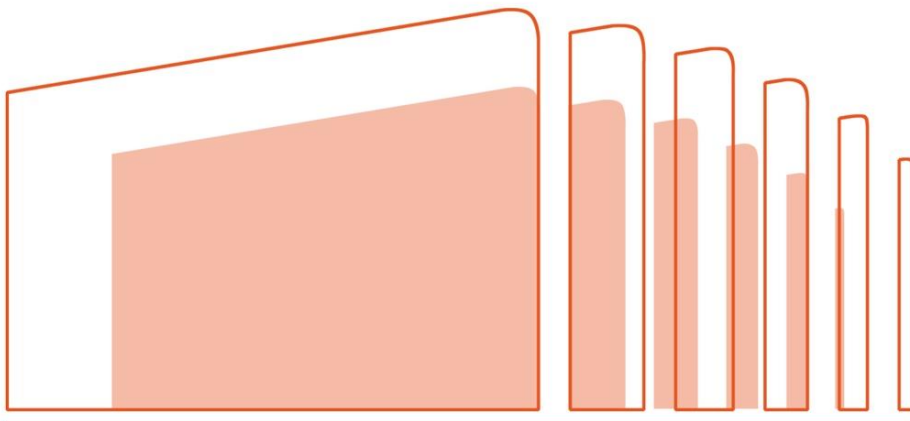




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

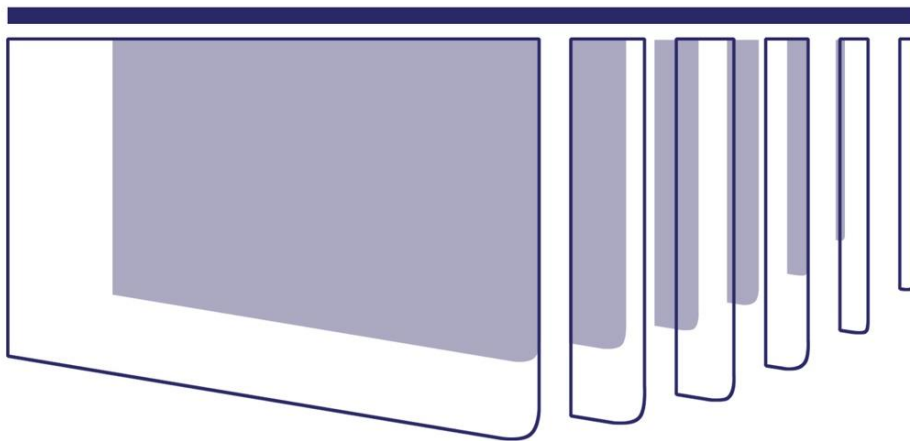


ISSN : 1307 - 4474



23(3), 2022

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

**Yayın Dili**  
Türkçe ve İngilizce

**Derginin Sahibi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Alper Başbay  
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

**Yazı İşleri Müdürü**  
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

**Editör**  
Prof. Dr. Gülsen Ünver  
(Ocak 2020 – ...)

**Editör Kurulu**

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Dr. Beril Ceylan	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Doç. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

**İstatistik Editörü**  
Prof. Dr. T. Oğuz Başokçu

**Türkçe Redaksiyon Editörleri**  
Doç. Dr. Özden Ölmez Ceylan  
Dr. Asuman Gürman Şahin  
Dr. Esra Güven

**İngilizce Redaksiyon Editörü**  
Öğr. Gör. Dilek Canlier  
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

**Teknik Editör**  
Doç. Dr. Onur Dönmez

**Yazım Editörleri**  
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan  
Begümay Tümer

**Kapak, Logo ve Grafik Tasarım**  
Doç. Dr. Ekin Boztaş

**Dizinlenme Bilgileri**  
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

**Yazışma Adresi**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.  
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.*

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

**Publication Language**  
Turkish and English

**Owner of the Journal**  
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Alper Başbay  
Dean of the Faculty of Education, Turkey

**Managing Editor**  
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

**Editör**  
Prof. Gülsen Ünver  
(January 2020 – ...)

**Editorial Board**

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Beril Ceylan (PhD)	Computer Education & Instructional Technology
Assoc. Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

**Statistical Editor**  
Prof. T. Oğuz Başokçu

**Turkish Language Proofreading Editors**  
Assoc. Prof. Özden Ölmez Ceylan  
Asuman Gürman Şahin (PhD)  
Esra Güven (PhD)

**English Language Proofreading Editor**  
Inst. Dilek Canlier  
Inst. Zehra Esin Yücel

**Technical Editor**  
Assoc. Prof. Onur Dönmez

**Copy Editors**  
Assist. Prof. Selda Şan  
Begümay Tümer

**Cover, Logo and Graphic Design**  
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

**Abstracting & Indexing**  
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)  
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social  
Sciences Database

**Correspondence Address**  
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, Turkey.  
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13  
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>  
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

*Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.*



ISSN : 1307 - 4474

#### Danışma Kurulu

#### Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı- Aydar	Arizona Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı- Aydar	University of Arizona, United States of America
Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdiç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, United States of America
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, United States of America
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, United States of America
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

## Cilt 23 – Sayı 3 için Hakem Listesi

(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

## List of Reviewers for Volume 23 – Issue 3

(Published with the consent of the reviewers.)

Selçuk Arık	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	Selçuk Arık	Tokat Gaziosmanpaşa University
Fuad Bakioğlu	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi	Fuad Bakioğlu	Karamanoğlu Mehmetbey University
Mehtap Başar	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Mehtap Başar	Mehmet Akif Ersoy University
Emine Ferda Bedel	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Emine Ferda Bedel	Çanakkale Onsekiz Mart University
Ali Ceylan	Celal Bayar Üniversitesi	Ali Ceylan	Celal Bayar University
Nihan Akkocaoğlu Çayır	Hacettepe Üniversitesi	Nihan Akkocaoğlu Çayır	Hacettepe University
Aynur Karabacak Çelik	Atatürk Üniversitesi	Aynur Karabacak Çelik	Atatürk University
Özkan Çelik	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Özkan Çelik	Muğla Sıtkı Koçman University
Duygu Çetingöz	Dokuz Eylül Üniversitesi	Duygu Çetingöz	Dokuz Eylül University
Elif Çimşir	Anadolu Üniversitesi	Elif Çimşir	Anadolu University
Murat Debbağ	Bartın Üniversitesi	Murat Debbağ	Bartın University
Serdar Erkan	İstanbul Kültür Üniversitesi	Serdar Erkan	İstanbul Kültür University
Necla Şahin Fırat	Dokuz Eylül Üniversitesi	Necla Şahin Fırat	Dokuz Eylül University
İlke Evin Gencil	İzmir Demokrasi Üniversitesi	İlke Evin Gencil	İzmir Demokrasi University
Uğur Gezer	Yozgat Bozok Üniversitesi	Uğur Gezer	Yozgat Bozok University
Nihal Tunca Güçlü	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	Nihal Tunca Güçlü	Kütahya Dumlupınar University
Elvan Gün	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Elvan Gün	Mehmet Akif Ersoy University
Sonnur Işıtan	Balıkesir Üniversitesi	Sonnur Işıtan	Balıkesir University
Hıdır Karaduman	Anadolu Üniversitesi	Hıdır Karaduman	Anadolu University
Serkan Keleşoğlu	Ankara Üniversitesi	Serkan Keleşoğlu	Ankara University
Eren Kesim	Anadolu Üniversitesi	Eren Kesim	Anadolu University
Betül Gökçen Doğan Laçın	Mustafa Kemal Üniversitesi	Betül Gökçen Doğan Laçın	Mustafa Kemal University
Aydan Ordu	Pamukkale Üniversitesi	Aydan Ordu	Pamukkale University
Hasan Özder	Doğu Akdeniz Üniversitesi	Hasan Özder	Doğu Akdeniz University
Mustafa Özekes	Ege Üniversitesi	Mustafa Özekes	Ege University
Esen Turan Özpolat	Adıyaman Üniversitesi	Esen Turan Özpolat	Adıyaman University
Fatma Özüdoğru	Uşak Üniversitesi	Fatma Özüdoğru	Uşak University
Murat Polat	Muş Alparslan Üniversitesi	Murat Polat	Muş Alparslan University
Hakan Sarıçam	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Hakan Sarıçam	Sivas Cumhuriyet University
Anıl Rakıcioğlu-Söylemez	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	Anıl Rakıcioğlu-Söylemez	Abant İzzet Baysal University
Evren Şumuer	Kocaeli Üniversitesi	Evren Şumuer	Kocaeli University
Adnan Taşgın	Atatürk Üniversitesi	Adnan Taşgın	Atatürk University
Yeliz Kındap Tepe	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	Yeliz Kındap Tepe	Ondokuz Mayıs University
Adile Emel Sardohan Yıldırım	Akdeniz Üniversitesi	Adile Emel Sardohan Yıldırım	Akdeniz University
Tuğba Yüksel	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	Tuğba Yüksel	Recep Tayyip Erdoğan University

## İçindekiler

## Table of Contents

Eğitim Fakültelerindeki Paternalist Liderlik ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Özgür Yaşar ve Evrim Erol	229-244	Investigation of the Relationship Between Paternalist Leadership and Perception of Organizational Policy in Education Faculties [Research Paper] Özgür Yaşar and Evrim Erol
Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği'nin Geliştirilmesi [Araştırma Makalesi] Yasemin Karsantik ve Esed Yağcı	245-262	Development of the Adaptation to Curriculum Change Scale [Research Paper] Yasemin Karsantik and Esed Yağcı
Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrencileriyle İlgili Sosyal Medya Paylaşımlarının İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Gamze Ak, Şule Kılınç, Gülcihan Yazçayır ve Üzeyir Emre Kiyak	263-280	Investigation of Special Education Teachers' Photosharing of Their Students [Research Paper] Gamze Ak, Şule Kılınç, Gülcihan Yazçayır, and Üzeyir Emre Kiyak
Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Türk Müziği Nazariyatı Derslerinde Kullanılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması Burcu Avcı Akbel [Araştırma Makalesi]	281-300	A Case Study on Using the Flipped Classroom Model in Turkish Music Theory Classes Burcu Avcı Akbel [Research Paper]
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri, Bilinçli Farkındalıkları, Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler Aslı Bekirler ve Raziye Günay Bilaloğlu [Araştırma Makalesi]	301-318	Relationships Between Preschool Teachers' Cognitive Flexibility, Mindfulness, and Self-Efficacy Aslı Bekirler and Raziye Günay Bilaloğlu [Research Paper]
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki Şerife Hülya Kurt [Araştırma Makalesi]	319-333	The Relationship Between Preschool Teachers' Educational Philosophy Tendencies and Higher-Order Thinking Skills Şerife Hülya Kurt [Research Paper]
İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi Ferat Yılmaz [Araştırma Makalesi]	334-349	Investigation of Primary School Students' Self-Efficacy Levels in Life Studies Course Ferat Yılmaz [Research Paper]
Ergenlik Döneminde Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol Üzerine Bir Gözden Geçirme Çalışması Demet Vural Yüzbaşı ve Sümeyye Sema Yılmaz [Derleme]	350-369	A Review of Perceived Psychological Control From Parents in Adolescence Demet Vural Yüzbaşı and Sümeyye Sema Yılmaz [Review]
Kültüre Duyarlı Okul Psikolojik Danışmanlığında Bir Teknik: Kültürel Konulara Önyak Olmak Mustafa Aydoğan [Derleme]	370-383	A Technique in Multicultural School Counseling: Broaching Cultural Issues Mustafa Aydoğan [Review]

## Eğitim Fakültelerindeki Paternalist Liderlik ile Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Özgür Yaşar<sup>1</sup> ve Evrim Erol<sup>\*\*2</sup>

### Öz

İlişkisel tarama modelinde desenlenen bu çalışmada eğitim fakültelerinde çalışan araştırma görevlilerinin paternalist liderliğe ilişkin görüşleri ile örgütsel politika algıları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Türkiye'deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çalışan araştırma görevlileri oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 459 araştırma görevlisinden Paternalist Liderlik ve Örgütsel Politika Algısı ölçekleri ile e-posta yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik istatistikler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırma görevlileri birlikte çalıştıkları öğretim üyelerini yardımseverlik açısından orta, ahlaklılık açısından orta-yüksek, otoriterlik açısından ise orta-düşük seviyesinde değerlendirmektedirler. Araştırma görevlilerinin örgütsel politika algıları, yükselmek için gerekeni yapmak ve dürüstlük / iş ahlakı boyutlarında orta-yüksek seviyesinde iken genel politik davranış boyutunda orta seviyededir. Ayrıca paternalist liderlik boyutları ile örgütsel politika algısı boyutları arasında negatif ilişkiler saptanmakla birlikte paternalist liderliğin örgütsel politika algısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan yola çıkılarak araştırma görevlilerinin örgütsel politika algılarını azaltmak için öğretim üyelerine otoriterlikten ziyade yardımsever ve ahlaki davranışlarda bulunmaları önerilmektedir.

### Anahtar Sözcükler

Paternalist liderlik  
Örgütsel politika algısı  
Araştırma görevlisi

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

27 Nisan 2022

#### Kabul Tarihi

07 Haziran 2022

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Investigation of the Relationship Between Paternalist Leadership and Perception of Organizational Policy in Education Faculties\*

### Abstract

In this correlational research study, the views of research assistants working in education faculties on paternalistic leadership and their perceptions of organizational policy were examined. The research population consists of research assistants working in the education faculties of state universities in Turkey. In the study, stratified sampling and random sampling methods were applied gradually. The researchers emailed scales of paternalistic leadership and perceptions of organizational policy to 459 research assistants and collected the data. Parametric statistics were used in the analysis of the data. According to the research results, the helpfulness levels of the research assistants towards the faculty members they work with are medium, their morality levels are medium-high, and their authoritarianism levels are medium-low. While research assistants' perceptions of organizational policy are medium-high in the dimensions of doing what is necessary to raise honesty and work ethic, they are moderate in general political behavior. Negative correlations were observed between paternalistic leadership dimensions and perception of organizational policy dimensions. It was determined that paternalistic leadership is an essential predictor of the perception of organizational policy. Based on these results, it is suggested that faculty members should behave benevolently and morally rather than authoritarian to reduce research assistants' perceptions of organizational policy.

### Keywords

Paternalistic leadership  
Perception of organizational  
politics  
Research assistant

### Article Info

#### Received

April 27, 2022

#### Accepted


June 07, 2022

#### Article Type


Research Paper

*Atf:* Yaşar, Ö. ve Erol, E. (2022). Eğitim fakültelerindeki paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 229-244. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1109505>

\* Bu çalışma, Özgür Yaşar tarafından Dr. Öğretim Üyesi Evrim Erol danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from master thesis prepared by Özgür Yaşar under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Evrim Erol.]

<sup>1</sup>  Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [ozgur.yasar\\_86@hotmail.com](mailto:ozgur.yasar_86@hotmail.com)

<sup>\*\*</sup> Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>2</sup>  Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [evrim.erol@dpu.edu.tr](mailto:evrim.erol@dpu.edu.tr)



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

## Extended Abstract

### Introduction

According to Mintzberg (1983), every organization has a political side, regardless of sector, purpose, or ownership. Because an organization consists of informal communities in which conflicts occur in order to gain power (Pfeffer, 1999). Although it is inevitable for employees to compete with each other when the conditions require, regardless of position and status, this competitive environment reveals organizational policy (Mintzberg, 1983). Organizational policy, generally accepted as the dark and destructive aspect of behaviors and perceptions that prioritize individual goals and disrupt organizational efficiency and effectiveness, has been the subject of organizational behavior research in two different approaches regarding goals and actors (Ferris & King, 1991). The first group of studies focused on the perception of organizational policy, which includes the subjective evaluations of goals towards the organizational environment. The second group of studies was carried out on the political competence and behavior attributed to the actors accessing resources in the power struggle. Organizational policy perception is employees' subjective evaluation of political attitudes and behaviors of others (Ferris, Frink, Galang, Kacmar, & Howard, 1996). Political competence is employees' ability to understand, influence, and mobilize others to achieve organizational and individual goals (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas, & Ammeter, 2004). According to Farrell and Petersen (1982), political behavior is individual, or group actions related to organizational structure and norms, but it is independent from the roles and duties of employees to influence the distribution of advantages and disadvantages within the organization. From this point of view, research on perception establishes a negative relationship between organizational politics and increased stress, decreased performance and decreased commitment. On the contrary, studies focusing on political competence and behavior argue that organizational policy is positive and necessary because it serves the realization of organizational goals (Treadway et al., 2004).

Paternalism is a leadership approach put forward in the early twentieth century. Paternalism is associated with centralization of management, authoritarianism, high power distance, political manipulation, nepotism, and organizational integrity (Cheng, Chou, Wu, Huang, & Farh, 2004). In paternalism, there is an expectation that the employees present their loyalty to the manager in return for the observance of needs such as close attention and dignity. This expectation refers to the authoritarian relationship between the father with his child. Here, *the father* figure is an actor who knows the best on behalf of his employees and makes the right decision for their benefit (Sagie & Aycan, 2003). According to Yüksel (2010) when compared in structure, the field of activity, and academician profile, education faculties in Turkey have the faculty position that adopts the paternalist organizational culture and administrative approaches the most. In addition, in some studies on universities in general and education faculties in particular, it is seen that the political perceptions of academics are significantly high (Aybar & Marşap, 2018; Erol & Kunt, 2018). However, in the literature review, no study could be found that examines the perception of paternalistic leadership and organizational policy within the framework of academic organizations. Therefore, since the relationships between faculty members who act as mentors in training research assistants as academicians are significant, researchers think that examining the relationship between organizational policy and paternalistic leadership perception in education faculties will fill the literature gap. In this context, the sub-questions of the research are as follows:

1. What is the level of paternalistic leadership perceptions of the research assistants towards faculty members?
2. What is the level of organizational policy perceptions of research assistants towards their faculties?
3. Do research assistants' perceptions of paternalistic leadership and organizational policy differ according to gender and organizational seniority?
4. Is there a relationship between paternalistic leadership and organizational policy perceptions of research assistants?
5. Does research assistants' paternalistic leadership perception predict organizational policy perception?

### Method

This study has a correlational research model. The relationship between the perception of paternalistic leadership and organizational policy in education faculties was examined based on the opinions of the research assistants. The study's target population consists of 1995 research assistants working in 78 Education Faculties of State Universities in Turkey in the 2020-2021 academic year. This research used the paternalist leadership scale and the perception of organizational policy scale as data collection tools. The data was collected from 459 research assistants in the online system voluntarily and analyzed with descriptive and predictive statistics to solve the main problem and sub-problems of the study.



## Findings

According to the opinions of the research assistants, the level of the benevolence of the faculty members with whom they worked was found to be medium, the level of morality was medium-high, and the level of authoritarianism was medium-low. The perception of organizational politics levels of the research assistants was medium-high in the dimensions of go-along to get ahead and honesty/business ethics, and medium in the general political behavior dimension. While there was no significant difference between the paternalistic leadership and perception of organizational politics scores of the research assistants according to gender, it was found according to organizational seniority. Negative correlations were seen between go-along to get ahead and general political behavior dimensions, benevolence and morality dimensions, and positive correlations between authoritarianism. Positive correlations were found between honesty/business ethics, benevolence, and morality. Negative correlations were found between honesty/business ethics and authoritarianism. In addition, it was determined that paternalistic leadership, which was designed as an independent variable, predicted the perception of organizational politics, which was accepted as a dependent variable.

## Discussion and Conclusion

The level of benevolence found to be medium means that faculty members did not support research assistants in every subject they needed. The moral dimension is medium-high, indicating that research assistants position faculty members in an ideal place in scientific and professional ethical principles. The authoritarianism dimension is at a medium-low level and can be considered as an indicator of the autonomy of research assistants in education faculties. According to the research assistants, the middle-high level of go-along to get ahead indicates that other academics resort to secret and silent political behaviors. Medium-high level of the honesty/business ethics dimension indicates that faculty members follow the academic ethical principles. However, personal political activities are frequently carried out in education faculties.

Regarding gender, a significant difference is not found between the perception of the paternalistic leadership scores and organizational politics scores. That may be because research assistantships do not discriminate based on gender. As the organizational seniority of the research assistants increases, the helpfulness and morality evaluations towards faculty members decrease, while their authoritarian views increase. It is proof that the expectations of research assistants towards faculty members have changed negatively over time. This situation can be associated with the fact that the perception of general political behaviors does not change over time and the stability of the organizational structure that limits political behaviors. However, as a result of the research, it was determined that the perceptions of honesty/business ethics dimensions and go-along to get ahead increase as seniority increases. It can be considered as a result of the preferences of research assistants, who learn organizational norms and principles over time, to act or not to act politically. Based on the correlational analysis, the perceptions of the research assistants about go-along to get ahead and general political behavior increased with the faculty members' benevolence and moral behaviors but decreased with authoritarian behaviors. So, faculty members have more positive relationships with their assistants and avoid negative relationships. In this respect, research assistants think that faculty members, whom they perceive as helpful and moral, do not take advantage of them and do not resort to political behaviors such as favoritism or self-interest.

The study concluded that paternalistic leadership is an essential predictor of organizational policy perception. In context, it determined that the authoritarian dimension of paternalistic leadership increased the organization's policy perceptions of research assistants in all dimensions. Therefore, research assistants working with authoritarian faculty members have more organizational policy perceptions. This situation is caused by the research assistants feeling under pressure and control. According to another result, benevolence and morality dimensions decreased the perception of organizational politics. In other words, faculty members who support themselves and behave following ethical principles can reduce the organizational policy perceptions of research assistants. From this, it can be argued that research assistants working with faculty members who are positive role models feel more comfortable than others; and therefore, are not aware of possible political behaviors that they do not need. Based on this information, to reduce the political perceptions of research assistants about education faculties, it is suggested that faculty members who undertake mentoring duties in their upbringing should more often exhibit behavior patterns that fall under the benevolence and morality dimensions. Further research may repeat similar studies with longitudinal or cross-sectional approaches, covering all faculties.

## Giriş

İnsan, hayatta kalabilmek için toplumsal iş birliğine ihtiyaç duyan bir varlıktır. Bu da birden fazla bireyin ortaklaşa hareket etmesini gerektiren, çeşitli görev ve statülerden oluşan örgütü ortaya çıkarmıştır. Yönetim alanyazınında örgüt farklı perspektiflerden tanımlanmaktadır. Yapısal perspektiften örgüt ortak bir amacı gerçekleştirmek için bireylerin güçlerinin eşgüdümlemesi, açık sistemler açısından çevre ile etkileşimi olan, insan ilişkileri yaklaşımına göre sosyal bir sistem, sembolik görüş açısından anlam ve kültür oluşturan, politik çerçeveden ise güç mücadelelerinin yaşandığı arenalardır (Bolman ve Deal, 2017). Tanımlardaki odak noktası farklı olsa da Mintzberg'e (1983) göre sektör, amaç veya sahipliği fark etmeksizin her örgütün politik bir yanı bulunmaktadır. Pfeffer'a (1999) göre de örgüt, gücü elde etmeye yönelik çatışmaların yaşandığı informal topluluklardan oluşmaktadır. Bu bağlamda şartlar gerektirdiğinde çalışanların pozisyon ve statü fark etmeksizin birbirleriyle rekabet etmesi kaçınılmaz bir olgu olmakla birlikte bu rekabet ortamı örgütsel politikayı ortaya çıkarmaktadır (Mintzberg, 1983). Örgütsel politika, bireylerin veya grupların kendi çıkarlarını ön planda tutarak başka kişi ya da grupları etkilemek amacıyla ortaya koydukları kasıtlı davranışlardır (Allen, Madison, Porter, Renwick ve Mayes; 1979). Ferris, Fedor, Chachere ve Pandy (1989) de kişisel çıkarları maksimize etmeye yönelik stratejik biçimde tasarlanan davranışların oluşturduğu sosyal etki sürecini örgütsel politika olarak değerlendirmişlerdir. Genellikle örgütsel verimliliği ve etkililiği sektöre uğrattığı için örgütün karanlık ve yıkıcı yönü olarak kabul edilen örgütsel politika, hedef ve aktör açısından iki farklı ekolde örgütsel davranış araştırmalarına konu olmuştur. Birinci grup araştırmalar, hedeflerin örgütsel ortama yönelik subjektif değerlendirmelerini içeren örgütsel politika algısına yoğunlaşmıştır. İkinci grup araştırmalar ise güç mücadelesi içerisinde kaynaklara ulaşım pozisyonundaki aktörlere atfedilen politik yeti ve davranış üzerine yürütülmüştür (Ferris ve King, 1991).

