of permaculture design in school gardens, neighborhoods or balconies of their homes help children to produce healthy food, draw attention to the issue of sustainability, offer solutions to the problems caused by today's excessive consumption and problems in their immediate environment, soil and fertilizer production, improvement of the living spaces of animals, and therefore, it is important to include such activities in the pre-school education stage, which is the most basic stage of education, in order to support their skill development and provide benefits in many other ways. In our country, there are no academic studies in the field of education based on the permaculture approach, especially in pre-school education, but there are some studies that private and public educational institutions at various levels such as preschool, primary school, secondary school, high school have carried out some permaculture projects and designed school gardens for permaculture design. This situation clearly showed that awareness in the field of education has started, but there is still a great deficiency in terms of academic studies. With this study, it is aimed to fill the gap in the literature and to create a resource for researchers and educators who want to work on permaculture design, which has recently started to spread in our country, which is still relevant in the world.

Keywords: *Preschool education, permaculture, sustainability.*

Giriş

İnsanoğlunun varoluşundan bugüne doğayı sınırsız bir kaynak olarak görüp kirletmesi çevre sorunlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Hızla artan nüfus ve tükenmekte olan doğal kaynaklar, insanların yeni çözüm arayışlarına girmelerine sebep olmuştur. Bu çözüm arayışları insanları sürdürülebilir çevre düzenlemelerine yönlendirmiştir. Sürdürülebilir çevre düşünceleri, var olan kaynakların gelecek nesillerin de ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde; özenli, planlı ve düzenli kullanılmasıdır. Doğal kaynakların sınırlı olduğu ve tükenebileceği gerçeğinin bilincinde olarak çevrenin korunması ve bu durumun süreklilik arz etmesi gerekmektedir (Şimşek Bayar, 2016).

İklim değişikliğinin olumsuz etkileri, toprak bozulması, kirlilik, ormansızlaşma, hızlı yapılaşma gibi sürdürülebilir olmayan şartlar hayat kalitesini giderek bozmaktadır (Parlak, 2018). Son zamanlarda gelecek nesillerin de ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için sürdürülebilirliğe ve sürdürülebilir kalkınmaya verilen değer artmaktadır. Bu nedenle her alanda sürdürülebilirlik için amaçlar belirlenmekte ve bu amaçlar doğrultusunda stratejiler geliştirilmektedir (Gurlaş, 2017).

Sorunlara çözüm bulmak adına çevreye olumsuz etkilerin azaltıldığı, kaynakların bilinçli ve verimli kullanıldığı daha sağlıklı yaşam alanlarının oluşturulması için son zamanlarda doğanın döngüsünü önemseyen ekolojik sistem temelli yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmeye çalışılmakta ve denenmektedir. İnsanın doğa ile uyumlu bir çevrede yaşamını sürdürülebilir kılacak ilkeler geliştirmeyi amaçlayan ve şehir planlamalarında değeri hızla artan düşüncelerden biri de permakültürdür (Najafidastapeh ve Hamamcıoğlu, 2018).

Permakültür, çeşitli ilke ve uygulamaların kullanıldığı onarıcı insan yerleşimleri oluşturmayı hedefleyen bir tasarım bilimi olarak açıklanmaktadır. Permakültür, doğayı, doğadaki ilişkileri, bağlantıları temel alır ve ana teması toprak üretimidir. Ayrıca permakültür, doğal ve tarımsal ekosistemler ile her ölçekteki yerleşim alanlarının onarımında ve inşaat, enerji, atık yönetimi, okul müfredatı, ticari işletmeler vb. de karar verme süreçlerinin şekillendirilmesinde kullanılmaktadır (Aksoy, 2018).

Günümüzde dünyanın birçok yerinde okullar permakültür ilkelerini temel almaya ve bunları bir permakültür tasarımı oluşturmak için okul

bahçelerinde uygulamaya çalışmaktadırlar (Öztürk, 2020). Okul bahçesine kompostlama, malç kullanma gibi organik yöntemlerin kullanıldığı ve kimyasalların kullanılmadığı bir bahçe dahil edildiğinde yerel ekoloji daha çeşitli olacak ve burası böcekler, kuşlar ve diğer hayvanlar için yaşam alanı sunacaktır. Doğal ortamları keşfederek ve öğrenerek, öğrenciler doğa ile nasıl etkileşim kuracaklarını öğrenirler ve çevrenin karmaşık çeşitliliğine tanık olabilirler. Araştırmalar, bahçecilik gibi bir tür dış mekân eğitim faaliyetine katılan öğrencilerin çevre için daha fazla değer ve takdire sahip olduklarını göstermiştir. Bahçe düzenlemesine dayalı etkinliklere katılarak öğrenciler, doğal sistemler konusundaki anlayışlarını artırarak çevre için daha yüksek bir değere sahip olabilirler (Blair, 2009; Waliczek ve Zajicek, 1999: Akt. Mullins, 2011).

Okul öncesi dönem, çocuklarda merak duygusu ve öğrenme isteğinin yoğun olduğu bir dönemdir. Bu açıdan okul öncesi dönem, çocukların yaşadıkları çevreyi tanıma, çevrelerine dair olumlu tutum geliştirme, çevre sorunlarına karşı farkındalık ve çevre koruma bilinci kazanmalarında oldukça önemlidir (Uludağ, Karademir ve Cingi, 2017). Bu nedenle çocuklara erken yaşlarda verilecek permakültür eğitimi; onların doğa ve çevre sorunlarına ve bu sorunlara çözüm yolları bulma, çevreye duyarlı olma, ekolojik sürdürülebilirlik gibi konularda çocukları bilinçlendirebilecektir. Ayrıca permakültür eğitimi çocuklara estetik duygular kazandırma, fiziksel aktivite imkânı sunma, sosyal ve duygusal gelişimlerini destekleme, akademik (özellikle fen, matematik eğitiminde kullanılan kavramlara yönelik) başarılarını yükseltme, tarım araçları tanıma ve kullanma (tırmık, kürek, vb.) becerilerini arttırma yoluyla gelişim alanlarını da çok yönlü olarak destekleyebilir.

Permakültürün Tanımı ve Tarihçesi

Permakültür (*Latince: permanere sürmek, devam etmek; cultura tarım*), doğadaki insan yerleşimlerini, doğal ekosistemlerden örneklenen ziraat uygulamaları ve sürdürülebilirlik görüşüne göre uygulayan bir ekolojik tasarım anlayışdır (Graham, 1992; 2004: Akt. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Permakültür>). Permakültürün güncel bir tanımı da 'doğada bulunan kalıpları ve ilişkileri taklit ederken, aynı zamanda

yerel ihtiyaçların sağlanması için bol miktarda yiyecek, lif ve enerji sağlayan bilinçli olarak tasarlanmış peyzajlar olarak yapılabilmektedir (Holmgren, 2007: Akt. Mullins, 2011). Ayrıca Ferguson ve Lovell (2014) günümüzde, “permakültür” terimini, birbirinden ayrı fakat birbiriyle bağlantılı; bir tasarım metodolojisi, bir yöntem ve teknik havuzu, sosyal bir hareket ve sosyal bir felsefe şeklinde dört farklı anlamı barındırdığını ifade etmiştir (Akt. Üsküplü ve Polat, 2019).

Mollison (2009), *'Permakültüre Giriş'* adlı kitabında permakültür kelimesinin sadece kalıcı tarımı ifade etmediğini, aynı zamanda kalıcı kültürün de bir daralması olduğunu, çünkü kültürlerin sürdürülebilir bir tarımsal temel ve arazi kullanım etiği olmadan uzun süre yaşayamayacağını belirtmiştir. Permakültür tasarım sisteminin, ekolojik olarak sağlam ve ekonomik olarak uygulanabilir, kendi ihtiyaçlarını karşılayan, istismar etmeyen veya kirletmeyen ve dolayısıyla uzun vadede sürdürülebilir sistemler yaratmak için sürdürülebilir bir yaşam tarzı önerdiğini vurgulamıştır (Akt. Kılıç, 2014).