Örgütsel politika algısı, diğerlerinin sergilediği politik tutum ve davranışları çalışanların öznel olarak değerlendirmesidir (Ferris, Frink, Galang, Kacmar ve Howard; 1996). Hiyerarşideki yerine göre çalışan; örgütsel politikadan olumlu etkileniyorsa veya en azından zarar görmüyorsa kendini avantajlı konumda görecektir ve örgütsel politikayı normal karşılayacaktır, bu da politik algısının düşük olmasına sebep olacaktır. Fakat çalışan diğerlerinin tutum ve davranışlarından olumsuz etkilendiğini düşünüyorsa büyük ihtimalle örgütü politik olarak algılayacaktır. Ayrıca bir davranışı başkası yaptığında politik olarak gören çalışanın aynı davranışı kendisi gerçekleştirdiğinde benzer şekilde algılama ihtimali zayıf olabilmektedir. Bu nedenle çalışanların örgütsel ortamın politikleşmesine yönelik görüşleri farklılaşmaktadır (Vigoda-Gadot, 2007). Lewin (1943) ise bu durumu bireylerin bir olguya tepki verirken nesnel gerçeklere göre değil, kendi algıladıkları öznel gerçeğe göre hareket etmeleri üzerinden açıklamaktadır. Bununla birlikte politik olarak algılanan davranış ile gerçek politik davranış arasında güçlü bir uyum olmasına karşın, bireylerin farklı algılamalarının olabileceğinin kabullenilmesi ve sebebinin araştırılması önemli ve gereklidir (Ferris ve diğ., 1989).

Politik yeti; çalışanların örgütsel amaçları veya bireysel amaçlarını gerçekleştirmek için diğerlerini anlama, etkileme ve harekete geçirebilme becerileridir (Ahearn, Ferris, Hochwarter, Douglas ve Ammeter; 2004). Mintzberg (1983) politik yetiyi liderlerin başarısının ve güç ajandasının kritik bir unsuru olarak görürken Pfeffer (1999) aktörlerin örgüt içerisinde meydana gelen olaylarla başa çıkma kapasitelerini ve sahip oldukları sosyal ağ kurma becerilerini politik yeti içerisinde değerlendirmektedir. Genel olarak olumsuz bir intiba oluşturan politik davranış Farrell ve Petersen (1982) örgütsel yapı ve normlarla ilişkili olan ancak çalışanların rol ve görevlerinden bağımsız olarak örgüt içindeki avantajların ve dezavantajların dağıtımını etkilemeye yönelik bireysel veya grupsal eylemler olarak ifade etmişlerdir. Mayes ve Allen (1977) örgütsel kaynakların paylaşımında işe koşulan bireysel çıkar odaklı eylemleri politik davranış içerisinde ele alırken Pfeffer (1999) politik davranış tanımında güç kullanımının altını çizmiştir. Bu açıdan algıya yönelik araştırmalar örgütsel politika ile artan stres, azalan performans ve bağlılık arasında olumsuz bir ilişki kurmaktadır. Bunun tersine politik yeti ve davranışa odaklanan araştırmalar, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesine hizmet ettiği için örgütsel politikanın olumlu ve gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir (Treadway ve diğ., 2004).

Örgütlerde herhangi bir faaliyetin politik olarak algılanıp algılanmamasında liderlerin ve sergiledikleri liderlik stillerinin önemli bir rolü vardır (Harrell-Cook, Ferris ve Dulebohn, 1999; Robbins ve Coulter, 2007). Çünkü liderin davranış biçimleri örgüt dinamikleri ve iş prosedürlerine yansıtılarak çalışanların örgütsel tutumlarını etkilemektedir (Vigoda-Gadot, 2007). Bu bakımdan asli görevi öğretim ve araştırma olan üniversitelerin de öğretim üyelerine onlardan beklenen görevleri yerine getirebilmeleri için fırsat sağlayacak ve politik algılarını azaltacak şekilde örgütlenmesi gerekmektedir (Rosovsky, 2000). Bunun yanı sıra hem gücü kullanma hakkına sahip olmaları hem de çalışanlara rol model olmaları nedeniyle liderlerin hâl ve hareketleri çalışanlar tarafından yakından izlenmektedir (Fiske, 1993). Schneider'e (1987) göre de çalışanların gözünde örgütsel ortamın oluşumu liderin özellik ve davranışlarıyla başlamaktadır. Bu bağlamda çalışanların örgüt içinde algıladıkları fırsat ve riskler büyük ölçüde liderlik ile ilgili olmaktadır. Liderlik, ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere en az iki kişinin organize edilmesi, yapılacaklara karar verilmesi ve bu kişilerin farklı güç kaynakları temelinde yönlendirilmesidir (Ergeneli, 2014). Bu bakımdan yönetim alanyazınında en çok ilgililenen ve araştırılan konulardan birisi de etkili liderlik tarzının hangisi olduğu üzerinedir. Kronolojik olarak liderlik yaklaşımları dört grupta toplanabilir: Özellikler

Teorisi, davranışsal teori, durumsallık teorisi ve postmodernist teoriler. Birinci gruptaki *özellikler teorisi*, lideri takipçilerinden ayıran zekâ, öngörü, sosyallik, içgüdü, kendine güven, dürüstlük ve yönetme arzusu gibi özelliklerin doğuştan geldiğini savunmaktadır (Robbins ve Coulter, 2007). İkinci grupta liderin özellikleri yerine takipçileri ile olan etkileşimlerindeki hâl ve hareketlerine odaklanan *davranışsal teori* gelmektedir. Üçüncü gruptaki *durumsallık teorisi*, her durumda ve örgütte geçerli tek bir tip liderlik tarzının olmayacağı varsayımından yola çıkarak en etkili liderlik tarzının zamana, mekâna ve örgüte göre değişeceğini bundan dolayı da farklı durumlara uygun farklı liderlik tarzlarının olabileceğini iddia etmiştir (Özkalp ve Kirel, 2016). Son grupta yer alan *postmodernist teoriler* ise lidere, ilişkilere ve durumlara özgü farklı liderlik tarzlarının var olabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun sonucunda da alanyazında hizmetkâr liderlik, dönüşümcü liderlik, toksik liderlik, otantik liderlik, karizmatik liderlik ve paternalist liderlik gibi liderlik alanında yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır (Bolman ve Deal, 2017). Bu bağlamda paternalist liderlik, örgütsel politikanın yıkıcı etkilerinin azaltılmasında önemli ve işlevsel bir yaklaşımdır.

Yönetimin merkezileşmesi, kolektivistik, etkin bir informel örgütlenme, yüksek güç mesafesi, ataerkillik, himaye, sosyal itibar ve örgütsel bütünlük kavramlarıyla ilişkilendirilen paternalizm; yirminci yüzyılın başlarında ortaya atılan bir liderlik yaklaşımıdır. Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh (2004) paternalizmi patriarşi ile benzer bir yaklaşım olarak ele alarak paternalist liderliğin temel özelliklerinin merkezileşme, formal yapının etkili olamaması, örgüte uyum sağlamak, didaktik liderlik, kişisellik, itibar ve önem, egemenliğin korunması, siyasi manipülasyon, patronaj, kayırmacılık, çatışmayı çözme ve sosyal mesafe olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ataerkill sosyal ve kültürel kodlarda yaşamın deneyimlendiği kolektivist toplumlarda görülen paternalist liderliğin belirleyici unsurlarının başında ise yönetsel davranışın esasını duyuşsal beklenti ve gereksinimlerin oluşturması gelmektedir. Bu nedenle yakın ilgi, tanınma, bağlılık, saygınlık gibi gereksinimlerin gözetilmesine karşılık örgüt içinde karşılıklı psikolojik sözleşme doğrultusunda, çalışanın yönetene sadakatini sunması yönünde bir beklenti vardır. Yönetici ile çalışanın arasındaki bu sözleşme bir ölçüde baba ile çocuğunun arasındaki otoriter ilişkiye ve babanın aile içindeki konumuna gönderme yapar. Burada *baba* figürü çalışanları adına en iyisini bilen ve onların yararına en doğru kararı veren bir aktördür (Sagie ve Aycan, 2003). Babanın himayesi altındaki gösterdiği yardımsever-korumacı tutuma karşılık paternalist yönetim ilkelerine sahip örgütlerde de aslardan lidere uyum, sadakat ve otoriteye koşulsuz kabul göstermesi beklenir (Pellegrini ve Scandura, 2008). Bu örgütlerde hiyerarşik yapı tartışılmazdır. Öz denetimin yerine dış denetim ve kontrol hâkimdir. Sadakat, ortak bir kişilik özelliğidir (Pellegrini ve Scandura, 2008). Başka bir ifade ile paternalizm, yönetme niteliklerinin ve yetkilerinin himaye altına alma meşruyetinin örgütsel otoritelere teslim edildiği bir yapı ve anlayışı betimler (Aycan ve Kanungo, 2000). Çalışanlarının çıkarlarını koruyan, düşüncelerini ve duygularını paylaşan, örgüt içerisinde bir aile ortamı yaratan, çalışanlarıyla yakın ilişkiler kurarak örgüt dışındaki problemleriyle de ilgilenen liderler; bu tarz örgütlerde daha fazla tercih edilirler (Şendoğdu ve Erdirençelebi, 2014). Ancak örgütsel yapılardaki paternalist ilişkiler, görünür olanların ötesinde daha karmaşık bir ilişki ağını ifade etmektedir. Bu açıdan bireyden çok ait olunan grubu öne çıkaran özelliklerdeki kültürler paternalist liderliği olumlu bir faktör olarak algılayabilir ve sadakat ile bağlılığın beklendiği bir örgütsel yapıda paternalizm, etkili bir liderlik alanı yaratabilir (Hofstede, 2001).

Paternalist kültürün ve yönetim algısının etkisinin yüksek olduğu yerlerde güç mesafesinin de artacağı varsayılmaktadır. Güç mesafesi, sosyal ve örgütsel yapılarda güç ilişkilerinden kaynaklanan eşitsizlik olarak düşünülebilir. Dolayısıyla yüksek güç mesafesine sahip olan toplumlar paternalizmi destekler. Hofstede'e (2001) göre Türkiye de genel kamu düzeni, örgütsel yapı ve yönetsel işleyişi bakımından yüksek güç mesafesine sahip kolektif toplumlardan biri olarak paternalist göstergeler taşımaktadır. Yakın zamandaki kültürler arası çalışmalar; Kanada ve Almanya gibi ülkelere kıyasla paternalist uygulamalara sahip yönetim ve örgütlerin Çin, Pakistan, Hindistan ve Türkiye'de daha belirgin olduğunu göstermiştir (Aycan ve Kanungo, 2000; Pellegrini ve Scandura, 2008). Öte yandan batılı yönetim literatüründe paternalizm, olumsuz bir özellik olarak algılanmakta ve otoriterlikle eş anlamlı kabul edilmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de çeşitli örneklerde yapılan çalışmalarda paternalist liderliğin hem yaygın biçimde gözlenen hem de yüksek düzeyde beklenen bir liderlik yaklaşımı olduğu belirlenmiştir (Aycan ve Kanungo, 2000; Şendoğdu ve Erdirençelebi, 2014). Paternalizm Türkiye'deki üniversite bağlamında değerlendirildiğinde ise Yüksel'e göre (2010) eğitim fakülteleri yapı, faaliyet alanı ve akademisyen profili bakımından diğer fakülterle göre paternalist örgüt kültürünü ve idari yaklaşımları en fazla benimseyen fakülte konumundadır. Rosovsky'e (2000) göre de kıdemli öğretim üyeleri mentorluk ve meslektaşlık görevlerini ciddiyetle yerine getirerek genç akademisyenler olan araştırma görevlilerine akademinin bir parçası olduğu duygusunu vermeli ve yeni kuşaklara akademik yaşamı özendirmelidirler. Buna karşın araştırma görevlilerinin görev tanımlarının net olmaması, yoğun çalışma temposu, sekreteryaya işleri ve bilimsel çalışmaları için sunulan imkânların sınırlı olması onların örgütsel tutum ve davranışlarının politikleşmesine neden olabilmektedir (Oruç ve Özen-Kutunis, 2015). Ayrıca üniversiteler ve eğitim fakülteleri üzerine yapılan bazı çalışmalarda akademisyenlerin politik algılarının manidar derecede yüksek olduğu görülmektedir (Aybar ve Marşap, 2018; Erol ve Kunt, 2018; Turabik, 2019). Bu da araştırma görevlileri ile onların bir akademisyen olarak yetiştirilmesinde mentorluk görevi üstlenen öğretim üyeleri arasındaki etkileşimin ayrı bir önem taşıdığını göstermektedir. Ancak yapılan alanyazın taramasında paternalist liderlik ile örgütsel politika algısını eğitim fakültelerindeki durumuyla

akademik örgütler çerçevesinde bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Dolayısıyla eğitim fakültelerindeki paternalist liderlik ve örgütsel politika algısı arasındaki ilişkinin incelenmesinin alanyazındaki bir boşluğun doldurulmasına hizmet edebileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, aşağıdaki araştırma soruları oluşturulmuştur:

1. Araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerine yönelik paternalist liderlik algıları ne düzeydedir?
2. Araştırma görevlilerinin fakültelerine yönelik örgütsel politika algıları ne düzeydedir?
3. Araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ve örgütsel politika algıları cinsiyet ve örgütsel kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ile örgütsel politika algıları arasında ilişki var mıdır?
5. Araştırma görevlilerinin paternalist liderlik algıları, örgütsel politika algılarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada araştırma görevlilerinin görüşlerine göre eğitim fakültelerindeki paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, kendi koşullarının kapsamında değerlendirilen iki veya daha fazla değişken arasında var olan bir durumun geçmişte veya hâlihazırda herhangi bir değişikliğe uğrayıp uğramadığını belirleyen ve eğer bir değişiklik varsa seviyesini ölçmeyi amaçlayan modele verilen isimdir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu model kapsamında araştırmanın bağımlı değişkeni araştırma görevlilerinin çalıştıkları eğitim fakültesinin örgütsel ortamına yönelik politik algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise araştırma görevlilerinin cinsiyet ve örgütsel kıdemlerine ilişkin demografik özellikleri ile birlikte çalıştıkları öğretim üyelerinin davranışlarına yönelik paternalist liderlik görüşleridir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye'deki devlet üniversitelerine bağlı 78 eğitim fakültesinde görev yapan 1995 araştırma görevlisinden oluşmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS], 2021). Araştırmada tabakalı örnekleme ve seçkisiz örnekleme yöntemleri aşamalı olarak kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki her bir alt grubun evren içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmesini amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Seçkisiz örneklemede ise evren içerisindeki her bir elemanın örnekleme dâhil olma olasılığı eşittir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Buna bağlı olarak araştırmanın örnekleme 459 araştırma görevlisinden oluşmaktadır. Araştırma görevlileri ile çalışılmasının ilk nedeni; araştırma görevliliğinin akademisyenlik mesleğine ilişkin algı, tutum ve değer yargılarının şekillenmeye başladığı akademik kariyerin başlangıcını oluşturmasıdır. Diğer bir neden ise lider-takipçi etkileşiminde liderliğin takipçiler tarafından daha objektif olarak ölçülebileceği varsayımdır. Ayrıca Türk yükseköğretim sisteminde geleceğin akademisyenleri olan araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde uygulanan teamüller daha çok usta-çırak ilişkisine benzetilmektedir (Sezgin, 2002) ve eğitim fakültelerindeki araştırma görevlileri, paternalist örgüt kültürüne benzer şekilde toplumsal değer kaynaklı olarak iş ortamının dışında da öğretim üyeleriyle etkileşimlerini sürdürerek paternalist davranış beklentileri geliştirmektedirler (Erol ve Kunt, 2018).

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler Paternalist Liderlik Ölçeği ve Örgütsel Politika Algısı Ölçeği ile toplanmıştır.

**Paternalist Liderlik Ölçeği.** Paternalist Liderlik Ölçeği; Cheng ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Erol ve Şentürk (2018) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi derecelendirme şeklinde oluşturulmuş ölçek yardımseverlik, ahlakilik ve otoriterlik üzere üç boyuttan ve 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Yardımseverlik boyutu, liderin takipçisinin iyilik ve refahını yükseltme endişesine ve ilgisine yöneliktir. Boyut liderin çalışanların yararı ve çıkarları için hareket etme eğilimini ölçmeye yönelik on ifadeden oluşmaktadır. Bu boyuttaki örnek bir ifade '*Ne zaman zor durumda kalsam hocam bana yardım eder.*' şeklindedir. Ahlakilik boyutu; bir liderde olması beklenen liyakat, öz disiplin, asalet ve etik gibi değerleri kapsamaktadır. Bu boyut kapsamında liderin etik nitelikteki davranışlarını temsil eden ve hepsi ters kodlanmış altı ifade bulunmaktadır. Boyuttaki örnek bir ifade şöyledir: '*Hocam benim başarılarımdan ve ona katkularımdan kendine pay çıkarır.*' Otoriterlik boyutu ise unvan ve hiyerarşik pozisyonundan dolayı liderin sahip olduğu gücü çalışanların sorgusuz itaati ile meşrulaştırılmasına dayanmaktadır. Boyut liderin çalışanlar üzerinde mutlak kontrolü sağlamaya yönelik davranışları ile ilgili yedi ifadeyi içermektedir. Bu boyuttaki örnek bir ifade '*Hocam onun talimatlarına veya emirlerine koşulsuz uymamı bekler.*' şeklindedir. Mevcut araştırmada ölçeğin geçerlik çalışmaları daha önce benzer bir örneklemede (Erol ve Şentürk, 2018) yapıldığı için tekrarlanmamış, sadece güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı iyiliksever/yardımsever liderlik boyutu için .91, ahlaki/manevi liderlik boyutu için .90, otoriter liderlik boyutu için .91 olarak bulunmuştur.

**Örgütsel Politika Algısı Ölçeği.** Örgütsel Politika Algısı Ölçeği; Kacmar ve Ferris (1991) tarafından geliştirilmiş, Türkçe uyarlaması Erol (2015) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipi dereceleme şeklinde oluşturulmuş ölçek yükselmek için gerekeni yapmak, genel politik davranış ve dürüstlük / iş ahlakı olmak üzere üç boyuttan ve yirmi bir maddeden oluşmaktadır. Ölçekten toplam puan alınmamaktadır. Yükselmek için gerekeni yapmak boyutu, çalışanların sessiz eylemler aracılığıyla kişisel çıkarlarını nasıl artırdıklarını açıklamaktadır. Bu boyut, politik aktörlerin örtülü makyavelist eğilimlerini tanımlayıcı on bir ifadeden oluşmaktadır. Boyuttaki örnek bir ifade şöyledir: *'Yaptığımız işin kalitesine bakılmaksızın herkesle iyi geçinerek işlerinizi yürütebilirsiniz.'* Genel politik davranışlar boyutu çalışanların kendilerinden beklenen görevlerinin haricinde, resmî olmayan yöntemlerle ve davranışlarla kendi veya temsil ettikleri grubun çıkarları doğrultusunda diğerlerinin düşünce, tutum ve davranışlarını manipüle etmeye yönelik faaliyetlerinden oluşmaktadır. Boyutta çalışanların diğerlerini etkilemeye yönelik politik davranışlarını tanımlayan ikisi ters kodlanmış altı ifade bulunmaktadır. Bu boyuttaki örnek bir ifade *'Çalışma arkadaşlarımızın kendilerinden başkasına faydaları dokunmaz.'* şeklindedir. Dürüstlük / iş ahlakı boyutu çalışanların örgüt içerisindeki politik davranışları fark etmesine ve görece imkânları olmasına rağmen politik davranışta bulunma eğiliminde olmadıklarını ifade etmek için kullanılmaktadır. Bu boyutta çalışanların görev ve rollerinin gerektirdiği ancak politik olarak nitelendirilmeyen davranışlarıyla ilgili hepsi ters kodlanmış dört ifade yer almaktadır. Boyuttaki örnek bir ifade şöyledir: *'Çalışanlar yerleşik fikirleri eleştirse bile, ne düşündüklerini açıkça söyleme konusunda teşvik edilirler.'* Mevcut araştırmada ölçeğin geçerlik çalışmaları daha önce benzer bir örnekleme (Erol, 2015) yapıldığı için tekrarlanmamış, sadece güvenilirliği yeniden hesaplanmıştır. Güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Cronbach Alfa katsayısı yükselmek için gerekeni yapmak boyutu için .85, genel politik davranış boyutu için .88, dürüstlük / iş ahlakı boyutu için .89 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada önce Yükseköğretim Kurulu verilerine (YBYS, 2021) ulaşılarak eğitim fakültelerindeki araştırma görevlisi sayıları belirlenmiş, ardından araştırmanın amacına göre bu sayılar oranlandırılarak örneklem oluşturulmuştur. Daha sonraki aşamada örneklem grubuna dâhil olan araştırma görevlilerinden Google Documents ile oluşturulan çevrim içi sistemde gönüllülük çerçevesinde veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması üç aylık bir süreçte tamamlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın temel probleminin ve alt problemlerinin çözümüne yönelik olarak öncelikle araştırma görevlilerinin örgütsel politika ve paternalist liderlik algılarının belirlenmesi için ölçek boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapmalar incelenmiştir. Daha sonra araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı boyutlarındaki puanları arasında cinsiyet değişkenine göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız örneklem *t* testi, örgütsel kıdem değişkenine göre bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı boyutlarındaki puanları arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını incelemek için ikili korelasyon analizi, paternalist liderlik boyutlarındaki puanların örgütsel politika algısı boyutlarındaki puanları yordayıp yordamadığını incelemek için ise çok değişkenli doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

### Etik Konular

Araştırma etik kurallarına uygun olarak Kültür ve Turizm Bakanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığına başvuruda bulunarak Etik Kurul onayı alındıktan sonra uygulanmıştır. Veri toplama araçları uygulanmadan önce onam formu ile araştırmanın amacı, beklenen yararları, nasıl yürütüleceği, olabilecek riskleri ve kendilerinden neler beklendiği konularında katılımcılar bilgilendirilerek onayları alınmıştır. Veri toplama araçlarında katılımcıları rahatsız, rencide veya huzursuz edecek unsurlar bulunmamaktadır. Ayrıca katılımcıların yanıtları gizlilik esası gözetilerek analizlere anonim olarak aktarılmıştır.

## Bulgular

### Bağımlı ve Bağımsız Değişkene İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ve örgütsel politika algısı ölçekleri boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin *betimsel istatistik sonuçları* Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'e göre araştırma görevlilerinin paternalist liderliğin yardımseverlik boyutundaki puanlarının ortalaması 3.06, standart sapması 1.04'tür. Buna göre öğretim üyelerinin yardımseverlik davranışı gösterme düzeyleri *orta* olarak tespit edilmiştir. Ahlakilik boyutundaki puanlarının ortalaması 3.69, standart sapması 1.17'dir. Buna göre öğretim üyelerinin ahlakilik davranışı gösterme düzeyleri *orta-yüksek* olarak tespit edilmiştir. Otoriterlik boyutundaki puanlarının ortalaması 2.56, standart sapması 1.14'tür. Buna göre öğretim üyelerinin otoriterlik davranışı gösterme düzeyleri *orta-düşük* olarak tespit edilmiştir.

Tablo 1

*Paternalist Liderlik ve Örgütsel Politika Algısı Boyutlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Boyut	N	$\bar{X}$	SS	Düzye
Yardımsverlik	459	3.06	1.04	Orta
Ahlakilik	459	3.69	1.17	Orta-Yüksek
Otoriterlik	459	2.56	1.14	Orta-Düşük
Yükselmek için Gerekeni Yapmak	459	3.70	0.83	Orta-Yüksek
Genel Politik Davranış	459	3.07	0.75	Orta
Dürüstlük / İş Ahlakı	459	3.59	0.98	Orta-Yüksek

Tablo 1'deki bir diğer betimsel bulgu da araştırma görevlilerinin örgütsel politika algıları ile ilgilidir. Araştırma görevlilerinin örgütsel politika algısının yükselmek için gerekeni yapmak boyutundaki puanlarının ortalaması 3.70, standart sapması 0.83'tür. Buna göre araştırma görevlilerinin yükselmek için gerekeni yapmak ile ilgili politik algı düzeyleri *orta-yüksek* olarak tespit edilmiştir. Genel politik davranış boyutundaki puanlarının ortalaması 3.07, standart sapması 0.75'tir. Buna göre araştırma görevlilerinin genel politik davranış ile ilgili politik algı düzeyleri *orta* olarak tespit edilmiştir. Dürüstlük / iş ahlakı boyutundaki puanlarının ortalaması 3.59, standart sapması 0.98'dir. Buna göre araştırma görevlilerinin dürüstlük/iş ahlakı ile ilgili politik algı düzeyleri *orta-yüksek* olarak tespit edilmiştir.

### Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin Paternalist Liderlik ve Örgütsel Politika Algısı ölçekleri boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bağımsız örneklem için *t* testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

*Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları*

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	p
Yardımsverlik	Erkek	263	3.07	1.01	607	0.83
	Kadın	196	3.05	1.07	604	
Ahlakilik	Erkek	263	3.66	1.18	607	0.56
	Kadın	196	3.72	1.16	594	
Otoriterlik	Erkek	263	2.62	1.16	607	0.17
	Kadın	196	2.50	1.12	592	
Yükselmek için Gerekeni Yapmak	Erkek	263	3.71	0.88	607	0.87
	Kadın	196	3.69	0.78	575	
Genel Politik Davranış	Erkek	263	3.08	0.77	607	0.70
	Kadın	196	3.05	0.73	590	
Dürüstlük / İş Ahlakı	Erkek	263	3.60	1.00	607	0.66
	Kadın	196	3.57	0.96	591	

 $p < 0.05$ 

Gerçekleştirilen bağımsız örneklem *t* testi sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ve örgütsel politika algıları puanları arasında hiçbir boyuta cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### Örgütsel Kıdem Değişkenine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan araştırma görevlilerinin Paternalist Liderlik ve Örgütsel Politika Algısı ölçekleri boyutlarından aldıkları puanların örgütsel kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma görevlilerinin paternalist liderlik boyutlarına verdikleri puanlar arasında örgütsel kıdem değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testinde (Tukey) tüm boyutlarda 0-2 yıl kıdeme sahip olan araştırma görevlileri ile dört yıldan fazla kıdeme sahip olanlar arasında bununla birlikte sadece ahlakilik boyutunda 0-2 yıl kıdeme sahip olan araştırma görevlileri ile 3-4 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Tablo 3'teki örgütsel politika algısına ilişkin bulgulara göre araştırma görevlilerinin yükselmek için gerekeni yapmak ve dürüstlük / iş ahlakı boyutlarındaki puanları arasında örgütsel kıdeme ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülmesine karşın, genel politik davranış boyutundaki puanları arasında istatistiksel olarak herhangi anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Söz konusu iki boyuttaki farklılığın hangi gruplara arasında olduğunu belirlemek için yapılan Post-Hoc testine (Tukey) göre yükselmek için

gerekeni yapmak boyutunda 0-2 yıl kıdeme sahip olan araştırma görevlileri ile dört yıldan fazla kıdeme sahip olanlar arasında; dürüstlük / iş ahlakı boyutunda ise 0-2 yıl kıdeme sahip olanlar ile 3-4 yıl arası kıdeme sahip olanlar arasında, 0-2 yıl kıdeme sahip olanlar ile dört yıldan fazla kıdeme sahip olanlar arasında ve 3-4 yıl arası kıdeme sahip olanlar ile dört yıldan fazla kıdeme sahip olan araştırma görevlileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar vardır.

Tablo 3

*Örgütsel Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Boyut	Örgütsel Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Fark
Yardımsverlik	(1) 0-2 yıl	123	3.23	0.98	4.33	0.01	1-3
	(2) 3-4 yıl	156	3.10	1.03			
	(3) +4 yıl	180	2.92	1.07			
Ahlakilik	(1) 0-2 yıl	123	4.01	1.01	8.22	0.00	1-2 1-3
	(2) 3-4 yıl	156	3.65	1.15			
	(3) +4 yıl	180	3.54	1.24			
Otoriterlik	(1) 0-2 yıl	123	2.32	1.09	4.65	0.01	1-3
	(2) 3-4 yıl	156	2.58	1.10			
	(3) +4 yıl	180	2.68	1.17			
Yükselmek için Gerekeni Yapmak	(1) 0-2 yıl	123	3.55	0.77	4.88	0.00	1-3
	(2) 3-4 yıl	156	3.67	0.82			
	(3) +4 yıl	180	3.81	0.86			
Genel Politik Davranış	(1) 0-2 yıl	123	3.03	0.75	1.49	0.22	-
	(2) 3-4 yıl	156	3.01	0.71			
	(3) +4 yıl	180	3.13	0.78			
Dürüstlük / İş Ahlakı	(1) 0-2 yıl	123	3.30	0.96	12.03	0.00	1-2 1-3 2-3
	(2) 3-4 yıl	156	3.56	0.93			
	(3) +4 yıl	180	3.78	0.99			

$p < 0.05$

**Bağımlı ve Bağımsız Değişkenler Arasındaki Korelasyona İlişkin Bulgular**

Paternalist liderlik ve örgütsel politika algısı arasındaki ilişkilerin ortaya konması için ikili korelasyon analizi yapılmış ve Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Paternalist Liderlik ve Örgütsel Politika Algısı Boyutları Arasındaki İkili Korelasyon Analizi Sonuçları*

	Yardımsverlik	Ahlakilik	Otoriterlik
Yükselmek için Gerekeni Yapmak	-.281	-.454	.378
Genel Politik Davranış	-.296	-.392	.355
Dürüstlük / İş Ahlakı	.433	.448	-.365

\*\* $p < 0.01$

Tablo 4'te verilen bulgulara göre örgütsel politika algısı boyutları ile paternalist liderlik boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde yükselmek için gerekeni yapmak ile yardımsverlik arasında düşük seviyeli ve negatif yönlü ( $r = -.281$ ), ahlakilik ile orta seviyeli ve negatif yönlü ( $r = -.454$ ), otoriterlik ile ise orta seviyeli ve pozitif yönlü ( $r = .378$ ) ilişkiler olduğu görülmüştür. Örgütsel politika algısının ikinci boyutu olan genel politik davranış ile yardımsverlik arasında düşük seviyeli ve negatif yönlü ( $r = -.291$ ), ahlakilik ile düşük seviyeli ve negatif yönlü ( $r = -.392$ ), otoriterlik ile ise düşük seviyeli ve pozitif yönlü ( $r = .355$ ) ilişkiler saptanmıştır. Örgütsel politika algısının üçüncü boyutu olan dürüstlük / iş ahlakı ile yardımsverlik arasında orta seviyeli ve pozitif yönlü ( $r = .433$ ), ahlakilik ile orta seviyeli ve pozitif yönlü ( $r = .448$ ), otoriterlik ile ise düşük seviyeli ve negatif yönlü ( $r = -.365$ ) ilişkiler bulunmuştur.

**Araştırma Modelinin Sınanmasına İlişkin Bulgular**

Araştırma modelinde bağımsız değişken olarak tasarlanan paternalist liderliğin bağımlı değişken olarak kabul edilen örgütsel politika algısını yordayıp yordamadığının belirlenmesi için çok değişkenli doğrusal regresyon analizleri yapılmış, ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre yükselmek için gerekeni yapmak ile paternalist liderlik boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $R = .459$ ,  $R^2 = .210$ ,  $p < 0.01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ( $F = 53.74$ ,  $p = 0.00$ ); yardımsverlik, ahlakilik ve otoriterliğin yükselmek için gerekeni yapmak

boyutundaki toplam varyansın %21'ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca  $\beta$  katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yükselmek için gerekeni yapmak üzerindeki önem sırası; otoriterlik ( $\beta = .074, p < 0.00$ ), yardımseverlik ( $\beta = .006, p < 0.00$ ) ve ahlakilik ( $\beta = -.273, p < 0,00$ ) şeklindedir. Genel politik davranış ile paternalist liderlik boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $R = .408, R^2 = .166, p < 0.01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ( $F = 40.19, p = 0.00$ ); yardımseverlik, ahlakilik ve otoriterliğin genel politik davranış boyutundaki toplam varyansın %16'sını açıkladığı görülmektedir. Ayrıca  $\beta$  katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin genel politik davranış üzerindeki önem sırası; otoriterlik ( $\beta = .084, p < 0.00$ ), yardımseverlik ( $\beta = -.164, p < 0.00$ ) ve ahlakilik ( $\beta = -.05, p < 0.00$ ), şeklindedir. Dürüstlük / iş ahlakı ile paternalist liderlik boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ( $R = .492, R^2 = .242, p < 0.01$ ) anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte modelin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu ( $F = 64.42, p = 0.00$ ); yardımseverlik, ahlakilik ve otoriterliğin yükselmek için gerekeni yapmak boyutundaki toplam varyansın %24'ünü açıkladığı görülmektedir. Ayrıca  $\beta$  katsayısına göre yordayıcı değişkenlerin yükselmek için gerekeni yapmak üzerindeki önem sırası; otoriterlik ( $\beta = .008, p < 0.00$ ), yardımseverlik ( $\beta = -.239, p < 0.00$ ) ve ahlakilik ( $\beta = -.242, p < 0.00$ ) şeklindedir.

Tablo 5

*Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları (Paternalist Liderlik Bağımsız - Örgütsel Politika Algısı Bağımlı Değişken)*

Örgütsel Politika Algısı	Paternalist Liderlik	$\beta$	Std. Hata	R	R <sup>2</sup>	F	p
Yükselmek için Gerekeni Yapmak	Sbt.	4.500	.241	.459	.210	53.74	0.00
	A	-.006	.037				
	B	-.273	.040				
	C	.074	.040				
Genel Politik Davranış	Sbt.	3.611	.223	.408	.166	40.19	0.00
	A	-.050	.034				
	B	-.164	.037				
	C	.084	.037				
Dürüstlük / İş Ahlakı	Sbt.	5.189	.279	.492	.242	64.42	0.00
	A	.239	.043				
	B	.242	.046				
	C	-.008	.046				

$p < 0.05$

\* A – Yardımseverlik, B – Ahlakilik, C – Otoriterlik

## Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre araştırma görevlileri, öğretim üyelerinin paternalist liderlikle ilişkilendirilen davranışlarını yardımseverlik açısından *orta* seviyede görürlerken ahlakilik boyutunda *orta-yüksek*, otoriterlik boyutunda ise *orta-düşük* seviyesinde değerlendirmektedirler. Türkiye’de yapılan daha önceki çalışmalarda da mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde eğitim örgütlerinde çalışanlar, yöneticilerinin özellikle yardımseverlik ve ahlakilik yönlerinin otoriter davranışlarından daha baskın olduğunu belirtmişlerdir (Arslan, 2016; Cerit, 2012; Dağlı ve Ağalday, 2018). Mevcut çalışmada yardımseverlik boyutunun *orta* düzeyde algılanması öğretim üyelerinin araştırma görevlilerine her konuda destek olmadıklarını, onların bazı işleri tek başlarına yapmalarını istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Paternalist liderin astlarını korumayı amaçlayarak sergilediği yardımseverlik davranışları, astlarda şükran ve yükümlülük duygusu oluşturmaktadır. Sağladıkları yarar oranında astlarda bu yükümlülüğü yerine getirmek ve lidere karşı borcunu ödemek için itaat davranışı geliştirmektedirler (Blau, 1983). Ayrıca bu yükümlülük algısı, lider-ast arasındaki alış-veriş durumunu zamanla duygusal güven artışına doğru evirmektedir (Cheng ve diğ., 2004). Başka bir ifade ile başlangıçta borçluluktan kaynaklı itaat, süreç içerisinde sadakate dönüşmektedir. Ahlakilik boyutunun *orta-yüksek* düzeyde olması araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerini bilimsel ve mesleki etik ilkeler açısından ideale yakın bir yerde konumlandıkları anlamına gelmektedir. Paternalist liderin ahlakiliği açısından değerlendirilen ödüllerin dağıtımı, gücün kullanımı, başarının paylaşılması, verilen sözlerin tutulması gibi adalet temelli davranışları onun mesleki konularda olduğu kadar kişisel davranışlar açısından da bir rol model olmasını sağlamaktadır (Pellegrini ve Scandura, 2008). Bundan dolayıdır ki astlar da liderin dürüstlüğüne takdir edip içselleştirmekte ve onun erdemli duruşunu örnek almaya başlamaktadırlar (Cheng ve diğ., 2004). Otoriterlik boyutunun orta-düşük düzeyde olması ise eğitim fakültelerindeki araştırma görevlisi özerkliğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Otoriterlik yönü baskın olan bir paternalist lider iş ile ilgili her konunun kendi kontrolünde olmasını ve astların otoritesini koşulsuz kabul etmesini istemektedir. Astlarının görüş beyan etmesini destekler ancak kararı tek başına alır (Aycan ve Kanungo, 2000). Bu açıdan, paternalist liderlik ile ilgili betimsel sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde toplulukçu özellikleri baskın ve yüksek güç mesafesine sahip ülkelerden biri olan Türkiye’de (Hofstede, 2001)



araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerine ilişkin paternalist liderlik algılarının yüksek düzeyde olmasının genel toplumsal yapıya uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmanın diğer betimsel sonuçlarına göre araştırma görevlilerinin örgütsel politika algıları yükselmek için gerekeni yapmak ve dürüstlük / iş ahlakı boyutlarında *orta-yüksek* seviyesinde iken genel politik davranış boyutunda *orta* seviyededir. Bununla birlikte Vigoda-Gadot ve Talmud'un (2010) İsrail'deki, Aybar ve Marşap (2018) ile Erol ve Kunt'un (2018) da Türkiye'deki üniversiteler üzerine yaptıkları araştırmalarda akademik hiyerarşinin alt kademelerindeki akademisyenlerin politik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Ayrıca Andrews ve Kacmar (2001) güce ve kaynaklara erişim kolaylığı olmayan, gücün dağılımı ve el değiştirmesi hakkında sınırlı bilgiye sahip alt kademede çalışanların örgütü politik olarak algılama ihtimallerinin daha yüksek olduğunu öne sürmüşlerdir. Hem mevcut araştırmanın hem de benzer araştırmaların sonuçlarından yola çıkarak yükselmek için gerekeni yapmanın *orta-yüksek* seviyesinde algılanması, araştırma görevlilerine göre diğer akademisyenlerin gizli ve sessiz makyavelist davranış örüntülerine başvurmaları ile ilgili olabilir. Dürüstlük / iş ahlakı boyutunun *orta-yüksek* seviyesinde algılanması da bu bağlamda düşünüldüğünde örgütsel politikanın örtük faaliyetlerinin eğitim fakültelerinde sıkça hayata geçirilmesine rağmen yine de akademik etik ilkelere riayet edildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Genel politik davranış boyutunun diğer boyutlara göre düşük çıkması ise örgütsel yapının ve kültürün bu davranış biçimlerine uygun olmadığıyla veya araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerine yönelik paternalist davranış beklentileriyle açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine yönelik yapılan analizler sonucunda kadın ve erkek araştırma görevlilerinin paternalist liderlik ve örgütsel politika algısına ilişkin görüşlerinin birbirine benzediği ortaya çıkmıştır. Başka bir deyişle araştırma görevlilerinin cinsiyetleri, onların içinde buldukları ortamı politik olarak algılayıp algılamadıkları veya birlikte çalıştıkları öğretim üyelerinin davranışlarını paternalist olarak yorumlayıp yorumlamadıkları üzerinde farklılık yaratmamaktadır. Bu, araştırmada beklenmeyen bir sonuçtur. Çünkü genellikle örgütlerde erkek çalışanlar kadın çalışanlara göre daha önemli sayılmakta ve daha fazla temsil edilmektedirler. Ancak araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerinde böyle bir anlayış yoktur. Buradan yola çıkarak araştırma görevliliğinde toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bir farklılığın olmadığı ileri sürülebilir.

Örgütsel kıdeme yönelik analiz sonuçları paternalist liderlik açısından incelendiğinde araştırma görevlilerinin örgütsel kıdemleri arttıkça öğretim üyelerine yönelik yardımseverlik ve ahlakilik değerlendirmelerinin azaldığı, buna karşın otoriterlik görüşlerinin arttığı görülmüştür. Çalışkan ve Özkoç (2016) ile Yaman (2011) da bu sonucu destekler bir biçimde çalışanların örgütte geçirdikleri zamana bağlı olarak yöneticilerinin paternalist davranışlarına yönelik tutum ve algılarının farklılık gösterdiğini ifade etmişlerdir. Örgütsel kıdeme yönelik analiz sonuçları örgütsel politika algısı bağlamında incelendiğinde genel politik davranışlara ilişkin algının kıdeme göre değişmediği ancak kişisel çıkarları ön planda tutan yükselmek için gerekeni yapmak ile mesleki ve akademik etik ilkelere göre hareket etmeyi vurgulayan dürüstlük / iş ahlakı boyutlarına yönelik algılamaların kıdem arttıkça yükseldiği belirlenmiştir. Başka bir ifade ile araştırma görevlilerinin örgütsel kıdemleri arttıkça öğretim üyelerinin davranışlarını daha politik algıladıkları ortaya çıkmıştır. Nitekim Ayhan (2013) araştırmasında kıdemi yüksek olan çalışanların örgütsel politika algılarının daha yüksek olduğunu belirtmiş ve bunu onların buldukları örgütü en iyi şekilde tanımlarıyla ilişkilendirilmiştir. Ancak Çınar-Altıntaş (2007) örgütsel kıdemdeki artışın örgütsel politika algısını azalttığını öne sürmüştür. Mohammed (2011) ve Aktaş (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise örgütsel politika algısı ile örgütsel kıdem arasında herhangi anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulgulanmıştır. Alanyazına bakıldığında örgütsel kıdem ile çalışanların politik algıları arasındaki ilişkilerin çok net olmadığı söylenebilir. Şöyle ki, Ferris ve King'in (1991) araştırmasında kıdemli çalışanların ortamı daha politik bir biçimde algıladıkları tespit edilmiştir. Ferris ve diğerleri (1996) ise daha kıdemli ve yaşlı çalışanların ortamı daha az politik bir biçimde algıladıklarını belirtmişlerdir. Mevcut araştırmanın bulgularından yola çıkarak akademik hayatının ilk yıllarındaki araştırma görevlilerinin kendilerine göre kıdemli olanlara nazaran hem iş hem de lider-üye etkileşimi deneyimlerinin daha az olması sebebiyle azar ışıtmeye, angarya işlerle uğraşma ve haksızlıklara maruz kalma gibi olumsuz durumlarla daha az karşılaşmış olmalarından dolayı öğretim üyelerine ve fakültelerine daha olumlu duygular besledikleri ileri sürülebilir. Bununla birlikte örgüte yeni katılan araştırma görevlilerinin örgütün resmî ve gayri resmî işleyişi hakkında sınırlı bilgi ve tecrübelerinin olduğu varsayılırsa onların ortamı daha az politik algılamaları da olası görünmektedir. Örgütsel kıdemi yüksek olan araştırma görevlilerinin politik algılarının yüksek olması ise onların buldukları fakülteyi daha iyi tanımlarıyla ve akademik yükselmeyi politik olarak değerlendirmeleriyle ilişkilendirilebilir. Çünkü uzun yıllar aynı örgütte çalışarak örgüte yatırım yapmış bireylerin beklentileri daha yüksektir (Farrell ve Petersen, 1982). Bu bağlamda örgütte daha uzun süre geçirmiş olan çalışan, öncelikle kendi işinin tüm inceliklerini ve ayrıntılarını öğrenme fırsatı yakalarken bir yandan da çabalarının karşılıksız kalmaması için kimlerle iletişim kuracağını öğrenmektedir. Dolayısıyla birey, örgütte geçirdiği zamanla birlikte hem çalışanlara uygulanan prosedürleri hem çalışma arkadaşlarının kendisine karşı olan tavırlarını hem de üstlerinin kendilerine olan yaklaşımlarını daha ayrıntılı analiz etme fırsatı yakalamaktadır.

Paternalist liderlik ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları incelendiğinde paternalist liderliğin yardımseverlik ve ahlakilik boyutlarının örgütsel politika algısının yükselmek için gerekeni yapmak ve

genel politik davranış boyutları ile negatif, dürüstlük / iş ahlakı ile pozitif korelasyon gösterdiği belirlenmiştir. Paternalist liderliğin otoriterlik boyutunun ise örgütsel politika algısının yükselmek için gerekeni yapmak ve genel politik davranış boyutları ile pozitif, dürüstlük / iş ahlakı ile de negatif korelasyon gösterdiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğretim üyelerinin paternalist liderlik davranışlarını gösterme sıklıklarına bağlı olarak araştırma görevlilerinin politik algılarının azalmakta veya artmakta olduğu söylenebilir. Alanyazın taramasında örgütsel politika algısı ile paternalist liderlik arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamasına rağmen ilgili konuları ayrı ayrı inceleyen çalışmalara bakıldığında mevcut araştırma sonuçlarını destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır. Özer ve Yurdun (2012) paternalist liderlik ile öğretmenlerin mobbinge uğramaları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Arslan (2016) da yardımseverlik ve ahlakilik ile olumsuz davranış gösterme biçimleri arasında negatif yönde korelasyon belirlemiştir. Okul yöneticilerinin kullandıkları politik taktikleri inceleyen Güleş (2016) ise okul yöneticilerin yardımseverlik ve ahlakilik boyutlarıyla ilişkilendirilebilecek motive etme ve bilgilendirme taktiklerini, otoriterlikle ilişkilendirilebilecek baskı oluşturma ve çıkar sağlama taktiklerine göre daha fazla kullandıklarını rapor etmiştir. Alanyazın ve mevcut araştırmanın sonuçlarına göre durum, öğretim üyelerinin asistanlarıyla daha çok olumlu ilişki davranışları sergilemeleri ve olumsuz ilişki davranışlarından kaçınmaları ile açıklanabilir. Ayrıca araştırma görevlileri, paternalist bir lider olarak algıladıkları öğretim üyelerinin kendi akademik kariyerleri için onlardan faydalanmadığını, adam kayırma veya kişisel çıkar sağlama gibi politik davranışlara başvurmadıklarını düşünüyor olabilirler.