Permakültür, 70'lerde Bill Mollison ve lisansüstü öğrencisi David Holmgren tarafından sürdürülebilir yaşam ve arazi kullanımı için bir tasarım sistemi olarak geliştirilmiştir. Bu alanda yaptıkları çalışmalar sonucunda permakültür felsefesini bir dizi inanç ve yol gösterici ilkeyle özetlemişlerdir. Böylece ortaya çıkan fikirlerini; permakültür tasarımcıları, öğretmenleri ve aktivistleri, 30 yılı aşkın süredir dünyaya yaymaktadırlar. Avustralya'da, peyzajdan okul bahçelerine, pasif güneş enerjisi tasarımından kompost tuvaletlere ve etik yatırımlardan çiftçi pazarlarına kadar günümüzün ana akım çevre çözümlerinin çoğunda permakültürün kavramsal bir etkisi görülmektedir (Holmgren, 2011).

Permakültürün Etik İlkeleri

Permakültürün ilkeleri Bill Mollison'un üç etik ilkesini temel alarak oluşturulduğundan öncelikle etik ilkeler aşağıda açıklanmıştır:

Yeryüzene Özen Gösterme: Bu ilke, tüm canlı ve cansız şeylerle (topraklar, türler ve çeşitleri, atmosfer, ormanlar, mikro habitatlar, hayvanlar ve sular) ilgilenmek olarak tanımlanan permakültürün temel etiğidir.

İnsanlara Özen Gösterme: Yeryüzüne özen göstermek; gıda, barınma, eğitim, tatmin edici istihdam ve keyifli insan sözleşmesi gibi temel ihtiyaçlarımızın karşılanması için insanlara özen göstermeyi de gerektirir.

Fazlalığın İadesi: Bu ilke, temel ihtiyaçlarımızı karşıladıktan ve sistemlerimizi elimizden gelen en iyi şekilde tasarladıktan sonra, başkalarının bu amaca ulaşmasına yardımcı olmak için etkimizi ve enerjimizi genişletebileceğimiz anlamına gelir (Mollison, 2009: Akt. Kılıç, 2014).

Permakültür İlkeleri

Ekolojik sistemlerin kurgulanması konusunda tasarımcılara yol göstermesi için Bill Mollison'un öğrencisi David Holmgren'in "*Principles and Pathways Beyond Sustainability*" (2001) kitabındaki başlıklara göre on iki tane permakültür ilkesi tanımlanmıştır (Öcal, 2020).

Arayüzlerden Faydalanma (Kenar Etkileri): Kenarlar farklı ekolojik yapılara sahip alanlardır. İki ekolojik alan arasındaki sınırda verimlilik artar (toprak/su, orman/çayır, nehir ağzı/okyanus, tarla/meyve bahçesi) çünkü her iki sistemin kaynakları da kullanılabilir durumdadır (Mollison, 2011: Akt. Öcal, 2020).

Çeşitliliği Sağlama: Karışık bir sistemdeki verim toplamının, düzenliliğin hâkim olduğu monokültürel bir sisteme göre çok daha yüksek olacağı belirtilmektedir (Mollison, 2011: Akt. Öcal, 2020).

Küçük ve Yavaş Çözümler Kullanma: Büyük çapta, enerji tüketen kapsamlı sistemler yerine küçük çapta, enerjisi tutumlu kullanan, yoğunlaştırılmış sistemler planlanması hedeflenmektedir (Mollison, 2015: Akt. Gurlaş, 2017).

Birleştirme: Bu ilke her işlevin çok sayıda eleman ile desteklenmesinin ve birleştirilmesinin gerektiğini belirtmektedir (Hemenway, 2015: Akt. Gurlaş, 2017).

Örüntülere Göre Tasarım Yapma: Sahadaki doğal elemanlar topografya, bitki örtüsü, su yolları gibi ayrı ayrı düşünülmesinden ziyade, birlikte oluşturdukları örüntü yapısı kavranırsa tasarıma doğru bir başlangıç yapılacağı anlatılmaktadır (Parlak, 2018).

Atık Üretmeme: Reddetmek, azaltmak, yenilemek, onarmak ve geri kazanmak ilkelerini kullanarak kaynakların tüketiminde savurganlığı önleme amaçlamaktadır (Holmgren, 2002: Akt. Gurlaş, 2017).

Yenilenebilir Kaynakları Kullanma: Burada temel hedef güneş, rüzgâr, hidroelektrik, dalga enerjisi vb. gibi yenilenebilir enerji kaynaklardan faydalanmaktır (Gurlaş, 2017).

Geri Bildirime Dayanarak Kendi Kendini Yöneten Sistemler Kurma: İnsan davranışlarının negatif sonuçları ile karşılaşıldığında yeni sistemler veya çözümlere yönelmektir (Parlak, 2018).

Enerji Yakalama ve Depolama: Fosil yakıtlar, güneş ve rüzgâr enerjisi gibi enerjileri yakalayıp depolamayı; doğal ve beşerî sermayeyi oluşturacak birikimleri ve yatırımları içermektedir (Gurlaş, 2017).

Verim Alma: Doğal kaynaklardan yakalanan ve depolanan enerjiyi etkili bir biçimde kullanarak canlılar için her seviyede bir sistem dizayn etmek ve bu sistemi sürdürüp daha fazla enerji depolamayı ifade eder (Gurlaş, 2017).

Gözlem ve Etkileşim: İyi bir dizaynın, dikkatli gözlem ve düşünceli etkileşimle tasarımın çıkış kaynağının insanlar ve doğa ile arasındaki özgür ve uyumlu ilişki ağına ve biçimlerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Holmgren, 2002: Akt. Gurlaş,2017).

Değişime Yaratıcı Bir Şekilde Yanıt Verme: Bu ilke permakültürdeki sorun çözümdür felsefesiyle hareket ederek yeni duruma yaratıcı bir şekilde sistemi uyarlamayı ve bunu sistemin yararına döndürmeye çalışmanın gerekliliğini anlatır (Parlak, 2018).

Eğitimde Permakültür

Canlı bir laboratuvar olarak doğa, doğal dünya ile bağlantı kurarken çocuğun ilgisini çeker. Soyut kavramların sınıf müfredatına daha uygun hale gelmesine izin verir. Çocuklar öğrenmek ve büyümek için duyuşal uyarıma ve materyallerin manipülasyonuna ihtiyaç duyar- kendilerine söylenenlerle değil, deneyim yoluyla öğrenirler. Bugün birçok çocuğun hayatında eksik olan şey, yaratıcı oyun, sorgulama ve derinlemesine düşünme fırsatlarıyla zenginleştirilmiş doğal ortamlardır (Landy, 2018).

Bir okul bahçesi permakültür ilkeleri ve etiği kullanılarak oluşturulduğunda alan sürdürülebilir olacak ve bu nedenle okul bahçesinde uzun vadeli bir değişiklik olacaktır. Permakültür tasarım ilkelerini çocukların istekleriyle birleştirerek, ekolojik olarak çeşitli, sürdürülebilir ve çocuklara hitap eden bir okul bahçesi tasarımı yapılabilir. Bu şekilde inşa edilmiş bir okul bahçesine sahip olmak, çocukların doğal alanlarla etkileşime girmelerinden elde ettikleri faydaları en üst düzeye çıkarma potansiyeline sahiptir. Bir bahçede çocukların istediği temel unsurların belirlenmesi, öğrenciler tarafından yapılan bahçe çizimleri çalışmasıyla yapılabilir. Bu öğeler daha sonra permakültür tasarım ilkeleriyle birleştirilerek bir okul için bahçe tasarımı elde edilebilir. Bir okul bahçesi oluştururken bu iki yönün bütünleştirilmesi sürdürülebilir, çocuklara çekici ve doğal alanlardan elde edilen faydaları en üst düzeye çıkarma potansiyeline sahip bir alan ile sonuçlanacaktır (Mullins, 2011).