Araştırmanın son sonucuna göre paternalist liderliğin otoriterlik boyutunun araştırma görevlilerinin örgütsel politika algılarını yükselmek için gerekeni yapmak ve genel politik davranış boyutlarında yükselttiği, dürüstlük / iş ahlakı boyutunda ise düşürdüğü belirlenmiştir. Dolayısıyla otoriter öğretim üyeleriyle çalışan araştırma görevlilerinin örgütsel politika algılarının daha yüksek olduğu yorumu yapılabilir. Bu duruma da araştırma görevlilerinin kendilerini baskı ve denetim altında hissetmelerinin neden olduğu düşünülmektedir. Bir diğer sonuca göre ise paternalist liderliğin yardımseverlik ve ahlakilik boyutlarının araştırma görevlilerinin örgütsel politika algılarını dürüstlük / iş ahlakı boyutunda yükselttiği, yükselmek için gerekeni yapmak ve genel politik davranış boyutlarında ise düşürdüğü görülmüştür. Bu bilgilerden yola çıkarak paternalist liderliğin örgütsel politika algısının önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın taramasında paternalist liderliğin örgütsel politika algısını yordayıp yordamadığını doğrudan inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak Yukl ve Tracey (1992) ile Kacmar ve Ferris (1993) yaptıkları araştırmalarda kültürün örgütsel politika algısını etkilediğini belirtmektedirler ve paternalizm, alanyazında kültürel yönü baskın bir liderlik olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte liderlik tarzlarının çalışanların politik algılarını etkilediği de alanyazında sıklıkla vurgulanmaktadır (Fiske, 1993; Harrell-Cook ve diğ., 1999; Robbins ve Coulter, 2007; Vigoda-Gadot, 2007). Alanyazın ve mevcut araştırma sonuçları dikkate alındığında kendilerini destekleyen ve etik ilkelere uygun davranışlar sergileyen öğretim üyelerinin araştırma görevlilerinin örgüte yönelik politik algılarını düşürdüğü ileri sürülebilir. Dolayısıyla olumlu rol model özelliklerine sahip öğretim üyeleriyle çalışan araştırma görevlilerinin kendilerini diğerlerine göre psikolojik olarak daha güvende ve rahat hissettikleri, bu nedenle de fakülte içerisinde gerçekleşen muhtemel politik davranışların farkında olmadıkları düşünülmektedir.

Üniversiteler, topluma yüksek kalitede eğitim hizmeti veren örgütlerin başında gelmektedir. Bu sebeple üniversitelerde uygulanacak örgütsel politikaların bireysel değil örgütsel amaçlara hizmet etmesi beklenmektedir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu'na (1981) göre Türkiye'de üniversitelerin (i) topluma ön lisans, lisans ve lisansüstü seviyede eğitim-öğretim sunma (ii) bilimsel araştırma yapma/yayınlama ve (iii) topluma mesleki ve/veya genel kültür amaçlı hizmet sunma olmak üzere üç aslı görevi vardır. Sözü edilen görevlerin yerine getirilebilmesi için de üniversitelerin geleceğin akademisyenlerini yetiştirerek kendi sürdürülebilirliğini sağlaması gerekmektedir. Bu da ancak akademisyen olmaya istekli parlak zihinleri planlı bir şekilde yetiştirmek ve geliştirmekle mümkündür. Öğretim üyelerinin paternalist liderlik davranışları ile araştırma görevlilerinin eğitim fakültelerindeki politik ortama ilişkin algılarını inceleyen bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

- Her araştırma görevlisi farklı bir birey olduğuna göre mentor öğretim üyelerinin yardımseverlik davranış göstermeleri açısından araştırma görevlilerinin özel hayatlarındaki sorunlarıyla daha fazla ilgilenmeleri örgüt iklimini aile ortamına dönüştürme açısından katkı sunabilir.
- Öğretim üyeleri otoriterlik kaynaklı sorunları en aza indirmek için kararlarına koşulsuz itaat beklemek yerine gelişimleri için araştırma görevlilerinin görüşlerini ifade etmelerine fırsat sunmalı ve gerektiği zamanlarda yetki devri yaparak araştırma görevlilerine inisiyatif vermeli ve araştırma görevlilerinin sorumluluk almalarını sağlamalıdır.
- Öğretim üyelerinin otoriterlikten ziyade ağırlıklı olarak yardımsever ve ahlaki davranışlara başvurmalarının hem politik faaliyetlerin ortaya çıkmasına ket vuracağı hem de araştırma görevlilerinin örgüte ve diğer akademisyenlere ilişkin daha olumlu tutumlar geliştirerek örgütsel politika algılarını azaltacağı ifade edilebilir.

- Araştırma görevlilerinin birlikte çalıştıkları öğretim üyelerinin yardımseverlik ve ahlakilik davranışlarını rol model almaları, gelecekteki mentorluk görevlerinde daha etkili ve verimli olmaları için onlara katkı sağlayabilir.
- Bu araştırmada eğitim fakültelerinde görevli araştırma görevlilerinin görüşleri alınmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda diğer fakültelerde çalışan araştırma görevlilerinin görüşleri de alınabilir.
- Araştırma ilişkisel tarama metoduyla ölçekler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme gibi nitel çalışmalarla da desteklenebilir. Araştırmadaki demografik değişkenler artırılarak daha detaylı analiz yapılabilir.
- Eğitim örgütlerinde paternalist liderliğin ve örgütsel politika algısının, aracı ve düzenleyici değişkenlerle araştırılması yönetim bilimleri alanına katkı sağlayabilir.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

### **Mali Destek**

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığı 26/07/2021 tarihli ve 6 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Kaynakça / References**

- Ahearn, K. K., Ferris, G. R., Hochwarter, W. A., Douglas, C., & Ammeter, A. P. (2004). Leader political skill and team performance. *Journal of Management*, 30, 309-327. doi: 10.1016%2Fj.jm.2003.01.004
- Aktaş, E. (2019). *İlkokul öğretmenlerinin okul kültürü algı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Allen, R. W., Madison, D. L., Porter, L. W., Renwick, P. A., & Mayes, B. T. (1979). Organizational politics: Tactics and characteristics of its actors. *California Management Review*, 22(1), 77-83. doi: 10.2307%2F41164852
- Andrews, M. C., & Kacmar, K. M. (2001). Discriminating among organizational politics, justice, and support. *Journal of Organizational Behavior*, 4(22), 350-372. doi: 10.1002/job.92
- Arslan, Ö. (2016). *Okul yöneticilerinin paternalist liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Aybar, S. ve Marşap A. (2018). Örgütsel politika algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisinde örgütsel güvenin düzenleyici rolünün belirlenmesine yönelik İstanbul'daki üniversitelerde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 758-782. doi: 10.20491/isarder.2018.454
- Aycan, Z. ve Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Z. Aycan (Ed.), *Akademisyenler ve profesyoneller bakış açısıyla Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları içinde* (ss. 25-53). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Ayhan, Ö. (2013). *Algılanan örgütsel politikanın örgütsel adalet ve işten ayrılma niyetine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Kocaeli.
- Blau, P. M. (1983). *On the nature of organization*. Florida: Krieger Pub. Co.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (2017). *Organizasyonları yeniden yapılandırmak*. (A. Aypay ve A. Tanrıoğan, çev.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2012). Paternalistik liderlik ile yöneticiden ve işin doğasından doyum arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 35-56.
- Cheng, B. S., Chou, L. F., Wu, T. Y., Huang, M. P., & Farh, J. L. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89-117. doi: 10.1111/j.1467-839X.2004.00137.x
- Çalışkan, N. ve Özkoç, A. G. (2016). Örgütlerde paternalist liderlik algısına etki eden ulusal kültür boyutlarının belirlenmesi. *Journal of Yaşar University*, 11(44), 240-250.
- Çınar-Altıntaş, F. (2007). Örgüt yapısının örgütsel politika ve işlem adaleti üzerine etkisinin yapısal denklem modellemesi yardımıyla analizi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 151-168.
- Dağlı, A. ve Ağalday, B. (2018). Okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 518-534. doi: 10.17755/esosder.341663
- Ergeneli, A. (2014). İnsan kaynakları yönetiminin ortaya çıkışı. A. Ergeneli (Ed.), *İnsan kaynakları yönetimi içinde* (ss. 4-35). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erol, E. (2015). Örgütsel Politika Algısı Ölçeğinin (POPS) Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 2(1), 58-78. doi: 10.21449/ijate.239566
- Erol, E. ve Kunt, M. (2018). Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 15-29. doi: 10.9779/pauefd.376414
- Erol, E., & Şentürk, İ. (2018). Paternalistic Leadership Scale Turkish adaptation a validity-reliability study. *International Journal of Educational Methodology*, 4(4), 267-285. doi: 10.12973/ijem.4.4.267
- Farrell, D., & Petersen, J. C. (1982). Patterns of political behavior in organizations. *The Academy of Management Review*, 7(3), 403-412. doi: 10.2307/257332
- Ferris, G. R., & King, R. T. (1991). Politics in human resources decisions: A walk on the dark side. *Organizational Dynamics*, 20(2), 59-71. doi: 10.1016/0090-2616(91)90072-H
- Ferris, G. R., Fedor, D. B., Chachere, J. G., & Pandy, L. R. (1989). Myths and politics in organizational contexts. *Group and Organization Studies*, 14(1), 83-103. doi: 10.1177%2F105960118901400108

- Ferris, G. R., Frink, D. D., Galang, M. C., Kacmar, K. M., & Howard, J. L. (1996). Perceptions of organizational politics prediction: Stress-related implications and outcomes. *Human Relations*, 49(2), 233-266. doi: 10.1177/001872679604900206
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621-628. doi: 10.1037/0003-066X.48.6.621
- Fraenkel, J. R., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Güleş, H. (2016). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin ilişki davranışları ve kullandıkları politik taktiklerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Harrell-Cook, G., Ferris, G. R., & Dulebohn, J. H. (1999). Political behaviors as moderators of the perceptions of organizational politics-work outcomes relationships. *Journal of Organizational Behavior*, 20(7), 1093-1105.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences*. New York: Sage.
- Kacmar, K. M., & Ferris, G. R. (1991). Perceptions of organizational politics scale (POPS): Development and construct validation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 193-205. doi: 10.1177/0013164491511019
- Lewin, K. (1943). Defining the "field at a given time". *Psychological Review*, 50(3), 292-310. doi: 10.1037/h0062738
- Mayes, B. T., & Allen, R. W. (1977). Toward a definition of organizational politics. *Academy of Management Review*, 2(4), 672-678. doi: 10.5465/amr.1977.4406753
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around organizations*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Mohammed, A. E. (2011). *Örgüt kültürü ve psikolojik iklimin politik davranış algılamaları üzerindeki etkileri: Kayseri'de bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Oruç, E. ve Özen-Kutunis, R. (2015). Pozitif psikolojik sermayenin örgüt içi politik davranışlara etkisi: akademisyenler üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 26-58.
- Özer, F. ve Yurdun, A. (2012). Birleşme/devir alma süreci yaşayan örgütlerde paternalist liderlik tipinin işten ayrılma niyeti üzerine etkileri. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 71-80.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2016). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları.
- Pellegrini, E. K., & Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34(3), 566-593. doi: 10.1177/0149206308316063
- Pfeffer, J. (1999). *Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz*. (E. Özsayar, çev.). İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Robbins, S. P., & Coulter, M. (2007). *Management* (9th ed.). New York: Prentice-Hall.
- Rosovsky, H. (2000). *Üniversite, bir dekan anlatıyor*. (S. Ersoy, çev.). Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları.
- Sagie, A., & Aycan, Z. (2003). A cross-cultural analysis of participative decision-making in organizations. *Human Relations*, 56(4), 453-473. doi: 10.1177/0018726703056004003
- Schneider, B. (1987). The people make the place. *Personnel Psychology*, 40, 437-453. doi: 10.1111/j.1744-6570.1987.tb00609.x
- Sezgin, F. (2002). *Araştırma görevlilerinin yetiştirilmesinde tez danışmanı öğretim üyelerinin yetiştiricilik rolleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şendoğdu, A. A. ve Erdirençelebi, M. (2014). Paternalistik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 14(27), 253-273. doi: 10.30976/susead.302226
- Treadway, D. C., Hochwarter, W. A., Ferris, G. R., Kacmar, C. J., Douglas, C., Ammeter, A. P., & Buckley, M. R. (2004). Leader political skill and employee reactions. *The Leadership Quarterly*, 15(4), 493-513. doi: 10.1016/j.leaqua.2004.05.004
- Turabik, T. (2019). *Yükseköğretim örgütlerinde örgütsel demokrasi ile politik davranışlar arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Vigoda-Gadot, E. (2007). Leadership Style, organizational politics, and employees' performance: An empirical examination of two competing models. *Personnel Review*, 36(5), 661-683. doi: 10.1108/00483480710773981
- Vigoda-Gadot, E., & Talmud, I. (2010). Organizational politics and job outcomes: The moderating effects of trust and social support. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2829-2861. doi: 10.1111/j.1559-1816.2010.00683.x
- Yaman, T. (2011). *Yöneticilerin paternalist (babacan) lider davranışlarının çalışanların örgütsel özdeşleşmelerine, iş performanslarına ve işten ayrılma niyetlerine etkisi: Özel sektörde uygulama.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kara Harp Okulu, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yukl, G., & Tracey, J. B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates, peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77(4), 525-535. doi: 10.1037/0021-9010.77.4.525
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi [YBYS]. (2021). *Birim grubu ismine göre öğretim elemanı sayıları raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kanunu. (1981). *T. C. Resmi Gazete*, 17506, 4 Ekim 1981. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2547.pdf> adresinden elde edildi.
- Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

## Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği'nin Geliştirilmesi\*

Yasemin Karsantık\*\*<sup>1</sup> ve Esed Yağcı<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini ortaya koymak için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu doğrultuda eğitsel değişim ve program değişimi konusunda yapılan çalışmalara ve program değişimine yönelik öğretmenlerden elde edilen verilere dayalı olarak hazırlanan madde havuzu kapsam ve anlaşılabilirlik bakımından uzman görüşleri doğrultusunda incelenerek bir deneme formu oluşturulmuştur. Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği (ÖPDU) deneme formu aracılığıyla farklı alanlardan 253 öğretmenden elde edilen verilerle ölçeğin yapısını belirlemek için açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda 29 maddeden ve yedi faktörden oluşan bir yapı ortaya konulmuştur. İş birliği (1) değişimi yönetme (2), değişimin etkisi (3), değişim endişesi (4), bilgi edinme (5), geribildirim (6) ve değişim farkındalığı (7) boyutlarından oluşan ölçek toplam varyansın %68.68'ini açıklamaktadır. 303 öğretmenden elde edilen veriler ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi ise ölçeğin yedi faktörlü yapısını doğrulamıştır ( $\chi^2/sd = 2.11$ , SRMR = .06, RMSEA = .06, GFI = .85, AGFI = .82, NFI = .87, NNFI[TLI] = .91, CFI = .92). Yapılan güvenilirlik analizleri sonucunda iki ayrı örnekleme uygulanan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .84 ve .86 şeklinde belirlenmiştir. Sonuç olarak geliştirilen ölçeğin öğretmenlerin öğretim programlarında gerçekleştirilen değişime yönelik uyum düzeylerini belirlemek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya konulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Öğretim programlarının değişimi  
Değişime uyum  
Ölçek geliştirme  
Programa bağlılık  
Program uyarılama

### Makale Hakkında

#### Gönderim Tarihi

25 Nisan 2022

#### Kabul Tarihi

07 Ağustos 2022

#### Makale Türü

Araştırma Makalesi

## Development of the Adaptation to Curriculum Change Scale\*

### Abstract

The purpose of the study is to develop a reliable and valid tool to measure level of teachers' adaptation to curriculum change. A trial form with draft items were prepared based on previous research on educational (curriculum) change and written feedbacks obtained from teachers. The trial form was analyzed by experts regarding content and clarity. Explanatory factor analysis was conducted on the data collected from 253 teachers through the trial form to establish factor structure of scale. A 29-item scale with seven factors was obtained. The scale explained 68.68% of total variance and had dimensions of cooperation (1), change management (2), effect of change (3), concerns about change (4), information seeking (5), feedback (6) and change awareness (7). Confirmatory factor analysis on the data obtained from 303 teachers confirmed seven-factor structure of the scale ( $\chi^2/df = 2.11$ , SRMR = .06, RMSEA = .06, GFI = .85, AGFI = .82, NFI = .87, NNFI[TLI] = .91, CFI = .92). Cronbach Alpha coefficient of the scale administered to two different samples was found .84 and .86, respectively. The study concluded that Adaptation to Curriculum Change Scale for Teachers was a reliable and valid instrument to identify level of teachers' adaptation to curriculum change.

### Keywords

Curriculum change  
Adaptation to change  
Scale development  
Curriculum fidelity  
Curriculum adaptation

### Article Info

#### Received

April 25, 2022

#### Accepted

August 07, 2022


#### Article Type


Research Paper

**Atf:** Karsantık, Y. ve Yağcı, E. (2022). Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 245-262. <https://doi.org/10.12984/eegefd.1108797>

\* Bu çalışma ilk yazarın "İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Süreci" isimli doktora tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author's PhD dissertation entitled "Adaptation Process of English Language Teachers to Curriculum Change".]

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [ybaykin@trabzon.edu.tr](mailto:ybaykin@trabzon.edu.tr)

<sup>2</sup>  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [esed@hacettepe.edu.tr](mailto:esed@hacettepe.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Educational change occurs in educational contexts ranging from educational policies, education systems to curriculum and curriculum implementation. Within the scope of educational change, curriculum change attracts researchers' and practitioners' attention due to its dynamic nature. The locus of curriculum change, which is also used as curriculum reform or curriculum innovation in relevant literature, is to enhance the quality of education (Banning, 1954; Cheng, 1994; Pešková, Spurná, & Knecht, 2019) and curriculum change has turned into a need to meet the expectations of changing social conditions (Voogt & Pelgrum, 2005). Curriculum change, in broad terms, incorporates addition, replacement, elimination or reconstruction of curricular elements (McNeil, 2009) and it may be achieved either bottom-up or top-down approaches depending on the degree of centralization (Macdonald, 2003). Teachers are considered as primary stakeholders in curriculum innovation process since their attitudes towards and motives for change, acceptance of change, satisfaction or concerns with change and beliefs in the feasibility of the renewed curriculum have an impact on how they implement the curricular changes (Kirk & MacDonald, 2001). Similarly, research on curriculum change addressed teachers' attitudes towards and willingness to curriculum change (e.g., Pešková et al., 2019), implementation of (e.g., Liu & Wang, 2019) and beliefs, perspectives and perceptions of renewed curricula (e.g., Ostovar-Namaghi, 2017), which indicates affective, behavioral and cognitive dimensions. Thus, teachers' adaptation of curriculum change is regarded as a complex process incorporating aforementioned dimensions.

Understanding to what extent curricular changes have been adopted and implemented by teachers is of importance to understand to what extent the changes are achieved (Bümen, Çakar, & Yıldız, 2014). Therefore, a need arises to develop instruments to measure their adaptation to curriculum change. There are some instruments such as attitudes to curriculum reform (Janík, Janko, Pešková, Knecht, & Spurná, 2018), adoption of curriculum reform (Pešková et al., 2019) and stages of concerns questionnaire used for educational changes including curricular changes (George, Hall, & Stiegelbauer, 2013). However, no instruments were found in literature to measure level of teachers' adaptation to curriculum change including cognitive, affective, and behavioral dimensions. To this end, the current study aimed to create a reliable and valid tool to determine the level of teachers' adaptation to curriculum change. Future research utilizing this new instrument is expected to contribute to identifying the level of adaptation as well as understanding factors affecting teachers' adaptation process, to revealing the issues in curriculum change and to providing further support for teachers in curriculum change process.

### Method

To develop Adaptation to Curriculum Change Scale for Teachers (ACCST), scale development stages were pursued, and its theoretical roots were obtained from Concerns-Based Adoption Model (CBAM) created by Hall and Hord (1987). The reasons why this model was adopted were that it incorporates curricular changes among educational changes (Hall, Dirksen, & George, 2013); it is used for changes in centralized systems (Anderson, 1997); it addresses all stakeholders' (such as teachers) cognitive, affective and behavioral inclinations (George et al., 2013) and it focuses on teacher implementations (Hall et al., 2013). Moreover, some concerns and behavior indicators of the model is closely related to different change theories and models such as diffusion of innovations (Rogers, 1983) and competency-based development model (Ohlhausen, Meyerson, & Sexton, 1992). The model specification was also discussed by experts from curriculum and instruction discipline. To create the item pool, two ways were followed: First, the researchers wrote items based on CBAM. Second, teachers from different teaching fields and with different experiences were provided with two open-ended questions including cognitive-affective and behavioral responses to curriculum change and written feedbacks obtained from 31 teachers were used in item generation process. An item pool with 60 items was sent to 11 experts and their opinions were asked regarding ensuring content validity, following rules for item generation, and ensuring clarity. After taking expert opinions, several items were edited, and 13 items were eliminated from the draft form. The 47-item form was sent to teachers working at primary schools, middle schools and high schools in Trabzon province in 2020-2021 fall semester. The sampling procedure was carried out in two parts based on cluster sampling method. To analyze data, first, Explanatory Factor Analysis (EFA) was carried out to identify the factor structure of ACCST through SPSS software. The 265 teachers who had experienced at least one curriculum change participated in the first part of the study; however, 253 teachers' responses were involved in analysis. Second, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was carried out to confirm the factor structure through AMOS software. 352 teachers who had experienced at least one curriculum change participated in the second part of the study, yet 303 teachers' responses were included in analysis. To conduct EFA and CFA, assumptions such as sample size, missing value, outliers, normality, linearity and multi-collinearity were ensured (Çokluk, Şekercioglu, & Büyüköztürk, 2012). Cronbach Alpha coefficient was calculated to reveal the reliability of ACCST.



## Findings

To ensure construct validity of ACCST, firstly, the factor structure was established. To this end, aforementioned assumptions of EFA were tested and the assumptions were found to be met. Kaiser-Mayer-Olkin value was calculated .855, which meant sample size was adequate (Leech, Barret, & Morgan, 2005; as cited in Çokluk et al., 2012, p.207). Bartlett test of sphericity also indicated that the data ensured multivariate normality ( $\chi^2_{(1081)} = 6336.344, p < .01$ ). To identify the factor structure, principal component analysis method, which collected more variables into less factors (Tabachnick & Fidell, 2007) was utilized. Through Varimax rotation, 11 factors were obtained whose eigenvalues were more than 1. Overlapping items were eliminated and analysis was repeated. The results showed that ACCST included 29 items (seven of them were reversed items) clustered into seven factors which explained 68.68% of total variance. Scree plot was also showed the seven-factor structure. It was found that values of factor loading ranged from .471 and .869, and communalities ranged from .415 and .819. Factors were labelled as (1) collaboration, (2) change management, (3) effect of change, (4) concerns about change, (5) information seeking, (6) feedback and (7) change awareness. Having a 5-point Likert type, maximum score that could be obtained from ACCST was 145 whilst minimum score was 29. Higher scores meant higher level of teachers' adaptation to curriculum change.

To confirm the factor structure of ACCST, aforementioned assumptions of CFA were tested, and the assumptions were found to be met. CFA results demonstrated that some fit indices were not in the acceptable limits; therefore, three modifications were utilized, and CFA was repeated.  $\chi^2/df$  (2.11), RMSEA (.06), SRMR (.06), AGFI (.82), CFI (.92) and NNFI (TLI) (.91) values showed good fit whereas GFI (.85) and NFI (.87) values were close to good fit criteria. As a result, the model was confirmed. Factor loading values of 29 items were statistically significant and ranged from .45 and .92. The Cronbach Alpha coefficients were found as .841 for the first part and .858 for the second part of the study, which indicated an adequate reliability (Tabachnick & Fidell, 2007).

## Discussion and Conclusion

To conclude, ACCST, with 29 items clustered into seven factors, was found to be a reliable and valid tool to identify the level of teachers' adaptation to curriculum change. The factors of ACCTS were in compliance with the dimensions of CBAM and other change theories and models in literature such as diffusions of innovation. Seven items of ACCST were reversely coded items which referred to the negative effects of concerns and unawareness to change as indicated by Hall and Hord (1987). A requirement was also met in the study which tested the assumptions of both EFA and CFA unlike many studies that did not test assumptions of CFA as reported by Koyuncu and Kılıç (2019). The study reported analysis of factor structure in detail based on multiple ways to identify the number of factors such as eigenvalues of items and factors, scree-plot, the number of items in each factor, as recommended in the study of Koyuncu and Kılıç (2019). Those may be some of the strengths of the current study. The result that GFI and NFI indices were close to minimum limit of good fit criteria could be explained by the fact that GFI was affected by number of items in a factor, sample size and number of factors (Anderson & Gerbing, 1984). NFI, on the other hand, was expected to be close to 1 (Hu & Bentler, 1999) and when this was not the case NNFI could be preferred (Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008). NNFI was found .91 in the current study, which indicated a good fit. ACCST is a self-reported tool to measure teachers' adaptation to curriculum change and future studies utilizing the tool to investigate several variables predicting or affecting adaptation to curriculum change or to reveal the relationship between teachers' adaptation to curriculum change and other concepts such as curriculum literacy.