Praetorius (2006), 12. Sınıfa kadar çocuklarla düzenlediği permakültür bahçe çalışmasını bir gıda üretim alanından daha fazlası olarak ifade etmektedir. Bu alanın çocukların keyifli bir ortamda konuşmak, oyun oynamak, gözlemlemek, meditasyon yapmak ve çalışmak için bir araya gelebilecekleri sıcak bir yer olduğunu belirtmektedir. Bir okul oldukları için, doğal çevreye uyacak ve dikkat çeken bir açık hava sınıfı yaratmanın önemli olduğunu hissettiklerini söylemektedir. Permakültür ilkelerini tasarımın temeli olarak kullandığımızda, doğa ile birlikte hareket edip ilerleyerek bizlerin de doğanın bir parçası olduğumuzu ve onun dışında hayatta kalamayacağımız için onunla uyumlu hareket etmemiz gerektiğini bizlere hatırlatacağını çalışmasında vurgulamaktadır.

Lebo ve Eames (2015), yürüttükleri çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin bilime ve sürdürülebilir öğrenmeye yönelik tutumlarını iyileştirmek için permakültürün sürdürülebilir gıda üretimi yönüne odaklanmışlardır. Araştırmanın bulguları, sürdürülebilir gıda üretiminin hem öğretmen hem de öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bahçede fen öğrenmenin daha eğlenceli olduğunu söylemiş ayrıca, test sonuçları öğrencilerin fen kavramlarının sürdürülebilir öğrenmeyle göreliliğini öğrendiklerini ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğrenciler tohum türleri ve çimlenme, toprak ve biyolojik çeşitlilik gibi belirli bilim kavramlarını daha etkili bir şekilde tanımlamışlardır.

Öztürk (2020), Teksas'ta yürüttüğü çalışmasında permakültürü içeren entegre bir müfredat tasarımının, öğretmen adaylarının ilkökul sınıflarında fen müfredatı öğretme anlayışları ve inançları üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Permakültür, gıda üreten bitkilerden oluşan bir orman ekosistemini tasarlama pratiğini içeren uygulamasının kavramsal çerçevesini fen öğretmenlerinin fen müfredatının çoğunu entegre etmek için kullanabileceğini belirtmektedir. Araştırmada öğretmen adaylarına permakültür ve birçok kavramının eyalet bilim standartlarıyla uyumlu hale getirilmesi hakkında bilgi verilmiş ve permakültür hakkındaki inançlarındaki değişiklikleri ile permakültür kavramlarını fen ders planlarına dahil etme yetenekleri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının kendi kendine yeten bir tasarım sistemi olarak permakültür ve toprak, bitkiler, hayvanlar ve mikroorganizmalar gibi gıda ormanındaki bileşenler hakkındaki bilgilerinde artışlar yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulguları, okul bahçelerinde bir yiyecek ormanı tasarlanmasının ilkökullarda fen kavramlarını birleştirmenin etkili bir yolu olabileceğini göstermektedir.

Ülkemizde permakültür yaklaşımına dayalı eğitim alanında özellikle de okul öncesi eğitimde akademik çalışmalara rastlanmamıştır ancak okul öncesi, ilkökul, ortaokul, lise gibi çeşitli düzeydeki özel ve kamuya ait eğitim kurumlarının bazı permakültür içerikli projeler yaptıkları ve okul bahçelerini permakültür tasarımına yönelik dizayn ettikleri çalışmalar bulunmaktadır. Bu durum eğitim alanında farkındalığın başladığını fakat buna rağmen akademik çalışmalar açısından büyük bir eksikliğin olduğunu açık bir şekilde göstermiştir.

Okul Öncesi Eğitimde Permakültür Uygulama Örnekleri

Okul öncesi dönemde çocukların hayatlarının merkezinde çoğunlukla evleri vardır ve oyun yerleri de genellikle eve yakın mesafedeki yerlerdir. Ev ve bahçe onların değer verdikleri dünyalarıdır. Çünkü çocuklar yakın ve bilinebilir bir dünya ile etkileşimde olmak isterler ve çocuklardan uzaktaki ekosistemlerle ve çevresel sorunlarla ilgilenmelerini istemek onları sevdikleri, kendilerini güvende hissettikleri peyzajlarından uzaklaştırmaya neden olur. Bu duruma neden olmamak adına çocukların kendi buldukları flora, fauna ve özellikleri tanımaları için çaba gösterilmeli ve başlangıç yeri olarak da okulun arkasındaki koruluk, mahallenin sokakları, dükkanları olmalıdır. Ancak çocuklar çoğunlukla dışarı çıkarılmadan, su birikintilerini incelemeyen, yağmur suyu toplamadan, küçük peyzajlar oluşturmadan ya da dereleri takip etmeden bilgileri teorik olarak öğrenirler (Sobel, 2014).

Permakültür tasarımı ile insanın doğayla uyum içinde yaşamasının amaçlandığı düşünüldüğünde çocuklara da permakültür ilkelerine dayalı bahçe etkinlikleri sunarak onları yaşadıkları bölgeden uzaklaştırmadan (örneğin okul bahçelerinde yapılacak etkinliklerle) uygulamalı bir permakültür eğitimine giriş yapmak mümkündür. Ancak permakültür tasarımı oldukça detaylı ve işlevsel uygulamaları (okul binasının kendi enerjisiyle ısınması, aydınlanması, gri suyunu-siyah suyunu arıtabilmesi, atıklarını geri kazanabilmesi vb.) gerektirdiğinden okul öncesi dönemde çocuklarla okullarda öğretmenler ya da evlerde aileleriyle gelişimlerine uygun permakültür ilkelerine yönelik etkinlikler planlanıp uygulanabilmektedir. Bu etkinliklere örnek olarak;

- atıklarla ilgili geri dönüşüm çalışmaları (atıkların ayrıştırılması),
- kompost yapımı (bitkisel ve hayvansal atıklardan organik gübre elde etme),
- bahçede yerel tohumlarla ekim yapma (yerel tohumların korunması, çoğaltılması vb.),
- tohum topları hazırlama (çeşitli tohumların yoğrulan çamurla top haline getirilip uygun zaman ve koşullarda toprağa atılması),

- yağmur suyu biriktirip değerlendirme (bu su ile bahçenin sulanması ya da kurulacak bir kümesteki hayvanların içme suyunun karşılanması vb.),
- malç yapma (toprak üzeri saman, ağaç kıymıkları, talaş gibi bitki artıklarıyla doğal örtü oluşturma),
- böcek oteli (böcekler için yaşam alanları oluşturma),
- hayvan yemlikleri oluşturma,
- çanta bahçeleri yapmak (bir torba, teneke, taşlar ve biraz toprak kullanarak küçük alanlarda bahçe oluşturma),
- okul bostanları oluşturma (bahçenin durumuna uygun çözümler kullanılarak mevsimine göre sebzelerin, salata yeşilliklerinin, şifalı bitkilerin yetiştirilmesi),
- solucan, kuş, kümes hayvanlarının dışkılarından gübre elde edip bunu bahçede kullanmak,
- gıda ormanı (yer örtücü bitkiler, bodur çalılar ve farklı yükseklikteki ağaçlardan oluşan türlerin arasına meyve ağaçlarının dikilmesi) oluşturma,
- yükseltilmiş sebze yatakları (toprakta dört tarafı çevrili izole yükseltilmiş bir dolgu toprak alanı oluşturulup bu alanda üretim yapılması) hazırlama vb. verilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Çocuklarla okul bahçelerinde, mahallelerindeki yeşil alanlarda veya evlerinin balkonlarında permakültür tasarım ilkelerini kullanarak yapılacak uygulamaların çocukların sağlıklı gıda üretme, sürdürülebilirlik konusuna dikkat çekme, günümüzdeki aşırı tüketime ve yakın çevrelerindeki sorunlardan dolayı oluşan olumsuzluklara çözümler sunabilme, toprak ve gübre üretme, hayvanların yaşam alanlarını iyileştirme, çocukların gelişim alanlarındaki becerilerinin desteklenmesi ve daha pek çok açıdan fayda sağlaması adına eğitimin en temel basamağı olan okul öncesi eğitim basamağına dahil edilmesi önemlidir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ülkemizde permakültür konusunda; mimarlık, peyzaj mimarlığı, sosyo-kültürel çalışmalar, işletme yönetimi, yönetim ve organizasyon, turizm, şehir ve bölge planlama, gastronomi ve mutfak sanatları, çevre bilimleri alanlarında çalışmalara rastlanmıştır ancak

eğitim alanında özellikle de okul öncesi eğitimde permakölürü içeren akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmayla literatürdeki eksikliğin giderilmesi ve dölnyada güncelliğini koruyan permakölür tasarımı üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılara ve eğitimcilere kaynak oluşturması amaçlanmaktadır.