## Giriş

Değişim yaşamın her alanında gerçekleşen doğal bir süreç olarak görülmektedir. Benzer şekilde eğitim bağlamında da kaçınılmaz olan değişim; eğitim politikalarından eğitim sistemlerine, öğretim programlarından programların sınıf içi uygulamalara dönüştürülmesine kadar çeşitli alanlarda etkili olmaktadır. Bu alanlar içerisinde eğitim programları, değişikliklerin düzenli olarak gerçekleştirildiği alanlardan biri olarak araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Öğretim programlarında reform, yenileme veya değişim adıyla gerçekleştirilen çalışmaların temelinde eğitimin niteliğinin artırılması bulunmaktadır (Banning, 1954; Cheng, 1994; Pešková, Spurná ve Knecht, 2019). Toplumsal koşullarla birlikte bireylerden beklenen yeterliklerde meydana gelen değişim eğitim programlarında değişiklikler yapılmasını bir ihtiyaç hâline getirmektedir (Voogt ve Pelgrum, 2005). Programlarda yapılan değişiklikler en genel anlamıyla ekleme, çıkarma-yerini alma veya yeniden yapılandırma şeklinde gerçekleştirilmektedir (McNeil, 2009). Bu değişiklikler merkezîyetçi eğitim sistemlerinde politika yapıcılar gibi program paydaşlarının kararlarına dayalı olarak gerçekleştirilmektedir. Tabandan tavana (aşağıdan yukarıya) doğru gerçekleştirilen değişim sürecinde ise öğretmenlerin değişiklikleri benimsemeleri vurgulanmaktadır (Macdonald, 2003).

Öğretmenler sınıf içindeki koşulları tanıyan kişiler olarak program yenileme çalışmalarında ihtiyaç duyulan temel program paydaşlarından biridir (Kilpatrick, 2009; O’Sullivan, Carroll ve Cavanagh, 2008). Öğretim programlarının değişimi sürecinde öğretmenler belirli aralıklarla yapılan değişiklikler doğrultusunda programı uygulamak durumunda kalmaktadır (Fullan ve Hargreaves, 1992; Mellegård ve Pettersen, 2016; Zhu, Ennis ve Chen, 2011). Öğretmenlerin genel anlamda değişime yönelik tutum ve motivasyonları, değişimi kabullenmeleri, değişime yönelik memnuniyet ve endişeleri, değişen öğretim programlarının uygulanabilirliğine yönelik inanışları (Karavas-Doukas, 1995; Loucks ve Pratt, 1979), program değişimi sürecine dahil olma (Fullan, 2007; O’Sullivan ve diğ., 2008) ve bu süreçte görüşlerinin alınma durumları (Carl, 2005) değişen programları nasıl uyguladıklarını etkilemektedir. Benzer şekilde alanyazında öğretim programlarında değişim, reform veya yenilik konularında gerçekleştirilen araştırmaların da öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime veya değişen programlara yönelik tutum, isteklilik, sahiplenme (Noack, Mulholland ve Warren, 2013; Pešková ve diğ., 2019), değişen programları uygulama (Liu ve Wang, 2019; Zhu ve diğ., 2011) ve değişen programlara yönelik algı, inanış ve görüşler (Doğanay ve Sarı, 2008; Ostovar-Namaghi, 2017) gibi duyuşsal, bilişsel ve davranışsal boyutlara odaklandığı görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal eğilimlerini kapsayan çok boyutlu bir yapı sergilediği görülmektedir.

Öğretim programlarında yapılan değişikliklerin öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiğini ve uygulamaya yansıtıldığını anlamak, değişimin ne ölçüde amacına ulaştığını anlamak için önemlidir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarıyla ilgili çalışmaların yürütülmesi için çeşitli ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında genel olarak değişime direnç (Oreg, 2003) ve değişimi kabullenme (Di Fabio ve Gori, 2016) gibi değişime yönelik ölçme araçları bulunmakla birlikte program değişimini kabullenme (Lee, 2000), program reformuna yönelik tutum (Carless, 1998; Janik, Janko, Pešková, Knecht ve Spurná, 2018), program reformunu benimseme (Pešková ve diğ., 2019) ve program değişiklikleri ile birlikte tüm eğitsel değişiklikler için de kullanılabilen eğitsel yeniliğe yönelik endişeler anketi (George, Hall ve Stiegelbauer, 2013) gibi ölçme araçları da bulunmaktadır. Ancak öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum sürecini davranış eğilimleri, bilişsel ve duyuşsal boyutlar açısından incelemeyi sağlayan ölçme aracına alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçek geliştirmektir. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını incelemeye yönelik bir ölçme aracı kullanılarak yapılacak araştırmaların değişime uyumun hangi açılardan, ne ölçüde gerçekleştiğinin belirlenmesi açısından araştırma ve politika geliştirme süreçlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin belirlenmesinin bu süreçte etkili olabilecek olguların anlaşılması açısından alanyazına, uyum sürecinde karşılaşılabilecek zorlukların belirlenerek öğretmenlere gerekli desteğin sağlanması açısından ise uygulamaya katkı sunması beklenmektedir.

### Kavramsal Çerçeve

Eğitimde gerçekleştirilen reform, yenilik gibi genel anlamda değişiklikleri açıklamak üzere geliştirilmiş çeşitli kuramlar ve modeller bulunmaktadır. Bu kuramların ve modellerin öğretim programlarındaki değişimi veya yenilikleri inceleyen araştırmalarda da kullanıldığı görülmektedir. Değişim alanyazınında öne çıkan kuramlardan biri olan Yeniliklerin Yayılımı Kuramı (Diffusion of Innovations); yenilik, zaman, sosyal sistem ve iletişim kanalları olmak üzere dört boyutlu bir yapı ortaya koymaktadır. Yeniliklerin Yayılımı Kuramı daha çok teknolojik yeniliklerin benimsenmesine yönelik kullanılmasına rağmen program değişikliği çalışmalarına da temel oluşturmaktadır (Rogers, 1983). Rogan ve Grayson (2003) tarafından ortaya konulan Program Uygulama Kuramı (Theory of Curriculum Implementation) ise yenilenen programların uygulanmasını anlamaya odaklanmakta; yeniliği destekleme kapasitesi (capacity to support innovation), uygulama profili (profile of implementation) ve

dışarıdan destek (support from outside agencies) olmak üzere üç boyut doğrultusunda yenilenen programları uygulamayı ele almaktadır.

Alanyazında yer alan öğretmen değişimi modelleri de program değişikliklerinin öğretmenler tarafından benimsenmesine farklı açılardan açıklama getirmektedir. Ni ve Guzdial (2008) tarafından geliştirilen öğretmen değişimi modeline göre öğretmenlerin değişen programları benimsemelerini etkileyen faktörler; öğretmenlerin yenilenen programa, öğrencilere ve kendilerine yönelik bilgi, tutum ve inançları olmak üzere üç içsel faktörden ve profesyonel gelişim olanaklarının niteliği olarak da bir dışsal faktörden oluşmaktadır. Guskey (2002) tarafından geliştirilen öğretmen değişimi modeli, öğretmenlerin değişime yönelik inanç ve tutumlarının değişen programın öğrenciler üzerindeki etkisine göre şekillendiğinin ve öğretmenleri yenilenen programları uygulamak üzere destekleyecek profesyonel gelişim olanaklarından yararlanılması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Ohlhausen, Meyerson ve Sexton (1992) tarafından geliştirilen yeterliğe dayalı değişim modeli ise öğretmenlerin yenilikle ilgili endişeleri, değişim sürecine katılmalarında etkili olan faktörler, öğretmenlerin yeniliğe yükledikleri atf ve anlamlar ile öz yeterliklerine odaklanmaktadır.

Öğretim programlarındaki değişimi içerisinde barındıran birtakım eğitsel değişiklikleri benimseme ve uygulamaya geçirme süreçlerini irdeleyen bu kuramlara ve modellere ek olarak Fuller'in (1969) Endişe Kuramı'na (Concerns Theory) dayalı olarak Hall ve Hord (1987) tarafından geliştirilen Endişe Temelli Benimseme Modeli (ETBM) (Concerns-Based Adoption Model) sunduğu kavramsal çerçeve ile eğitimde değişim sürecine, öğretim programları gibi yenilenen eğitsel bileşenlere ve bir yeniliğin okul ortamında uygulanmasına yönelik araştırmalarda başvurulan bir modeldir (Hall, Dirksen ve George, 2013). ETBM öğretmenler gibi yeniliği kullanan tüm eğitim paydaşlarının deneyimlediği değişim sürecini yeniliği/değişikliği kullanma düzeyleri (levels of use), yeniliğe/değişime yönelik endişe aşamaları (stages of concern), ve yeniliği yapılandırma (innovation configurations) boyutları açısından incelemektedir (George ve diğ., 2013; Hall ve Hord, 1987). Yeniliği kullanmama, oryantasyon, hazırlık, mekanik kullanım, rutin kullanım, iyileştirme, birleştirme ve bütünleştirme olmak üzere sekiz göstergeden oluşan yeniliği kullanma düzeyleri değişime uyum sürecinde davranışlara odaklanmaktadır. *Farkındalık, bilgi, kişisel, yönetme, sonuç, iş birliği ve yeniden odaklanma* şeklinde yedi göstergeden oluşan endişe aşamaları ise algı ve duyguları ele aldığından duyuşsal öğeleri kapsamaktadır (Hall, 1974; George ve diğ., 2013; Hall ve diğ., 2013). Son boyut olan yeniliği yapılandırma ise yeniliğin bağlılıkla veya uyarılma yoluyla uygulanmasıyla ilişkilidir (Anderson, 1997; Hall ve Hord, 1987). Yeniliği kullananların değişime yönelik algıları, duyguları ve yenilikleri uygulama davranışları farklılaşabileceği için yeniliği kullanma düzeyleri ve endişe aşamaları bir arada ele alınmaktadır (Hall ve Hord, 1987). Çok boyutlu bir süreç olan değişime uyumun temelini, davranış boyutu olan uygulamalar ile duyuşsal-bilişsel boyut olan endişeler oluşturmaktadır (Hall, Loucks, Rutherford ve Newlove, 1975).

ETBM bu çalışma kapsamında öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerini tespit etmek için geliştirilmesi amaçlanan Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeği'nin kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır. ETBM aşağıdaki gerekçelere dayalı olarak ölçek geliştirme sürecinde temel alınmıştır:

- Eğitsel yenilikler içerisinde öğretim programlarında gerçekleştirilen yenilikleri de ele alması (Anderson, 1997; Hall ve diğ., 2013; Marsh, 1984)
- Merkezden gerçekleştirilen değişikliklerde kullanılması (Anderson, 1997)
- Öğretmenler gibi değişimden etkilenen veya değişimi etkileyen tüm paydaşların değişimle ilgili bilişsel ve duyuşsal özellikleri ile davranış eğilimlerini ele alması (George ve diğ., 2013; Hall ve Hord, 1987)
- Öğretmenlerin okul ortamındaki uygulamalarına odaklanması (Hall ve diğ., 2013)

Model kapsamında önceden geliştirilmiş olan Endişe Aşamaları Anketi (Stages of Concern Questionnaire) eğitim bağlamındaki tüm yenilikler için kullanılmakta ve kullananların yeniliğin hangi aşamasında hangi endişelere sahip olduklarını belirleyerek kullanıcı profili ortaya koymaktadır (Hall ve Hord, 1987). ÖPDU Ölçeği'nin ise öğretim programlarındaki değişimden doğrudan etkilenen paydaşlar olan öğretmenlerin program değişimine yönelik algı ve endişeleri ile yenilenen programları uygulamaya yönelik davranış eğilimlerini kapsayarak değişime uyum sürecini çok yönlü ele alması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ETBM'nin bu amaca hizmet edebilecek nitelikte bir model olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte modelde yer alan endişe ve davranış göstergelerinden bazılarının Yeniliklerin Yayılımı Kuramı (Rogers, 1983), Yeterliğe Dayalı Gelişim Modeli (Ohlhausen ve diğ., 1992), Program Uygulama Kuramı (Rogan ve Grayson, 2003) ve Öğretmen Değişim Modeli (Ni ve Guzdial, 2008) gibi alanyazındaki diğer kuram ve modellerle uyumlu olmasının temel alınan ETBM'nin kapsayıcılığı açısından ÖPDU Ölçeği'nin amacına hizmet edeceği düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Öğretmenlere yönelik Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeği'nin geliştirilmesini amaçlayan bu çalışma, betimsel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama modelinde yürütülen

araştırmalarda bir grubun belirli özelliklerinin var olan şekliyle betimlenmesi amaçlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin program değişikliklerine uyum sürecindeki bilişsel, duyuşsal ve davranışsal eğilimlerinin belirlenmesi gerekçesiyle betimsel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren ve Örneklem

ÖPDU Ölçeği'ni geliştirme çalışmasında katılımcılar Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) için yapılan uygulamalar için ayrı ayrı belirlenmiştir. Katılımcılar 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Trabzon ilinde bulunan ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden [ $N = 12.195$  (Millî Eğitim Bakanlığı, t.y.)] küme örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Küme örnekleme, araştırmacının birtakım sınırlılıklardan dolayı evrenden örnekleme bireyleri tek tek seçemediği durumlarda bireyler yerine kümeleri veya grupları örnekleme dahil ettiği bir örnekleme yöntemidir (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu doğrultuda çalışmanın katılımcılarını; tesadüfi olarak belirlenen ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan ve çalışmaya gönüllülük esasına göre katılan öğretmenler oluşturmuştur. AFA için yapılan uygulamaya 265 öğretmen katılmış ancak 253 öğretmenden elde edilen veriler geçerli sayılmıştır. DFA için yapılan uygulamaya ise 352 öğretmen katılmış ancak 303 öğretmenden elde edilen veriler geçerli sayılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde öğretmenlerin en az bir program değişikliğini deneyimlemiş olmasına dikkat edilmiştir. AFA ve DFA uygulamalarına katılan öğretmenlere yönelik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Katılımcılara Yönelik Bilgiler

AFA Uygulamasına Katılan Öğretmenler		DFA Uygulamasına Katılan Öğretmenler		
	<i>n</i>		<i>n</i>	
Branş	Türkçe	46	Sınıf	88
	Sınıf	41	İngilizce	79
	İngilizce	36	Matematik	28
	Fen Bilgisi	19	Fen Bilimleri	23
	Matematik	17	Türkçe	17
	Sosyal Bilgiler	13	Özel Eğitim	13
	Beden Eğitimi	12	Beden Eğitimi	8
	Fizik	9	Meslek Bilgisi	7
	Coğrafya	8	Sosyal Bilgiler	7
	Edebiyat	7	Türk Dili ve Edebiyatı	7
	Tarih	7	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	5
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	6	Kimya-Biyoloji	5
	Kimya	6	Müzik	4
	Meslek Bilgisi	6	Tarih	4
	Bilişim Teknolojileri	5	Bilişim Teknolojileri	3
	Okul Öncesi	5	Coğrafya	2
	Özel Eğitim	5	Almanca	1
	Müzik	4	Fizik	1
	Görsel Sanatlar	1	Okul Öncesi	1
	Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	204	Eğitim Fakültesi
Diğer		29	Fen-Edebiyat Fakültesi	24
Fen-Edebiyat Fakültesi		20	Diğer	17
Kıdem	5-9 Yıl	144	5-9 Yıl	163
	10-14 Yıl	44	10-14 Yıl	83
	15-19 Yıl	31	15-19 Yıl	32
	20 Yıl ve Üzeri	34	20 Yıl ve Üzeri	25
Görev Yapılan Okul	Ortaokul	129	Ortaokul	127
	İlkokul	69	İlkokul	111
	Lise	55	Lise	65

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branş, kıdem, mezun oldukları fakülte ve görev yaptıkları okul kademesi bakımından çeşitlilik oluşturması sağlanmıştır.

### Ölçek Geliştirme Süreci

ÖPDU Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan izin alınmıştır. Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de alınan izinler sonucunda 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde ölçek geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak madde havuzu oluşturma ve madde havuzunu uzman görüşüne sunma yoluyla ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur.

**Madde Havuzu Oluşturma.** Madde havuzu oluşturulurken eğitsel değişim alanyazınında yer alan modeller ve ölçme araçları incelenmiştir. Öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını kapsamlı şekilde belirlemeye yönelik bir ölçeğe rastlanmadığından ÖPDU Ölçeği'nin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu bağlamda eğitsel değişimle ilgili kuram ve modeller incelenmiş, uygun yapının oluşturulması için uzman görüşleri de alınarak ETBM'nin temel alınması uygun görülmüştür. ETBM'nin boyutlarının değişim alanyazınındaki diğer kuram ve modellerin bileşenleriyle uyumlu yönlerinin bulunması ve duyuşsal özelliklerle birlikte davranış eğilimlerini de içermesi gibi gerekçelere dayalı olarak kapsamlı bir yapı ortaya koyduğu uzman görüşleriyle de desteklenmiştir.

Bu doğrultuda ETBM'nin boyutlarına uygun olacak şekilde öğretmenlere 2 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Madde havuzunun oluşturulmasında sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, İngilizce ve matematik öğretmenliği gibi çeşitli branşlardan; meslekteki deneyimleri 5-33 yıl arasında değişen ve ilkököl, ortaokul ve liselerde çalışan 31 öğretmenden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Bununla birlikte ETBM'nin boyutlarına dayalı olarak maddeler yazılmış ve 60 maddeyi kapsayan madde havuzu için uzman görüşüne başvurulmuştur.

**Uzman Görüşü Alma.** ETBM'ye uygun olarak öğretmenlerden toplanan verilere ve modelin boyutlarına dayalı olarak yazılan 60 maddelik madde havuzu Eğitim Programları ve Öğretim alanından üç, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanından iki, Eğitim Yönetimi alanından bir ve Türkçe Öğretmenliği alanından bir uzman ile dört öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Kapsam geçerliliği açısından görüşüne başvurulmuş üç uzmanın doktora derecesi Eğitim Programları ve Öğretim alanından alınmış olup bir uzmanın ise yüksek lisansı Eğitim Programları ve Öğretim, doktora Eğitim Yönetimi alanındandır ve eğitsel değişimle ilgili çalışmaları bulunmaktadır. Bu görüşlere ek olarak Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçentliğini alan profesör unvanına sahip iki, doçent unvanına sahip bir uzmandan daha görüş alınmıştır. Kapsam, anlaşılabilirlik ve ölçme ilkeleri açısından incelenen maddelerin birçoğunda düzeltme yapılmış, 13 madde ise havuzdan çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 47 maddeden oluşan form elde edilmiştir. ÖPDU Ölçeği 5'li Likert derecelendirmesine göre Kesinlikle Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Kesinlikle Katılıyorum (5) olmak üzere derecelendirilmiştir.

### Veri Analizi

ÖPDU Ölçeği'nin faktör yapısının belirlenmesi için SPSS programı aracılığıyla AFA ve ortaya çıkan faktör yapısının doğrulanması amacıyla AMOS programı aracılığıyla DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi ile birbiriyle ilişkili olan değişkenleri bir araya getirme yoluyla az sayıda, anlamlı ve yeni boyutların ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2013). 47 maddeden oluşan ÖPDU Ölçeği deneme formunun öğretmenlere uygulamasından elde edilen verilerin AFA ve DFA varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir. AFA ve DFA yapılabilmesi için uç değer, örneklem büyüklüğü, doğrusallık, kayıp veri, çoklu bağlantı-tekillik ve normallik varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Bu varsayımların incelenmesinin ardından analizler gerçekleştirilmiştir. ÖPDU Ölçeği'nin güvenilirlik analizi için ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır.

### Etik Konular

Araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş, bu kapsamda araştırmanın veri toplama sürecinden önce etik komisyon izni alınmıştır. Uygulama aşamasında ise araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla katılımcıların katılım onayları alınmıştır. Gönüllü katılımcılardan elde edilen veriler ise raporlama sürecinde bilimsel ve etik kurallara uygun şekilde raporlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde ÖPDU Ölçeği'nin faktör yapısını belirleme ve belirlenen faktör yapısını doğrulamaya yönelik bulgular sunulmuştur.

#### ÖPDU Ölçeği'nin Faktör Yapısını Belirlemeye Yönelik AFA Bulguları

**Varsayımların Test Edilmesi ve KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları.** ÖPDU Ölçeği'nin faktör yapısını belirlemek üzere AFA uygulaması için karşılanması gereken varsayımlar test edilmiştir. Bu doğrultuda 265 olan örneklem büyüklüğünün alanyazınında yer alan değişken sayısının beş katı olması (Hair, Black, Babin ve Anderson, 2014) ve kabul edilebilir örneklem büyüklüğünün en az 250 olması (Cattell, 1978) gibi ölçütlerle uyumlu olduğu görülmüştür. Ardından veriler kayıp değer bakımından incelenmiş ve veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Uç değerler açısından z puanı ve boxplot grafiklerinin incelenmesi doğrultusunda 12 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Normal dağılım varsayımı için çarpıklık (-.267) ve basıklık (-.001) değerlerinin  $\pm 1.96$  aralığında olduğu görülmüş, histogram ve Q-Q grafiği normal dağılıma yakın bir dağılım göstermiştir. Doğrusallık için saçılma diyagramı oluşturularak (Çokluk ve diğ., 2012) doğrusallık varsayımının karşıladığı görülmüştür. Çoklu bağlantı için değişkenler arasındaki ikili korelasyonların .654 ile -.088 arasında değiştiği görülmüş ve .90'ın üzerinde korelasyon olmaması çoklu bağlantı probleminin olmadığını (Pallant, 2007) göstermiştir.

Varsayımların karşılanması ardından 47 maddeden oluşan ÖPDU Ölçeği'nden elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını test etmek üzere Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir ve KMO değeri .855 olarak bulunmuştur. Bu değer Leech, Barrett ve Morgan'a (2005) göre .80-.90 arasında olduğundan örneklem büyüklüğü için yeterli bir değerdir (akt. Çokluk ve diğ., 2012, s. 207). Bartlett küresellik testi ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermiştir ( $\chi^2_{(1081)} = 6336.344, p < .01$ ).