Alanyazındaki eksiklikler göz önüne alındığında, permakölürün çocuklara sunacağı sayısız faydalarını dölşünerek hem çocuklar hem de erken çocukluk eğitimi veren kişilere ve ebeveynlere temel oluşturması ve yol göstermesi açısından bu alanda akademik alışma ve uygulamaların yapılmasının alanyazına zenginlik katacağı dölşünlmektedir.

EXTENDED ABSTRACT

Preschool Education and Permaculture

*

Sedef Çağlar Kabacık– Ebru Deretarla Gül

MONE-Çukurova University

Permaculture is explained as a science of design that aims to create restorative human settlements using various principles and practices. Permaculture is based on nature, relations and connections in nature, and its main theme is soil productivity. In addition, permaculture is used in shaping decision-making processes of the restoration of natural and agricultural ecosystems and residential areas of all sizes and in construction, energy, waste management, school curriculum, commercial enterprises, etc. (Aksoy, 2018).

Today, schools in many parts of the world are trying to take the principles of permaculture as a basis and apply them in school gardens to create a permaculture design (Öztürk, 2020). Including a garden with organic methods such as composting, mulch, and no chemicals in the schoolyard, the local ecology will be more diverse and offer habitat for insects, birds and other animals. By exploring and learning natural environments, students learn how to interact with nature and can witness the complex diversity of the environment. Studies have shown that students participating in some type of outdoor education activity, such as gardening, have greater value and appreciation for the environment. By participating in activities based on gardening, students can have a higher value for the environment by increasing their understanding of natural systems (Blair, 2009; Waliczek ve Zajicek, 1999: Akt. Mullins, 2011).

Preschool period is a period in which children's curiosity and desire to learn are intense. In this respect, the preschool period is very important for children to get to know the environment they live in, to develop a positive attitude about their environment, to gain awareness of environmental problems and environmental protection (Uludağ, Karademir, & Cingi, 2017). For this reason, permaculture education to be given to children at an early age; will be able to raise the awareness of children on issues such as their nature and environmental problems and

finding solutions to these problems, being sensitive to the environment, and ecological sustainability. In addition, permaculture education provides children with aesthetic emotions, providing opportunities for physical activity, supporting their social and emotional development, increasing their academic achievements (especially for concepts used in science and mathematics education), improving their skills in recognizing and using agricultural tools (raking, shovel, etc.) can also support their fields in a versatile way.

Preschool children often have their homes at the center of their lives, and play places are usually close to home. The home and garden are their worlds they value. Because children want to interact with a close and knowable world, and asking them to deal with distant ecosystems and environmental problems causes them to distract them from the landscapes they love and feel safe. In order not to cause this situation, efforts should be made for the children to get to know the flora, fauna and characteristics they are in, and the woodland behind the school, the streets of the neighborhood, and the shops should be the starting point. However, children often learn the information theoretically without being taken outside, examining puddles, collecting rainwater, creating small landscapes or following streams (Sobel, 2019).

Considering that the purpose of permaculture design is for people to live in harmony with nature, it is possible to enter into an applied permaculture education without removing them from the area where they live by offering garden activities based on permaculture principles. However, since permaculture design requires very detailed and functional applications (heating of the school building with its own energy, lighting, treatment of gray water and black water, recovery of waste, etc.), activities for permaculture principles can be planned and implemented in pre-school period with teachers at schools or at home with their families. Examples of these activities are recycling activities related to waste (separation of waste), composting (obtaining organic fertilizer from plant and animal waste), sowing with local seeds in the garden (preserving local seeds, propagation, etc.), preparing seed balls (various seeds are formed into balls with kneaded mud and disposal to the soil in time and conditions), collecting and utilizing rain water (irrigating the garden with this water or meeting the drinking water of the

animals in a poultry to be established, etc.), making mulch (creating natural cover with plant residues such as straw, wood chips, sawdust on the soil), insect hotel (creating habitats for insects), creating animal feeders, obtaining fertilizer from the droppings of worms, birds, poultry and using it in the garden, etc.