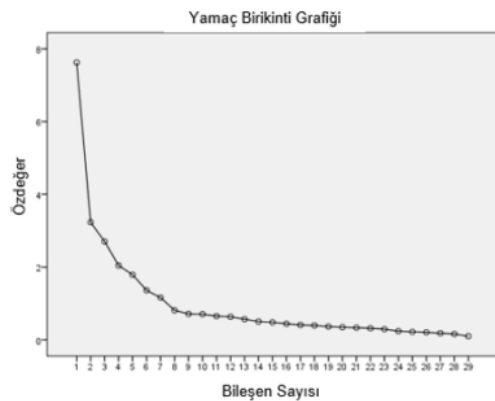
**Faktör Yapısı.** KMO ve Bartlett küresellik testi sonuçlarına dayalı olarak ÖPDU Ölçeği'nden elde edilen verilere AFA uygulamasına geçilmiştir. Bu doğrultuda çok sayıda değişkeni az sayıda faktör altında toplamaya yarayan bir çıkarma yöntemi olan temel bileşenler analizi yöntemi (Costello ve Osborn, 2005) kullanılmıştır. Öncelikle faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabileceği düşünüldüğünden eğik döndürme yöntemlerinden Promax kullanılarak faktör yapısı ve faktörler arasındaki korelasyonlar belirlenmiş; korelasyonların ilk iki faktör arasında .528, diğer faktörlerin birbirleriyle korelasyonlarının ise .378 ile -.019 arasında olduğu tespit edilmiştir. Costello ve Osborne (2005) faktörler arası korelasyonların düşük olması durumunda dik döndürme yöntemlerinden birinin kullanılabilirliğini belirtmektedir. Böylelikle faktörler arasındaki ilişkinin zayıf olması dik döndürme yöntemlerinden olan Varimax yönteminin kullanılabilirliğini göstermiştir. Varimax yöntemiyle gerçekleştirilen analiz sonucunda öz değeri birden büyük olan 11 faktör elde edilmiştir. Maddelerin binişiklik açısından incelenmesi sonucunda hem iki ya da daha fazla faktörde toplanan hem de faktör yük değerleri arasında .1'den küçük fark olan binişik maddeler (Büyüköztürk, 2013; Çokluk ve diğ., 2012) ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Buna göre ortaya çıkan faktör yapısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

ÖPDU Ölçeği Boyutlarının Başlangıç Özdeğerleri ve Döndürme Sonrası Açıklanan Varyans Oranları

Faktör	Başlangıç Öz Değerleri			Döndürme Sonrası Açıklanan Varyans		
	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)	Toplam	Varyans (%)	Kümülatif (%)
1	7.625	26.293	26.293	4.135	14.260	14.260
2	3.233	11.149	37.442	3.242	11.181	25.441
3	2.704	9.324	46.767	3.048	10.509	35.950
4	2.044	7.047	53.814	2.521	8.694	44.644
5	1.789	6.169	59.982	2.489	8.582	53.226
6	1.362	4.496	64.679	2.321	8.005	61.231
7	1.161	4.004	68.683	2.161	7.452	68.683
8	.812	2.801	71.484			

Tablo 2 incelendiğinde ÖPDU Ölçeği'nin özdeğerinin 1'den büyük olan yedi faktörden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca her bir faktörün açıkladığı varyans oranı da faktör sayısına karar verirken kullanılan ölçütlerden biridir (Çokluk ve diğ., 2012). Hair ve diğerlerine (2014) göre sosyal bilimler için faktörlerin açıkladığı varyans oranının %60 olmasını yeterli görülmektedir. Bu doğrultuda elde edilen yedi faktörün varyansa %68.683 oranında katkı yaparak toplam varyansı yeterli düzeyde açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte faktör yapısına karar vermek üzere Şekil 1'de yer alan yamaç-birikinti grafiği incelenmiştir.



Şekil 1. Yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1'de yer alan yamaç-birikinti grafiği yedi faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptığı katkısının azaldığını göstermektedir. Bu doğrultuda ÖPDU Ölçeği'nin geliştirilmesinde temel alınan ETBM'nin boyutlarıyla uyumlu olan yedi faktörlü bir yapı sergilediği ortaya konulmuştur. Her bir faktörde bulunan maddelere ait faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı ve düzeltilmiş madde-alt boyut toplam korelasyonları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

ÖPDU Ölçeği Maddelerinin Faktör Yükleri, Ortak Faktör Varyansları ve Düzeltilmiş Madde - Alt Boyut Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktörler							Ortak Faktör Varyansı	Düzeltilmiş Madde Alt Boyut Toplam Korelasyonları
	1	2	3	4	5	6	7		
m42	.854							.817	.798
m43	.845							.819	.824
m24	.780							.716	.761
m28	.759							.716	.719
m12	.732							.672	.693
m41	.622							.541	.606
m33		.743						.680	.678
m34		.730						.701	.733
m37		.708						.627	.652
m36		.704						.590	.619
m38		.666						.585	.585
m9			.824					.763	.710
m11			.803					.690	.679
m8			.766					.657	.666
m19			.701					.563	.514
m6			.471					.415	.398
m20				.825				.733	.671
m10				.806				.742	.638
m23				.769				.666	.647
m25				.620				.603	.441
m4					.869			.813	.775
m3					.864			.790	.741
m5					.724			.610	.556
m45						.838		.777	.680
m46						.755		.775	.732
m30						.725		.704	.689
m29							.825	.777	.694
m40							.807	.731	.649
m16							.756	.643	.543

Tablo 3 incelendiğinde birinci faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .854 ile .622 arasında, ikinci faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .743 ile .666 arasında, üçüncü faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .824 ile .471 arasında, dördüncü faktörün maddelerine faktör yük değerlerinin .825 ile .620 arasında, beşinci faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .869 ile .724 arasında, altıncı faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .838 ile .725 arasında ve yedinci faktörün maddelerine ait faktör yük değerlerinin .825 ile .756 arasında değiştiği ortaya konulmaktadır. Büyüköztürk'e (2013) göre faktör yük değerlerinin .45 ve üzerinde olması gerektiği için ÖPDU Ölçeği'nin faktörlerine ait maddelerin faktör yük değerlerinin istenilen düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca ortak faktör varyanslarının ise .415 ile .819 arasında değiştiği ve .20'den düşük ortak faktör varyansı olmadığı belirlenmiştir. Ortak faktör varyansı 20'den düşük olduğunda madde ölçekten çıkarılabilmektedir (Şencan, 2005). Bu durumda ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. Ölçekte yer alan maddelerin alt boyutlarıyla olan korelasyonları incelendiğinde tüm maddelere ait değerlerin .30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2013) madde-toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde olan maddelerin kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle maddelerin ait oldukları faktörlerle aralarındaki korelasyonların kabul edilebilir olduğu ortaya konulmuştur.

**Faktör İsimlendirme.** ÖPDU Ölçeği'nin faktörleri ve faktörleri oluşturan maddeleri incelendiğinde ETBM'ye uygun bir faktör yapısının ortaya çıktığı görülmektedir. ETBM'yi oluşturan iki boyutun birbiriyle ilişkili göstergeleri bulunmaktadır (Anderson, 1997; Hall ve Hord, 1987; Hall ve diğ., 2013). ETBM'ye dayalı olarak faktörlere verilen isimlere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

## ÖPDU Ölçeği'ni Oluşturan Boyutlar ve Örnek Maddeler

Faktör	Deneme Formu Madde No	Yeni Madde No
İş Birliği (İB)	m42, m43, m24, m28, m12, m41	m26, m27, m14, m16, m9, m25
Değişimi Yönetme (DY)	m33, m34, m37, m36, m38	m19, m20, m22, m21, m23
Değişim Endişesi (DEN)	m20*, m10*, m23*, m25*	m12*, m7*, m13*, m15*
Değişimin Etkisi (DET)	m9, m11, m8, m19, m6	m6, m8, m5, m11, m4
Bilgi Edinme (BE)	m4, m3, m5	m2, m1, m3
Değişim Farkındalığı (DF)	m29*, m40*, m16*	m17*, m24*, m10*
Geribildirim (GB)	m45, m46, m30	m28, m29, m18

Not: \* ile işaretli maddeler negatif yönlü, ters kodlanarak puanlanacak maddelerdir.

5'li Likert tipinde tasarlanan ÖPDU Ölçeği'nde, olumsuz ifadeleri içeren değişim endişesi boyutuna ait 12, 7, 13 ve 15 numaralı maddeler ile değişim farkındalığı boyutuna ait 17, 24 ve 10 numaralı maddeler ters kodlanarak puanlanması gereken maddelerdir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 145, en düşük puan ise 29'dur. ÖPDU Ölçeği'nden alınabilecek düşük puan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyum düzeylerinin düşük olduğunu gösterirken yüksek puan ise uyum düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

### ÖPDU Ölçeği'nin Faktör Yapısını Doğrulamaya Yönelik DFA Bulguları

**Varsayımların Test Edilmesi.** Yedi faktör ve 29 maddeden oluşan ÖPDU Ölçeği'nin yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilecek olan DFA uygulaması için ölçek farklı bir örnekleme uygulanmıştır. Bu bağlamda DFA için geçerli olan varsayımların DFA uygulamasına katılan öğretmenlerden elde edilen veri seti üzerinde de test edilmiştir. İlk olarak örneklem büyüklüğünün alanyazında örneklem büyüklüğüne dair değerlerle uyumlu olarak değişken sayısının on katı (Hair ve diğ., 2014) ve 300'ün üzerinde olduğu (Comrey ve Lee, 1992), diğer bir ifadeyle yanıtları geçerli sayılan 303 öğretmenin örneklem açısından yeterli olduğu görülmüştür. Kayıp değerler açısından incelenen verilerde kayıp veri bulunmadığı görülmüş; uç değerler açısından ise z puanları, Mahalanobis uzaklıkları ve boxplot grafiğine göre incelenen verilerden 27 uç değer tespit edilerek veri setinden çıkarılmış ve 303 veriyle analizin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Normallik açısından incelendiğinde çarpıklık (.229) ve basıklık (-.225) değerleri, betimsel istatistikler, Q-Q ve histogram grafikleri verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım sergilediğini göstermiştir. Doğrusallık için saçılma diyagramları çizilerek elips şeklinde dağılım (Çokluk ve diğ., 2012) elde edilmiş; çoklu bağlantı problemi açısından ise değişkenler arasındaki ikili korelasyonlar incelenerek .90'ın üzerinde korelasyon olmadığı, dolayısıyla çoklu bağlantı probleminin bulunmadığı (Pallant, 2007) görülmüştür.

**Modelin Test Edilmesi.** Varsayımların karşılanması ardından maksimum olabilirlik yöntemi kullanılarak DFA gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen modelin bazı uyum indekslerinin kabul edilen uyum değerlerinin altında olduğu görülmüş ve programın önerdiği modifikasyonlardan yararlanılmıştır. Bu doğrultuda uyum indeksi değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

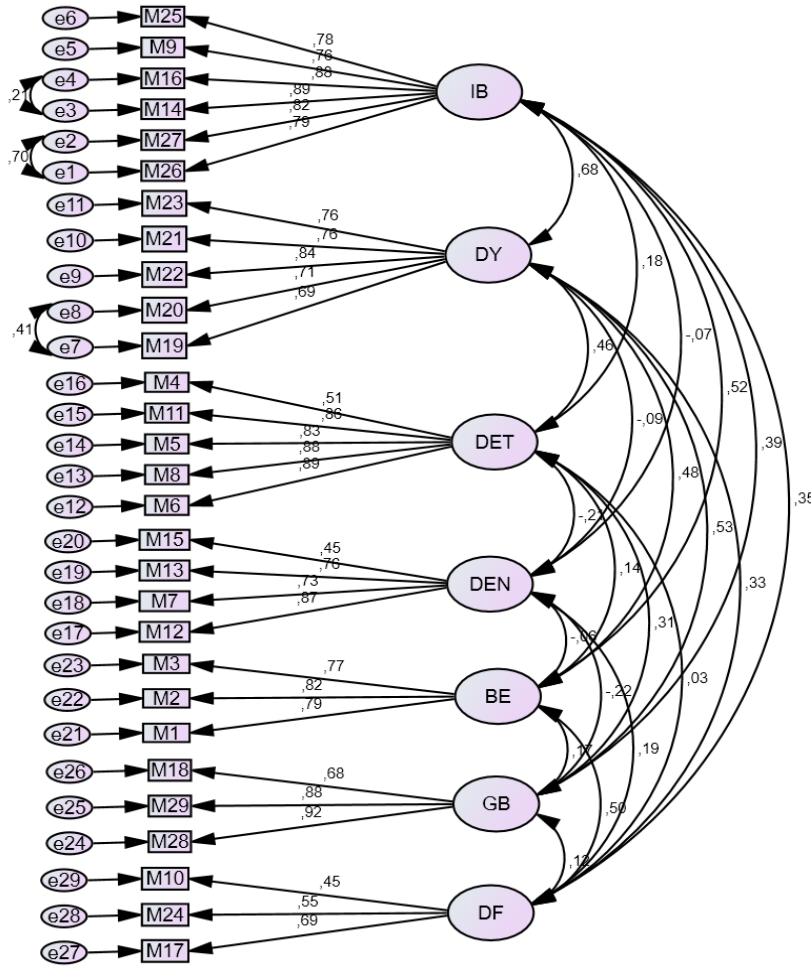
Tablo 5

## ÖPDU Ölçeği DFA Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Elde Edilen Değer	Ölçüt	Kaynak
$\chi^2/sd$ ( $\chi^2 = 745.924$ ) ( $sd = 353; p < .05$ )	2.11	$2 \leq x \leq 3$ (iyi uyum)	(Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)
RMSEA	.06	$\leq .06$ (iyi uyum)	(Hu ve Bentler, 1999)
SRMR	.06	$\leq .08$ (iyi uyum)	(Hu ve Bentler, 1999)
GFI	.85	$\geq 0.90$ (iyi uyum)	(Hooper, Coughlan, & Mullen, 2008)
AGFI	.82	$\geq 0.80$ (iyi uyum)	(Cole, 1987)
CFI	.92	$\geq 0.90$ (iyi uyum)	(Hu ve Bentler, 1999)
NFI	.87	$\geq 0.90$ (iyi uyum)	(Schumacker ve Lomax, 1996)
NNFI (TLI)	.91	$\geq 0.90$ (iyi uyum)	(Schumacker ve Lomax, 1996)

Tablo 5 incelendiğinde ( $\chi^2/sd$ , RMSEA, SRMR, AGFI, CFI ve NNFI (TLI) değerlerinin iyi uyumu gösterdiği, GFI ve NFI değerlerinin ise iyi uyumu göstermemekle birlikte iyi uyuma yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durumda ÖPDU Ölçeği'nin yedi faktörlü yapısının doğrulandığı görülmektedir. Bu doğrultuda ortaya konulan model Şekil 2'de sunulmuştur.





Şekil 2. ÖPDU Ölçeği DFA modeli

Şekil 2’de yer alan modele göre 29 maddenin faktör yük değerleri .45 ile .92 arasında değişmekte olup tüm değerler istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .01$ ). Faktör yapısı belirlenen ve doğrulanan ÖPDU Ölçeği’ne Ek-A’da yer verilmiştir.

### ÖPDU Ölçeği Güvenirlik Bulguları

ÖPDU Ölçeği’nin yedi boyutunun ortaya konulmasının ardından ölçek boyutlarının ve ölçeğin tamamının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Aynı örneklerde gerçekleştirilen AFA ve DFA uygulamaları kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6  
ÖPDU Ölçeği ve Boyutlarına Yönelik Cronbach Alfa Katsayıları

Ölçek ve Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (AFA Uygulaması)	Cronbach Alfa (DFA Uygulaması)
ÖPDU Ölçeği	29	.841	.858
1. İş Birliği	6	.902	.929
2. Değişimi Yönetme	5	.845	.875
3. Değişimin Etkisi	5	.804	.893
4. Değişim Endişesi	4	.789	.798
5. Bilgi Edinme	3	.828	.835
6. Geribildirim	3	.837	.858
7. Değişim Farkındalığı	3	.787	.535

Tablo 6’da AFA uygulaması sonucunda 29 madde ve yedi faktörden oluştuğu tespit edilen ÖPDU Ölçeği’nin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .841 olduğu; iş birliği boyutunun .902, değişimi yönetme boyutunun .845, değişimin etkisi boyutunun .804, değişim endişesi boyutunun .789, bilgi edinme boyutunun .828,

geribildirim boyutunun .837, değişim farkındalığı boyutunun ise .787 olduğu görülmektedir. ÖPDU Ölçeği'nin yedi faktörlü yapısını doğrulamak üzere gerçekleştirilen DFA uygulaması sonrasında ise ölçeğin tamamının Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .858 olduğu; iş birliği boyutunun .929, değişimi yönetme boyutunun .875, değişimin etkisi boyutunun .893, değişim endişesi boyutunun .798, bilgi edinme boyutunun .835, geribildirim boyutunun .858 ve değişim farkındalığı boyutunun .535 olduğu görülmektedir. Cortina (1993) ve Tabachnick ve Fidell (2007) Cronbach Alfa katsayısının .70 ve üzerinde olmasının güvenilirlik için yeterli olduğunu belirtmektedir. Bu durumda DFA uygulamasında değişim farkındalığı boyutu dışında ÖPDU Ölçeği'nin farklı uygulamalarda güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

İç tutarlılığı belirlemenin başka bir yolu ise ölçeğin toplam puanına göre belirlenen alt %27 ile üst %27'lik grupların ölçekten aldıkları ortalama puanlar arasındaki farkın anlamlı çıkmasıdır (Büyüköztürk, 2013). ÖPDU Ölçeği'nden elde edilen veriler bu açıdan analiz edilmiş ve Büyüköztürk'ün (2013) önerdiği şekilde çok boyutlu yapı gösteren ÖPDU Ölçeği için her bir boyutun alt ve üst grupları ayrı ayrı tanımlanarak toplam puanlar bağımsız örneklemeler *t* testi ile karşılaştırılmıştır. Bu analiz madde analizi kapsamında yapıldığından AFA uygulamasından elde edilen 253 veriden alt %27 ( $n = 68$ ) ile üst %27'lik ( $n = 68$ ) grupların ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

*ÖPDU Ölçeği Alt ve Üst Grupların Ortalamalarına Dayalı t Testi Sonuçları*

Ölçek ve Boyutlar	Gruplar	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÖPDU Ölçeği	Alt Grup	68	158.03	8.34	126.64	-27.92	.000
	Üst Grup	68	193.93	6.53			
İş Birliği	Alt Grup	68	21.16	2.61	134	-14.37	.000
	Üst Grup	68	27.31	2.37			
Değişimi Yönetme	Alt Grup	68	17.69	1.91	134	-13.54	.000
	Üst Grup	68	22.26	2.02			
Değişimin Etkisi	Alt Grup	68	14.90	2.3	134	-16.88	.000
	Üst Grup	68	20.81	1.74			
Değişim Endişesi	Alt Grup	68	9.34	2.4	124.71	-14.56	.000
	Üst Grup	68	14.66	1.81			
Bilgi Edinme	Alt Grup	68	10.93	2.05	85.04	-13.23	.000
	Üst Grup	68	14.44	.76			
Geribildirim	Alt Grup	68	9.78	1.87	134	-12.85	.000
	Üst Grup	68	13.26	1.21			
Değişim Farkındalığı	Alt Grup	68	9.28	2.52	92.58	-12.45	.000
	Üst Grup	68	13.46	1.12			

Tablo 7'de görüldüğü üzere ölçekten aldıkları puan bakımından alt ve üst grup olarak nitelendirilen grupların ölçeğin tamamından ve ölçeğin boyutlarından aldıkları puanların arasında .001 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığın üst grupların lehine olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenleri öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyleri bakımından ÖPDU Ölçeği'nin ayırt edici bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öğretim programlarındaki değişime uyum düzeyini belirlemek için ETBM'ye dayalı olarak öğretmenlere yönelik Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum Ölçeği geliştirilmiştir (bkz. Ek-A). Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri doğrultusunda 29 madde ve yedi boyuttan oluştuğu belirlenen ölçeğin boyutları *iş birliği*, *değişimi yönetme*, *değişimin etkisi*, *değişim endişesi*, *bilgi edinme*, *geribildirim* ve *değişim farkındalığı* şeklinde isimlendirilmiştir. Bu boyutlar ETBM'de endişe aşamaları ve yeniliği kullanma düzeylerini gösteren *iş birliği-bütünleşme*, *yönetme-mekanik kullanım*, *etki-rutin-iyileştirme*, *kişisel-hazırlık*, *bilgi-oryantasyon*, *yeniden odaklanma-yenileme* ve *farkındalık-yeniliği kullanmama* göstergeleriyle (George ve diğ., 2013; Hall ve diğ., 2013) uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin boyutlarının farklı eğitsel değişim kuram ve modelleriyle de uyumlu olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin, iş birliği boyutunun Yeniliklerin Yayılımı Kuramı'nın sosyal sistem bileşeniyle (Rogers, 1983) ve Yeterliğe Dayalı Değişim Modeli'nin değişimin meslektaşlar üzerindeki etkileri bileşeniyle (Ohlhausen ve diğ., 1992); geribildirim boyutunun ise Program Uygulama Kuramı'nın yeniliği destekleme kapasitesi bileşeninin kapsamıyla (Rogan ve Grayson, 2003) örtüşüğünü söylemek mümkündür.

ÖPDU Ölçeği'nde değişim endişesi ve değişim farkındalığı boyutlarına ait maddelerin ters kodlanarak puanlandığı görülmektedir. ETBM'de endişeler yeniliklere verilen duygusal tepkilere dayalı sorunlar olarak zaman zaman direnci ifade edebileceği (Van den Berg, Sleegers, Geijsel ve Vandenberghe, 2000) veya tehdit olarak görülebileceği için endişelerin giderilmesi için destek almanın önemi ortaya çıkmaktadır (Hall ve Hord, 1987). Ayrıca ETBM'de farkındalık değişime ilgi duymama veya yeniliği kullanmama (Anderson, 1997; Hall ve Hord,

1987) olarak ifade edildiğinden ölçekteki değişim farkındalığı boyutuna ait maddeler buna göre yazılmıştır. Bu doğrultuda iki boyutun da değişime uyumu olumsuz etkileme durumu nedeniyle ilgili maddelerin ters kodlanması gereği ortaya çıkmaktadır.

ÖPDU Ölçeği'nin yapı geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla uygulanan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi için öncelikle Çokluk ve diğerleri (2012) tarafından belirtilen örneklem büyüklüğü, uç değer, kayıp veri, doğrusallık, normallik, çoklu bağlantı-teklik varsayımları test edilmiştir. İki ayrı örneklemden elde edilen AFA ve DFA verilerinin analize uygunluğunu kontrol etmek amacıyla ortaya konulan varsayımların karşılandığına dair kanıt elde ettikten sonra analizlere devam edilmiştir. Koyuncu ve Kılıç (2019) ölçek geliştirme çalışmalarını çeşitli yönlerinden inceledikleri araştırmalarında çalışmaların büyük çoğunluğunda özellikle DFA'da gerekli olan varsayımların kontrol edilmediği sonucuna ulaşmış ve hem AFA hem de DFA da analize geçmeden önce verilerin analize uygunluğunun incelenmesinin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu açıdan ÖPDU Ölçeği'ni geliştirme çalışmasının bu gerekliliği ortaya koyduğu görülmektedir.

Bu çalışmanın AFA sürecinde hangi döndürme yönteminden neden yararlandığı belirtilmiş; faktör yapısına karar vermek için faktörlerin açıklanan varyansa yaptığı katkı, yamaç-birikinti grafiği, madde ve faktör öz değerleri ve her bir faktörde bulunan madde sayısı gibi çeşitli ölçütler incelenerek raporlanmıştır. Bu doğrultuda öz değeri 1'den büyük olan faktörler alınmış, faktörlerin açıklanan varyansa yaptıkları katkıların yüksek olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca her bir faktörde en az üç değişken olması (Velicer ve Fava, 1998) sağlanmıştır. AFA'nın bu şekilde raporlanması AFA'da faktör sayısına karar vermek için çoklu ölçütlere başvurulması gerektiği önerisiyle (Koyuncu ve Kılıç, 2019) uyum göstermektedir.

Faktör sayısına karar verilmesinin ardından gerçekleştirilen DFA'nın ilk sonuçlarına göre öne sürülen modelin uyum indekslerinin iyileştirmeye açık olduğu görüldüğünden modifikasyonlara başvurulmuştur. Göstergeler ve gizil değişkenler arasındaki kovaryanslara dayalı olarak önerilen modifikasyonlar (Çokluk ve diğ., 2012) modelin iyileştirilmesinde kullanılan yöntemlerden biridir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz programının önerdiği modifikasyonların uygunluğu değerlendirilmiş ve önerilen hata terimleri arasında kovaryanslar oluşturularak analiz tekrarlanmıştır. Bu durumda modelin uyum indekslerinde iyileşme olduğu görülmüştür. Öncelikle k-karenin serbestlik derecesine oranı iyi uyumu göstermiştir, ancak bu oranın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Bu oranın istatistiksel olarak anlamlı olmaması model-veri uyumunu işaret etmekte ancak modelin doğruluğuna yönelik kanıt sunmamaktadır (Kline, 2010). Bununla birlikte tüm uyum indekslerinin birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (Cole, 1987).

Tüm uyum indeksleri bir arada değerlendirildiğinde GFI ve NFI indeksleri dışında tüm indekslerin iyi uyumu işaret ettiği, GFI ve NFI indekslerinin ise iyi uyum alt sınırına yakın olduğu görülmüştür. 1'e yaklaştıkça iyi uyum gösteren GFI (Schermelleh-Engel ve diğ., 2003) faktör başına düşen madde sayısı, modeldeki faktör sayısı ve örneklem büyüklüğü durumlarından etkilenmekte; örneklem büyüklüğü arttıkça ve faktöre düşen madde sayısı ile faktör sayısı ise azaldıkça GFI değeri 1'e yaklaşmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1984). Bu doğrultuda ÖPDU Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizininin 303 veri üzerinde gerçekleştirilmesi, 29 maddelik ölçeğin yedi faktörden oluşması gibi nedenlerin GFI değerini etkileyeceği düşünülmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda GFI indeksinin .85'in üzerinde olmasını kabul edilebilir uyum olarak aldığı görülmektedir (Örneğin Connors, Sitarenios, Parker ve Epstein, 1998). Bu doğrultuda ÖPDU Ölçeği geliştirme çalışması kapsamında .85 olarak bulunan GFI değerinin kabul edilebilir düzeye yakın olduğunu söylemek mümkündür. Son olarak 1'e yakın olması beklenen NFI değeri (Hu ve Bentler, 1999) çalışma kapsamında .871 olarak bulunmuştur. Bu durumda Tucker-Lewis indeksi (TLI) olarak bilinen ve model karmaşıklığını dikkate alan NNFI indeksini tercih etmek mümkündür (Hooper ve diğ., 2008). Bu çalışma kapsamında elde edilen NNFI indeksinin .91 olması iyi uyumu işaret etmektedir.

Ayrı örneklemler üzerinde gerçekleştirilen AFA ve DFA sonucunda 29 madde ve yedi faktörden oluştuğu belirlenen ÖPDU Ölçeği'nin güvenilirliği her iki örnekleme ait verilerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Ölçeğin tamamı ve boyutları için AFA uygulamasından elde edilen Cronbach Alfa değerlerinin .70'in üzerinde olması yeterli düzeyde güvenilirliği gösterirken (Tabachnick ve Fidell, 2007) bu değerlerinin değişim farkındalığı boyutu dışında DFA uygulamasından elde edilen veriler için .70'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle ÖPDU Ölçeği'nin farklı örneklemlerde güvenilir sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Değişim farkındalığı boyutunun .70'in altında olmasının üç maddeden oluşması ve maddeler arasındaki korelasyonlarının .171 ile .373 arasında olmasından etkilenebileceği düşünülmektedir. Çünkü Cronbach Alfa katsayısı; ölçekte yer alan madde sayısı, faktör sayısı ya da maddeler arasındaki korelasyonlara duyarlıdır (Cortina, 1993). Bununla birlikte .50 ile .70 arasında olan Cronbach Alfa katsayısının orta düzeyde güvenilirliği işaret etmesine (Hinton, Brownlow, McMurray ve Cozens, 2004) dayalı olarak değişim farkındalığı boyutunun orta düzeyde güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak 29 madde ve yedi boyuttan oluşan ÖPDU Ölçeği'nin tüm branşlardan öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını belirlemek için kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu

görülmektedir. Bu araç sayesinde öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime ne kadar uyum sağlayabildikleri öz bildirime dayalı olarak belirlenebilecektir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda ÖPDU Ölçeği kullanılarak öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişime uyumlarını yordayan çeşitli değişkenler incelenebilir veya öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları gibi değişkenlerle öğretim programlarındaki değişime uyumları arasındaki ilişkiler incelenebilir.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Mali Destek**

Bu çalışma için herhangi bir kamu kuruluşundan, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonunun 12/05/2020 tarihli ve 35853172-300 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Kaynakça / References**

- Anderson, J. C., & 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.
- Anderson, S. E. (1997). Understanding teacher change: Revisiting the concerns based adoption model. *Curriculum Inquiry*, 27(3), 331-367.
- Banning, E. I. (1954). Teacher attitudes toward curriculum change: The effect of personal relationships on the degree of favorableness. *The Journal of Experimental Education*, 23(2), 133-147. doi: 10.1080/00220973.1954.11010499
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228. doi: 10.12738/estp.2014.1.2020
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (Genişletilmiş 18. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carl, A. (2005). The “voice of the teacher” in curriculum development: A voice crying in the wilderness?. *South African Journal of Education*, 25(4), 223-228.
- Carless, D. R. (1998). A case study of curriculum implementation in Hong Kong. *System*, 26, 353-368.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum.
- Cheng, Y. C. (1994). Effectiveness of curriculum change in school: An organizational perspective. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 26-34.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Connors, C. K., Sitarenios, G., Parker, J. D. A., & Epstein, J. N. (1998). The revised Connors' Parent Rating Scale (CPRS-R): Factor structure, reliability, and criterion validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(4), 257-268.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7(802). doi: 10.3389/fpsyg.2016.00802
- Doğanay, A., & Sarı, M. (2008). The new social studies curriculum from the teachers’ point of view: A study in the Adana province of Turkey. *Elementary Education Online*, 7(2), 468-484.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Teacher development and educational change. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change* (pp. 1-9). Abington, OX: Routledge.
- Fuller, F (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- George, A. A., Hall, G. E., & Stiegelbauer, S. M. (2013). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire* (3rd ed.). Austin, TX: SEDL.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. doi: 10.1080/135406002100000512
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited.

- Hall, G. E. (1974, April). *The concerns-based adoption model: A developmental conceptualization of the adoption process within educational institutions*. Oral Presentation, Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois, USA.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. SUNY Series in Educational Leadership. Albany: State University of New York Press.
- Hall, G. E., Dirksen, D. J., & George, A. A. (2013). *Measuring implementation in schools: Levels of use*. (3rd ed.). Texas: SEDL.
- Hall, G. E., Loucks, S. F., Rutherford, W. L., & Newlove, B. W. (1975). Levels of use of the innovation: A framework for analyzing innovation adoption. *Journal of Teacher Education*, 26(1), 52-56.
- Hinton, P. R., Brownlow, C., McMurray, I., & Cozens, B. (2004). *SPSS explained*. New York: Routledge.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modeling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L., & 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, 1-55.
- Janík, T., Janko, T., Pešková, K., Knecht, P., & Spurná, M. (2018). Czech teachers' attitudes towards curriculum reform implementation. *Human Affairs*, 28, 54-70. doi: 10.1515/humaff-2018-0006 pp.54-70
- Karavas-Doukas, E. (1995). Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 8(1), 53-68. doi: 10.1080/07908319509525188
- Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. *PNA*, 3(3), 107- 121.
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. doi: 10.1080/00220270010016874
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Publications, Inc.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanımı: Bir doküman incelemesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 361-388.
- Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: The case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 95-115. doi: 10.1080/002202700182871
- Liu, W., & Wang, Q. (2019). Walking with bound feet: Teachers' lived experiences in China's English curriculum change. *Language, Culture and Curriculum*. doi:10.1080/07908318.2019.1615077
- Loucks, S., & Pratt, H. (1979). A concerns-based approach to curriculum change. *Educational Leadership*, 37(3), 212-215.
- Macdonald, D. (2003). Curriculum change and the post-modern world: Is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35(2), 139-149. doi: 10.1080/00220270210157605
- Marsh, C. J. (1984). Implementation of a curriculum innovation in Australian schools. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 6(1), 37-58.
- McNeil, J. D. (2009). *Contemporary curriculum: In thought and action*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- Mellegård, I., & Pettersen, K. D. (2016). Teachers' response to curriculum change: balancing external and internal change forces. *Teacher Development*, 20(2), 181-196. doi: 10.1080/13664530.2016.1143871
- Millî Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü. <https://trabzon.meb.gov.tr/> adresinden elde edildi.
- Ni, L., & Guzdial, M. (2008). *What makes teachers change? Factors that influence post-secondary teachers' adoption of new computing curricula*. Technical Report. Atlanta: Georgia Institute of Technology.
- Noack, M., Mulholland, J., & Warren, E. (2013). Voices of reform from the classroom: Teachers' approaches to change. *Teachers and Teaching*, 19(4), 449-462. doi: 10.1080/13540602.2013.770233
- Ohlhausen, M. M., Meyerson, M. J., & Sexton, T. (1992). Viewing innovations through the efficacy-based change model: A whole language application. *Journal of Reading*, 35(7), 536-541.

- Oreg, S. (2003). Resistance to change: Developing an individual difference measure. *Journal of Applied Psychology, 88*, 680-693.
- Ostovar-Namaghi, S. A. (2017). Language teachers' evaluation of curriculum change: A qualitative study. *The Qualitative Report, 22*(2), 391-409.
- O'Sullivan, K. A., Carroll, K., & Cavanagh, M. (2008). Changing teachers: Syllabuses, subjects and selves. *Issues in Educational Research, 18*(2), 167-182.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3rd ed.). New York: Open University Press.
- Pešková, K., Spurná, M., & Knecht, P. (2019). Teachers' acceptance of curriculum reform in the Czech Republic: One decade later. *Center for Educational Policy Studies Journal, 9*(2), 73. doi: 10.26529/cepsj.560
- Rogan, J. M., & Grayson, D. J. (2003). Towards a theory of curriculum implementation with particular reference to science education in developing countries. *International Journal of Science Education, 25*(10), 1171-1204. doi:10.1080/09500690210145819
- Rogers, E. M. (1983). *Diffusion of innovations*. (3rd ed.). New York: Free Press.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & 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.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Van den Berg, R., Slegers, P., Geijsel, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation, 26*, 331-350.
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Effects of variable and subject sampling on factor pattern recovery. *Psychological Methods, 3*(2), 231-251.
- Voogt, J., & Pelgrum, H. (2005). ICT and curriculum change. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments, 1*(2), 157-175.
- Zhu, X., Ennis, C. D., & Chen, A. (2011). Implementation challenges for a constructivist physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(1), 83-99. doi: 10.1080/17408981003712802

**Ek A**  
**Öğretim Programlarındaki Değişime Uyum (ÖPDU) Ölçeği**

No	Maddeler	(1) Kesinlikle Katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kısmen Katılmıyorum	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1	Programda ne tür değişiklikler yapıldığını merak ederim.	1	2	3	4	5
2	Yenilenen programın getirdiği sorumlulukları bilmek isterim.	1	2	3	4	5
3	Yenilenen programla ilgili daha fazla bilgi edinmek isterim.	1	2	3	4	5
4	Programdaki değişimi kendimi geliştirmek için fırsat olarak görürüm.	1	2	3	4	5
5	Programın öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda değiştirildiğine inanırım.	1	2	3	4	5
6	Yapılan değişikliklerle önceki programın eksikliklerinin giderileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
7	Yenilenen programa uygun ders planı yapamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
8	Programda yapılan değişikliklerin öğrencilere katkı sağlayacağına inanırım.	1	2	3	4	5
9	Yenilenen programı uygularken zümremle iş birliği yapmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
10	Sıradanlaştığını düşündüğüm için programda yapılan değişiklikleri önemsemem.	1	2	3	4	5
11	Yenilenen programla öğrenci ihtiyaçlarının karşılanacağına inanırım.	1	2	3	4	5
12	Yenilenen programın gereklerini yerine getirememekten endişe duyarım.	1	2	3	4	5
13	Yenilenen programa hazırlık yapmak için zaman bulamamaktan endişe duyarım.	1	2	3	4	5
14	Yenilenen programı uygularken karşılaştığım sorunların çözümünde zümremle iş birliği yaparım.	1	2	3	4	5
15	Yenilenen programın beklentilerimi karşılamamasından endişe duyarım.	1	2	3	4	5
16	Yenilenen programla ilgili hazırlıklarımı zümremle paylaşmaya istekliyim.	1	2	3	4	5
17	Programda nelerin değiştiğini incelemem.	1	2	3	4	5
18	Programda yapılan değişikliklerle ilgili görüşlerimi ilgililere bildiririm.	1	2	3	4	5
19	Programda yapılan değişikliklere göre kendimi yeni koşullara hazırlarım.	1	2	3	4	5
20	Yenilenen programı uygulamak için planlar yaparım.	1	2	3	4	5
21	Yenilenen programa yönelik çalışmalarımı uygulamadaki gözlemlerime göre yeniden düzenlerim.	1	2	3	4	5
22	Yenilenen programa yönelik uygulamalarımı sürekli gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
23	Yenilenen programa uygun öğrenme etkinlikleri geliştiririm.	1	2	3	4	5
24	Yenilenen programla ilgili başkalarıyla fikir alışverişinde bulunmam.	1	2	3	4	5
25	Yenilenen programla ilgili uygulamalarımı meslektaşlarımla paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
26	İçinde olduğum değişim sürecini zümremle birlikte yönetirim.	1	2	3	4	5
27	Programda yapılan değişikliklerin amacına ulaşması için zümremle birlikte çalışırım.	1	2	3	4	5
28	Yenilenen programdan kaynaklanan aksaklıkları yetkili birimlere bildiririm.	1	2	3	4	5
29	Programda yapılan değişikliklerin olumlu yönleri konusunda yetkililere bilgi veririm.	1	2	3	4	5
<p>Boyutlar ve Maddeler:  İş Birliği: 9, 14, 16, 25, 26, 27; Değişimi Yönetme: 19, 20, 21, 22, 23; Değişimin Etkisi: 4, 5, 6, 8, 11;  *Değişim Endişesi: 7, 12, 13, 15; Bilgi Edinme: 1, 2, 3; Geribildirim: 18, 28, 29; *Değişim Farkındalığı: 10, 17, 24</p> <p>*Ters kodlanacak boyutlar (maddeler)</p>						



## Özel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrencileriyle İlgili Sosyal Medya Paylaşımlarının İncelenmesi

Gamze Ak<sup>\*1</sup>, Şule Kılınç<sup>2</sup>, Gülcihan Yazçayır<sup>3</sup> ve Üzeyir Emre Kıyak<sup>4</sup>

### Öz

Bu çalışmada özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kişisel bilgilerinin sosyal medya uygulamalarında paylaşılmasının çocuk hakları bağlamında doğuracağı sonuçlara ilişkin bilgi vermek ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerini içeren paylaşımlarını incelemek amaçlanmıştır. Nitel yöntemlerden doküman analizi tekniğinin benimsendiği bu çalışmada Instagram uygulamasındaki herkese açık 52 kişisel hesaptaki 1951 fotoğraf ve 1262 video incelenmiştir. Analizler sonucunda bir ana tema ve dört alt tema belirlenmiştir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların fotoğraflarındaki ve videolarındaki görsel kimliklerinin çoğunlukla gizlenmediği, yüz ve bedensel özelliklerinin açıkça paylaşıldığı, bunların yanı sıra fotoğraf veya video paylaşımlarının açıklamalar kısmında çocukların adlarının da gizlenmeden yazılı olarak paylaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla kucağına alma, öpme ve sarılma gibi fiziksel temasları olduğu ve fiziksel temasa ilişkin en çok görülen davranışların da bunlar olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen hesaplarda görsel içerikler ile yazılı açıklamaların uyumlu olduğu paylaşımların daha fazla olduğu belirlenmiştir. Son olarak yapılan paylaşımlardaki mekânların büyük çoğunluğunun okul veya özel eğitim kurumlarının bir parçası olan derslik, bahçe, oyun alanı gibi alanlar olduğu belirlenmiştir.

### Anahtar Sözcükler

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci  
Sosyal medya  
Çocuk hakları

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
20 Mart 2022  
**Kabul Tarihi**  
08 Temmuz 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Investigation of Special Education Teachers' Photosharing of Their Students

### Abstract

The researchers in this study aimed to present information about the consequences of sharing photos of children on social media in the context of child rights and to investigate special education teachers' shares which include their students with special educational needs. Designing the study with document analysis, one of the qualitative methods, the researchers investigated 1951 photos and 1262 videos shared by 52 open accounts on Instagram. One main theme and four sub themes were identified as a result of the analysis. Results showed that most of the special education teachers who are the owners of the open accounts did not hide visual identities of students with special educational needs, shared their students' face and physical features explicitly, as well as their names in the descriptions on Instagram. The results also demonstrated that the special education teachers had physical contacts with their students with special educational needs and the most frequent types of physical contacts were lapping, hugging and kissing. Besides, visual contents were corresponded to written descriptions on most of the shares. Finally, overwhelming majority of the shares took place in classroom, garden, playground of the schools or special education and rehabilitation centers.

### Keywords


Student with special education  
needs  
Social media  
Child rights


### Article Info


**Received**  
March 20, 2022  
**Accepted**  
July 08, 2022  
**Article Type**  
Research Paper


*Atf:* Ak, G., Kılınç, Ş., Yazçayır, G. ve Kıyak, Ü. E. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin öğrencileriyle ilgili sosyal medya paylaşımlarının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 263-280. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1090493>

\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, [gamzeak@anadolu.edu.tr](mailto:gamzeak@anadolu.edu.tr)

<sup>2</sup>  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, [sule\\_kilinc@hacettepe.edu.tr](mailto:sule_kilinc@hacettepe.edu.tr)

<sup>3</sup>  Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, [gyazcayir@uludag.edu.tr](mailto:gyazcayir@uludag.edu.tr)

<sup>4</sup>  Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, [uzeyir.kiyak@usak.edu.tr](mailto:uzeyir.kiyak@usak.edu.tr)



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

## Extended Abstract

### Introduction

Teachers use social media applications to share professional knowledge as well as to gain followers. Accordingly, teachers who get a great number of followers also known as micro-celebrity teachers use their social media accounts as their own trademark to gain. (Carpenter, Morrison, Craft, & Lee, 2020; Carpenter, Shelton, & Schroeder, 2022; Marcelo & Marcelo, 2021). Recently, the number of micro-celebrity teachers has increased; therefore, this increase resulted in the rise of the social media shares consisting of their students (Serin, 2019). Teachers more often prefer Instagram since it is easy to use and popular among the society, and they share their students' photos on their open accounts. However, these shares are counted as violation of child rights, and within the scope of child exploitation and abuse (Parsa, & Akmeşe, 2019; Sarıtaş, 2018; Serin, 2019). The risk of suffering from abuse of children with special educational needs are three or four times more than the ones who do not have special needs (Stalker, Taylor, Fry, & Stewart, 2015); especially children with intellectual disabilities are exposed to violence, abuse, and right violation more than other children and they need more protection (McCabe, Cummins, & Reid, 1994; Mechling, 2008; Sullivan & Knutson, 2000). Therefore, teachers' sharing photos and personal knowledge of their students with special educational needs may create objectionable results in terms of both child rights and professional ethics in special education. Considering all these, the researchers in this study aimed to present information about the consequences of sharing photos of children on social media in the context of child rights and to investigate special education teachers' shares which include their students with special educational needs.

### Method

Designing the study with document analysis, one of the qualitative methods, the researchers investigated 1951 photos and 1262 videos shared by 52 open accounts on Instagram considering accessibility and ethics by using keywords in Turkish *special education teacher*, *special educator*, *special educational expert* and *special education*. The researchers utilized screen procedure between November 1st 2021- and January 22nd 2022 on Instagram, collected data from open accounts and hid obtained data in digital settings. The researchers developed a form named Document Analysis Form to code data. Document Analysis Form includes account information, the number of photos and videos, and codes as follows place, time, people and content on photos and videos, censored type and number of censored photos and videos. Information about 52 accounts were presented descriptively via frequency and percentage. Content analysis was conducted to analyze the documents obtained. The themes and sub-themes that the researchers found were explained in findings section and codes were demonstrated with their frequencies.

### Findings

The researchers obtained a main theme and four sub themes as results of the analysis. The main theme was *ethical principles and personal rights of children with special educational needs shared on social media* to which sub-themes were linked. According to the subtheme, Findings related to identities of children with special educational needs, visual identities of children with special educational needs were not hidden in most of the photos ( $f= 1592$ , %81) and videos ( $f= 866$ , %67). Facial and physical features of children were shared explicitly on most of the accounts investigated. In addition to visuals, the names of children were not hidden in the description parts in the shares ( $f= 103$ ). According to 'Physical contacts of teachers and students in shares including students with special educational needs' sub theme, the researchers found that teachers had physical contacts on their shares like lapping, hugging and kissing. The most frequent physical contacts were hugging ( $f= 68$ ), lapping ( $f= 37$ ) and kissing ( $f= 19$ ). Another subtheme was 'Findings about consistency between visual and written contents in shares including students with special educational needs' in which content of 241 (%12) photos and 97 (%8) videos were consistent with written content. In other words, visual contents were consistent with written contents on most of the shares. The other findings under this theme were about tagging. Despite the consistency between visual and written contents, tags under the written content were striking. Some of the shares include teachers' hugging their students and throwing kisses towards camera with the tags private lesson. Tags also highlighted the cities where the owners of the accounts lived. According to the last subtheme, which is 'Findings about settings in shares including students with special educational needs', the overwhelming majority of the shares took place in classroom, garden, playground of the schools or special education and rehabilitation centers.

### Discussion and Conclusion

The findings of the study demonstrated that teachers who were the owners of the accounts examined and taught students with special educational needs violated children's privacy rights and protection rights related to commercially exploitation of children. The study also showed that the teachers offended against professional ethics in special education. Furthermore, the teachers shared their students' visual identities explicitly, and also shared the address of the foundation they worked for, which would be a risk for the students with special educational

needs who do not have safety skills. Even though teaching safety skills is one of the main responsibilities of the teachers, prevention and protection are the primary responsibilities of the teachers in terms of child rights. Besides, using tags under the photos and videos in open accounts could be commented as a commercial advertisement which is child exploitation. Last, the findings demonstrated that teachers had physical contacts with their students with special educational needs like lapping, kissing, and hugging. These acts may result in normalizing violation of personal space and releasing such photos on open accounts may make children with special educational needs open to these kinds of harassment and abuse. Considering all these, there is an urgent need for regulations to protect children with special educational needs from abuse and exploitation on social media. Therefore, information campaigns should be applied to inform teachers and parents why and how to protect the children with special educational needs on social media. Along with these, in the Vocational Ethics course in the Special Educational Teaching undergraduate program, it can be suggested to teacher candidates to address the issues of ethics and children's rights in social media.