Using the principles of permaculture design in school gardens, neighborhoods or balconies of their homes, children can produce healthy food, draw attention to the issue of sustainability, offer solutions to the negativities caused by today's excessive consumption and problems in their immediate surroundings, produce soil and fertilizers, improve the living spaces of animals, It is important to include them in the pre-school education stage, which is the most basic stage of education, in order to support their skills in development areas and to provide benefits in many other ways. When earlier studies about permaculture in our country are examined, one might find research studies in architecture, landscape architecture, socio-cultural studies, business administration, management and organization, tourism, city and regional planning, gastronomy and culinary arts, environmental sciences, but no academic study involving permaculture has been found in the field of education, especially in pre-school education. With this study, it is aimed to fill this void in the literature and to create a resource for researchers and educators who want to work on permaculture design, which is still relevant in the world.

Considering the shortcomings in the literature, it is thought that academic studies and practices in this field will enrich the literature in terms of providing a basis and guidance for both children and early childhood education providers and parents, considering the numerous benefits that permaculture will offer to children.

Kaynakça / References

- Aksoy, U. (2018). İzmir Akdeniz Akademisi'nden. *Meltem İzmir Akdeniz Akademisi Dergisi*, 4, 94-95.
- Gurlaş, F. (2017). *Alternatif turizm için sürdürülebilir dengeli skor kartın permakültür ekolojik köy ve çiftliklerinde uygulanması: Pastoral vadi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Trabzon.

- Holmgren, D. (2011). Weeds or wild nature: A permaculture perspective. *Plant Protection Quarterly*, 26(3), 92-97.
- Kılıç, M. A. (2014). *Rebuilding the relationship ignored between children and natural-built environment through school garden designed by permaculture method.* (Master's thesis). İzmir Institute of Technology, İzmir.
- Landy, C. (2018). The state of outdoor education in northeast tennessee: preschool teacher attitudes toward outdoor education. *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 3453. <https://dc.etsu.edu/etd/3453>.
- Lebo, N. and Eames, C. (2015). Cultivating attitudes and trellising learning: A permaculture approach to science and sustainability education. *Australian Journal of Environmental Education*, 31(1), 46-59.
- Mullins, M. (2011). *Designing a school garden space that emphasizes children's wants and uses permaculture design methods.* Environmental Studies Undergraduate Student Theses.
- Najafidashtape, A., and Hamamcıoğlu, C. (2018). Sorumlu üretim ve tüketim bağlamında permakültür ve kentsel açık ve yeşil alan ilişkisi. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 3(1), 1-17.
- Ozturk, S. (2020). *An investigation of preservice teachers' understanding of and beliefs about teaching science in the Ec-6 classrooms using permaculture.* (Master's thesis). Texas State University, ABD.
- Öcal, Y. (2020). *Kentsel yerleşimlerde permakültür tasarım potansiyeli: Burdur Karamanlı örneği.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Parlak, N. N. (2018). *Ekolojik peyzaj tasarımı ve permakültür yaklaşımı.* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Praetorius, P. (2006) A permaculture school garden. *Green teacher*, 78(6).
- Sobel, D. (2014). *Ekofobiyi Aşmak Doğa Eğitiminde Kalbin Yeri.* (Çev: İlknur Urkun Kelso). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi. Çeviri tarihi 2019.
- Şimşek Bayar, M. (2016). *Sürdürülebilir yaşam tasarımı permakültür: İstanbul'a ilişkin ön değerlendirme.* (Yüksek lisans tezi). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Şehir ve Bölge Planlama Anabilim Dalı, İstanbul.
- Uludağ, G., Karademir, A. H., ve Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.

Üsküplü, E. M., ve Polat, Z. (2019). Permakültür çocuk oyun alanları. *Journal of Adnan Menderes University, Agricultural Faculty*, 16(2), 245-252.

URL-1. (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Permakültür>). (Erişim Tarihi: 12.11.2020).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Çağlar Kabacık, S. ve Deretarla Gül, E. (2021). Okul öncesi eğitim ve permakültür. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 5140-5156. DOI: 10.26466/opus.910266.