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamda her geçen gün artan kullanım yoğunluğunun kişilerarası iletişime, sosyal ve kültürel yaşama yansımaları, sosyal medya kavramının ortaya çıkmasında önemli bir role sahiptir (Serin, 2019). Alanyazında sosyal medya farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Sosyal medya, bireylere yazılı metin, fotoğraf, video gibi çeşitli içerikler üretme ve bunu diğer bireylerle sanal dünyada paylaşma imkânı veren etkileşimli bir medya olarak tanımlanmaktadır (Evans ve Mckee, 2010; Sayımer, 2008). Mavnacıoğlu (2009) sosyal medyanın temel özelliklerinin içerik paylaşımı için zaman ve mekân sınırlamasının olmaması, üretilen içeriklerin kolay ve hızlı şekilde mobil ortamda yayınlanması, kullanıcıların hem takip eden hem de takip edilen konumda olup samimi sohbet mantığında ilerlemesi olduğunu belirtmiştir. Sosyal medyanın bu temel özelliklerine dayanarak çeşitli sosyal medya uygulamaları ortaya çıkmıştır. We Are Social Ekim 2021 raporuna göre dünyada sırasıyla Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram ve Facebook Messenger; Türkiye’de ise sırasıyla YouTube, Instagram, WhatsApp, Facebook ve Twitter en çok kullanılan sosyal medya uygulamalarıdır (We Are Social, 2021). Günümüzde Türkiye’de aktif sosyal medya kullanım oranının nüfusun %82.6’sına ulaştığı bilinmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Bu bilgiler ışığında Türkiye’de sosyal medya uygulamalarının nüfusun yarısından fazlası tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Kullanımı gittikçe yaygınlaşan sosyal medya uygulamalarının kullanım amaçları; eğlence amaçlı kullanımı (Acun, Yücel, Belenkuyu ve Keleş, 2017; Kurtuluş, Özkan ve Öztürk, 2015; Wang, Jackson, Gaskin ve Wang, 2014) ticari amaçlı kullanımı (Choudhary, 2015; Sarıtaş, 2018; Şahiner, 2017) ve eğitim öğretim amaçlı kullanımı (Carpenter, Shelton ve Schroeder, 2022; Tess, 2013; Van Dijck ve Poell, 2018) olarak sıralanmaktadır. Sosyal medya uygulamaları, eğlence ve ticari amaç dışında farklı yaş grubundaki bireylerin kolay ve hızlı ulaşabileceği platformlar olması sebebiyle eğitim için önemli fırsatlar sunmakta, eğitimin yaşam boyu sürmesi, sosyal medya uygulamalarının bu süreçte öğretmenler tarafından öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır (Acun ve diğ., 2017). Çevrimiçi kaynakların ve bu kaynaklara erişimin artmasıyla birlikte (Avcı, 2020) öğretmenlerin sosyal medyayı müfredatla ilişkili içerikleri görsel destekle öğrencilere sunma (Ciğerci, 2016; Schroeder, 2019; van Dijck ve Poell, 2018), mesleki gelişim ve bilgi edinme (Avcı, 2020; Visser, Evering ve Barrett, 2014), velilerle, öğrencilerle ve meslektaşlarla iletişim kurma (Fezyioğlu, 2016; Tiryakioglu ve Erzurum, 2011) amaçlarıyla kullandığı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin sosyal medya uygulamalarını kullanmalarında yukarıda belirtilen amaçların yanı sıra sosyal medyada ünlü olma amaçlarının da olduğu görülmektedir. Alanyazında sosyal medyada ünlü olan ve belli bir kitle tarafından takip edilen öğretmenler için *Mikro-Ünlü (Micro-Celebrity)* kavramı kullanılmaktadır (Carpenter ve diğ., 2022; Marcelo ve Marcelo, 2021). Öğretmenler için sosyal medya uygulamalarında mesleki paylaşımlar yapmak ve takipçi kitlesi kazanmak; meslekleri üzerinde daha büyük bir etkiye sahip olma fırsatı, daha fazla maddi kazanç, daha yüksek kariyer basamakları için çekici alternatifler olabilmekte öte yandan geniş takipçi kitlelerine ulaşan öğretmenler, bu takipçilerden yararlanmanın yollarını bularak sosyal medyayı kendi markaları gibi geliştirip kişisel kazanç sağlayacak şekilde kullanmaya başlamaktadırlar (Carpenter ve diğ., 2022). Bu nedenlerle öğretmenlerin eğitim ortamlarında meslekleriyle ve öğrencileriyle ilgili yaptıkları paylaşımlarda artışların meydana geldiği gözlenmektedir (Serin, 2019).

Sosyal medya uygulamaları, kullanıcı ve kullanıcıların takipçi sayısı arasında ortaya çıkan iki yönlü bir etkileşimle ürün ve hizmetlerin kullanıcılar tarafından tanınması, satın alınması için etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Choudhary, 2015). Bu uygulamalardan biri olan ve dünyada sıklıkla kullanılan Instagram uygulamasında, uygulama üzerinden ürün tanıtarak veya reklam yaparak maddi kazanç elde eden kullanıcıların olduğu bilinmektedir (Şahiner, 2017). Bu içerikler için kullanılan *#etiketler* de geleneksel reklam sloganlarıyla eşdeğer görülmektedir (Sarıtaş, 2018). Bununla birlikte, Instagram uygulaması; görsel doğası, uygulama tasarımının işlevselliği, takipçilere ulaşma kolaylığı sayesinde diğer uygulamalara göre öğretmenler tarafından da daha fazla kullanılmaya başlanmıştır (Carpenter, Morrison, Craft ve Lee, 2020). Öte yandan alanyazında COVID-19 sürecinde öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan sosyal medya uygulamalarından birinin Instagram uygulaması olduğu belirlenmiştir (Jogezai ve diğ., 2021; Klapproth, Federkeil, Heinschke ve Jungmann, 2020; Ubaedillah ve Pratiwi, 2021). Öğretmenler bu uygulamayı; eğitim fikirlerini, eğitim uygulamalarını, kaynaklarını paylaşmak ve tartışmak için kullanmaktadırlar. Bunların yanı sıra özellikle özel kurumlarda çalışan öğretmenler kurumlarının adını duyurmak, daha fazla öğrenci kitlesine ulaşmak için uygulama üzerinden öğrenci fotoğraflarının veya videolarının da bulunduğu içerik paylaşımları yapmaktadırlar (Carpenter ve diğ., 2022; van Dijck ve Poell, 2018). Ayrıca etiketleme tekniği sayesinde sosyal medyada paylaşılan bu fotoğraflar ve fotoğraflarda yer alan çocuklar dünyanın her yerindeki kullanıcılara anında ulaşabilmektedir (Keith ve Steinberg, 2017). Bu hızlı yayılım ile sosyal medyada birçok çocuk teşhir edilmektedir.

Alanyazında sosyal medya uygulamalarında yetişkinler tarafından teşhir edilen çocuklar için *etiketlenen nesil* terimi kullanılmaktadır (Oswald, James ve Nottingham, 2016). Etiketlenen nesil için birtakım riskler bulunmaktadır. Bu çocuklara yönelik riskler, çocuğun gizlilik hakkının ihlali, mevcut zamanda ve gelecekte zarar görme riski ve dijital çocuk kaçırmaya [çocukların fotoğraflarının çalınarak kendilerinin ya da bir başkasının fotoğrafıymış gibi kullanılmasına (Abidin, 2015; Nottingham, 2019)] yönelik endişelerdir (Whigham, 2015).

Alanyazında *share* (paylaşmak/paylaşım) ve *parent* (ebeveyn) sözcüklerinin birleştirilmesiyle karşımıza çıkan ve ebeveynlerin çocuklarına ait bilgileri paylaşmalarına karşılık gelen *sharenting* terimi öğretmen gibi çocuğun iyi olma halinden sorumlu olan kişiler için de kullanılmaktadır (Nottingham, 2019; Plunkett, 2019). Daha açık bir ifadeyle, “sharenting” yalnızca ebeveynleri değil, çocuğun iyi olma halinden sorumlu olan herkesi kapsamakta, söz konusu terim öğretmenler için de kullanılabilir. *Sharenting*, çocukların okullarının ve evlerinin tanınması, çocuğun nasıl görüldüğünün, çocuğun doğum gününün, sevdiği ve sevmediği şeylerin açıkça ortaya konmasıyla sonuçlanmakta ve çocuklara ilişkin bu bilgilerin teşhir edilmesi ise çocuğu yukarıda sıralanan riskler altında bırakmaktadır (Kumar, 2019; Whigham, 2015). Buna paralel olarak, alanyazında yetişkinlerin bu eylemleri sonucunda da sosyal medyada teşhir edilen ya da sosyal medyada kişisel bilgileri yayınlanan çocukların savunmasız oldukları belirtilmekte (Carpenter ve diğ., 2020; Nottingham, 2019) ve bu çocukların kanun yapıcılar, öğretmenler, çocukla çalışan uzmanlar ve ebeveynler başta olmak üzere tüm toplum tarafından daha ciddi bir korunmaya gereksinimi olduğu ifade edilmektedir (James ve diğ., 2010).

Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan ve temel haklardan biri olan koruma hakkı ya da bir başka deyişle çocuğun yüksek yararının korunması ilkesi çocuğun yararlarını öncelemeyi içermektedir (Hareket ve Yel, 2021). Bu ilke kamusal ya da özel kurumların çocuğun yüksek yararını gözetmesini ve çocuğun her koşulda güvenliğinin sağlanmasını şart koşmaktadır (Hareket ve Yel, 2021). Bir başka deyişle bu ilke; çocuk sömürüsü ve istismarını önlemek için kamu ve özel kuruluşların önlem almalarının gerekliliğini ortaya koymakla birlikte çocukların istismara ve sömürüye karşı korunma gereksinimini belirtmektedir (Murray, 2020). Sömürü, çocuğun psikolojik ve zihinsel sağlığına, gelişimine ve eğitimine yönelik bir çeşit zorlama ve şiddeti içerir. Çocuk sömürüsü kapsamında çocuk işçiliği, çocuk askerler, cinsel istismar, kaçırma ve çocuk satıcılığı yer almaktadır. Daha açık bir ifadeyle, sömürü, çocuğa yönelik potansiyel zararlar sonucunda, fiziksel ya da duygusal insanlık dışı ve ihmalkâr davranışlar olarak bilinmektedir (The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect [ISPCAN], 2006). Çocuk istismarı ve sömürüsünün tanımları göz önünde bulundurulduğunda sosyal medyada fotoğraflar, videolar veya yazılı bilgiler yoluyla çocukların kimlik bilgilerinin teşhir edilmesi fiilinin çocukları sömürüye ve istismara açık hale getirebileceği ifade edilmektedir (Parsa ve Akmeşe, 2019; Sarıtaş, 2018). Birleşmiş Milletler (1989) ve Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], 2004) çocukların her türlü hak ihlaline, sömürüye, şiddete ve istismara karşı korunmaya gereksinimleri olabileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, tüm bunlarla birlikte, alanyazında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların, yetersizliği olmayan akranlarına göre üç-dört kat daha fazla istismara uğrama riski altında olduğu (Stalker, Taylor, Fry ve Stewart, 2015), özellikle zihin yetersizliği olan çocukların diğer çocuklara göre şiddete, istismara ve hak ihlaline daha fazla maruz kaldığı ve daha fazla korunmaya gereksinimleri oldukları alanyazında belirtilmektedir (McCabe Cummins ve Reid, 1994; Sullivan ve Knutson, 2000).

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışan öğretmenler ya da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik bağlamında dikkate alması gereken temel etik ilkelerinden ikisi *gizlilik* ve *çıkartılma* (Hareket ve Yel, 2021). Özel Eğitim Öğretmenleri İçin Meslek Etiği Kılavuzunda (Vuran, 2020) yer aldığı üzere özel eğitim öğretmenleri “*Gizliliği önemser, sosyal medya paylaşımlarının risklerini öngörür ve gizliliği korur.*” (s. 27) maddesi ve yine aynı kılavuzda özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerini uygularken reklamlardan kaçınarak, ticari reklamlara araç olmaktan ve çalışmalarına ticari bir görünüm vermekten kaçınması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin daha fazla ebeveyn ve öğrenci kitlesine ulaşmak amacıyla kendilerinin ya da kurumlarının adını duyurmak amacıyla sosyal medya uygulamalarını kullanmaları (Carpenter ve diğ., 2022; van Dijck ve Poell, 2018) öğretmenlerin sosyal medyayı ticari amaçla kullanmaları olarak değerlendirilebilir. Bu doğrultuda yalnızca öğretmenlerin sosyal medya paylaşımlarında değil ticari amaçla sosyal medyada yapılan diğer paylaşımlarda da çocuklara ilişkin; etik, çocuk hakları ve çocukların güvenliği başlıca endişe konuları olmuştur (Nottingham, 2019; James ve diğ., 2010). Amerika Federal Ticaret Komisyonu (Federal Trade Commission [FTC], 2014), çocukların çevrimiçi güvenliğini sağlamayı yasal olarak güvence altına almıştır. Çünkü yetişkinler tarafından sosyal medyada paylaşılan, çocukları içeren gönderiler kısa sürede milyonlarca kişiye ulaşarak yukarıda ayrıntılandırılmış olan olumsuz etkilere neden olabileceğinden bu fiiller ulusal ve uluslararası mevzuatta yasaklanmıştır ve bu fiillerin yetişkinler tarafından gerçekleştirilmesi de çocuk haklarının ihlali olarak değerlendirilmektedir (Serin, 2019).

Bireyin iş/okul/yaşam dengesi ile ilişkilerini, kişisel sağlığını ve güvenliğini gözetmek olarak tanımlanan *dijital iyi olmanın* (Feerrar, 2020) gittikçe önem kazandığı bir zamanda çocukların haklarının, iyi oluş hallerinin, yüksek yararlarının ve gizliliklerinin güvence altına alınması ciddi bir gerekliliktir (Nottingham, 2019). Çocuklar dâhil olduğunda, toplumların çocuklara güvenli bir çevre sağlamak üzere en iyi yolları bulmak gibi sorumlulukları ve görevleri bulunmaktadır (Murray, 2020). Tüm bu bilgiler ışığında, çocuğa ait bilgilerin ve çocuk fotoğraflarının, çocukların haklarını gözetmek ve güvenliklerini sağlamak amacıyla sosyal medya uygulamalarında yayınlanmaması gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Bu gereklilik ve sorumluluk ise çocuğun iyi oluş halinden sorumlu herkese, dolayısıyla öğretmenlere de aittir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ise normal gelişim gösteren akranlarından daha savunmasız olabileceği göz önünde bulundurulduğunda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öğretmenlerinin bu sorumluluğunun daha önemli olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerinin bilgilerini ve fotoğraflarını paylaşmalarının gerek çocuk

hakları gerekse özel eğitim öğretmenliği meslek etiği bakımından bazı sakıncalı sonuçlar doğuracağı düşünülmektedir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kişisel bilgilerinin sosyal medya uygulamalarında paylaşılmasının çocuk hakları bağlamında doğuracağı sonuçlara ilişkin bilgi vermek ve özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencileri içeren paylaşımlarını incelemektir. Bu amaçla özel eğitim öğretmenlerinin herkese açık olan Instagram hesaplarındaki özel eğitime ihtiyacı olan çocukların fotoğraflarının yer aldığı paylaşımlar incelenerek ‘Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik sosyal medya paylaşımları, paylaşılan öğrencilere ait gizlenmiş ve gizlenmemiş toplam fotoğraf ve video sayısı; yazılı paylaşımlar ile fotoğrafların uyumu, gizleme tipi (emoji, bulanıklaştırma), fotoğrafın çekildiği ortam, fotoğrafta yer alan davranışlar bakımından nasıldır?’ sorusuna yanıt aranmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin sosyal medya hesaplarından öğrencilere ilişkin paylaşımlarının etik ilkeler ve kişisel haklar bakımından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniği ile hem dijital ortamdaki hem de fiziksel olarak yazılı metinler ve görseller incelenebilmektedir (Corbin ve Strauss, 2008; Merriam, 2013). Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili anahtar sözcükler kullanılarak Instagram platformundan ulaşılan 52 hesaptaki 1951 fotoğraf ve 1262 video incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın amacı doğrultusunda ilgili anahtar sözcükler kullanılarak Instagram platformundan ulaşılan 52 hesaptaki 1951 fotoğraf ve 1262 video incelenmiştir. Hesaplara *özel eğitim öğretmeni*, *özel eğitimci*, *özel eğitim uzmanı* ve *özel eğitim* anahtar sözcükleriyle ulaşılmıştır. İçinde özel eğitime ihtiyacı olan çocukların olduğu tüm gönderiler analize dahil edilmiştir.

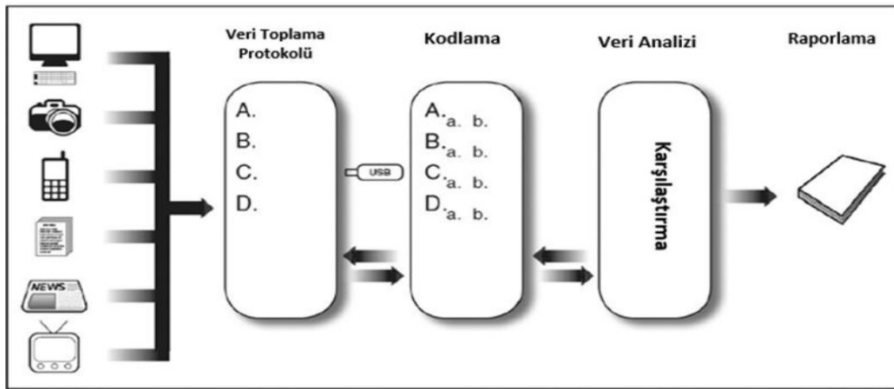
### Veri Toplama Araçları

**Doküman İnceleme Formu.** Veri toplama sürecinde kullanılan Doküman İnceleme Formu alanyazın taraması yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen bu forma iki özel eğitim alan uzmanının görüşü sonrasında son şekli verilmiştir. Buna göre Doküman İnceleme Formu’nda hesap bilgileri, fotoğraf ve video sayıları, fotoğraf ve videoların yer, zaman, kişileri, içerikleri ile ilgili bilgilere, sansürleme sayısı ve biçimleri gibi kodlara yer verilmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Türkiye’de Mart 2020 itibarıyla COVID-19 küresel salgın sürecinin başlamasıyla eğitimin dijital platformlara taşınması sonucu öğretmenlerin sosyal medya uygulamalarını kullanmalarındaki artış nedeniyle (Duban ve Şen, 2020) özellikle bu tarihten itibaren incelenen hesaplardaki fotoğraf, video ve yazılı paylaşımlara odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra yine bu sebeple hesapların açılış tarihi hususuna doküman inceleme formunda özellikle yer verilmiştir. Bu bağlamda, incelenen 52 Instagram hesabının 24’ü (%46) küresel salgın öncesinde, 28’i (%54) ise küresel salgın sonrasında açıldığı tespit edilmiştir. Verilerin sunumunda, frekans (*f*) ile yüzde (%) gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

Tüm belge analizlerinde olduğu gibi doküman analizine başlamadan önce planlama süreci gereklidir (Altheide ve Schneider, 2013; O’Leary, 2014). Bu bağlamda, araştırmacılar dijital ortamda yapılan üç saatlik bir toplantıyla süreci planlamışlardır. Yapılan planlamalar Altheide ve Schneider (2013) tarafından gösterilen doküman analizi sürecindeki aşamalar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir (bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Doküman analizi süreci (Sak, Şahin Sak, Öneren Şendil ve Nas, 2021, s. 234’ten alınmıştır.)

Buna göre, öncelikle araştırma amacına ve problemine dayalı sosyal medyadaki dokümanların incelenmesine karar verilmiştir. Ardından tarama yapılacak sosyal medya uygulamasına karar verilme sürecine geçilmiştir. Bu süreçte iki önemli husus üzerinde durulmuştur: İlki fotoğraf paylaşımının en yoğun yapıldığı sosyal medya uygulaması, ikincisi de erişilebilirlik ve etik bakımdan bir sorun teşkil etmemesi için herkese açık kişisel hesapların belirlenmesidir. Bu bağlamda, araştırmacıların kişisel deneyimlerinden, yani araştırmacıların sosyal çevresinde ve mesleki yaşamlarında yer alan özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ihtiyacı olan çocukların fotoğraflarını herkese açık bir şekilde kişisel hesaplarından paylaştıkları gözlemlerinden yola çıkılarak ve aynı zamanda izleyen satırlarda sıralanan özelliklerine bağlı olarak Instagram adlı sosyal medya platformundaki hesapların incelenmesine karar verilmiştir. Instagram'ın birçok benzer uygulama arasından bu kadar popüler olmasını sağlayan fotoğraf düzenlemesine imkân vermesi ve fotoğraflar üzerinde basit bir biçimde özgün efektler yapılabilmesi en beğenilen birkaç özelliği arasındadır ve fotoğraf paylaşımı temelli olmasının yanı sıra #hashtag olarak bilinen etiketleme özelliği ile o fotoğrafa erişilebilirliği ve kişiler arası etkileşimi daha da arttırmaktadır (Türkmenoğlu, 2015). Bu etiketleme özelliği sayesinde Instagram'da arama yapılırken kullanılacak anahtar sözcükler araştırma amacına dayalı olarak; *özel eğitim öğretmeni*, *özel eğitimci*, *özel eğitim uzmanı* ve *özel eğitim* olarak belirlenmiştir. Buna göre belirlenen anahtar sözcükler doğrultusunda herkese açık hesaplardan 01.12.2021-22.01.2022 tarihleri arasında veriler toplanmıştır. Tüm veri kayıtları dijital ortamda saklanmıştır.

### Veri Analizi

Bu araştırmada ulaşılan dokümanlar içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgileri temalar halinde sistematik olarak düzenleme sürecidir (Corbin ve Strauss, 2008). Bununla birlikte dokümanların derinlemesine incelenmesiyle başlayan ve daha az belirgin olan bağlamsal veya gizli içeriğin ortaya çıkarılabildiği tümevarımsal bir yaklaşımdır (Miles ve Huberman, 1994). Doküman İnceleme Formu'nda belirlenen kodlar doğrultusunda iki araştırmacı tarafından veriler toplanmış, kontrol edilmiş ve diğer iki araştırmacı tarafından verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen tema ve alt temalara ilişkin bulgular açıklanmış olup ilgili kodlar, frekansları ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur.

### İnandırıcılık

Bu araştırma nitel bir çalışma olması nedeniyle geçerlik ve güvenilirlik Guba ve Lincoln'un (1982) inandırıcılık ölçütlerine dayalı sağlanmıştır. Bu ölçütler; inanılabilirlik, tutarlılık, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik olarak sıralanmıştır. Buna göre, araştırmanın inanılabilirliğini (iç geçerlik) arttırmak için veri toplama süreci 4 hafta sürmüştür. Ayrıca veri toplama sürecinde iki farklı araştırmacı ve verilerin analizinde diğer iki farklı araştırmacı rol almıştır. Araştırmacılar fikir birliğine varana kadar tartışmalar yapılarak analizlere son şekli verilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğini (dış geçerliliğini) arttırmak için tüm araştırma süreci detaylı bir biçimde betimlenmiş ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın tutarlılığını (iç güvenilirliğini) arttırmak için araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar uzman bir araştırmacı tarafından da kontrol edilmiş ve değerlendirilmiştir. Aynı zamanda Doküman İnceleme Formu alanyazından faydalanılarak ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Araştırmanın teyit edilebilirliği (dış güvenilirliğini) için ham veri ve kodlar başka araştırmacıların incelenmesine olanak sağlayacak biçimde dijital ortamda muhafaza edilmektedir. Araştırma etiği gereği, Instagramda incelenen hesap bilgileri ve fotoğraflar paylaşılmayacak olup H-1, F-2, V-3 (Hesap-1, Fotoğraf-2, Video-3) kod isimleri kullanılacaktır.

### Etik Konular

Bu araştırmanın planlanmasından uygulanmasına verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu araştırmada, toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir. Araştırma doküman inceleme araştırması olduğu için Etik Kurul İzni alınmasını gerektiren çalışmalar grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle araştırmada etik kurul onayı gerektirecek şekilde veri toplanmadığı için etik kurul onayı alınmamıştır.

Sosyal medya uygulamaları kişisel verilerin etkin korunmasının sağlanması için; kullanılan sosyal medya uygulaması tarafından kullanım koşullarına ve gizlilik politikasına uyulup uyulmadığının, hem sosyal medya hizmet sağlayıcının kendisi hem de hizmet alan kullanıcılar tarafından kontrol edilmesi gerekmektedir (Yavanoğlu, Sağıroğlu ve Çolak, 2012). Bu doğrultuda Instagram uygulamasının gizlilik politikasına göre *herkese açık hesap*; profil ve gönderilerin herkes tarafından görülebilecek hesap olarak tanımlanmaktadır (Instagram, 2022). Bu araştırmada kullanılan sosyal medya platformu Instagram'da; hesapların "herkese açık" hesap konumunda olması sebebiyle veri sahibinin özel hayatına ilişkin resim veya sesini sosyal medya sitelerinde paylaşması durumunda kişinin veri işlenmesine rıza gösterdiği kabul edilmektedir (Atasoy, 2016; Taner, 2018). Kullanılan bu veriler herkese açık hesaplardan elde edildiği için yasal olarak herhangi bir problem teşkil

etmemektedir (Yargıtay 12. Ceza İdaresi, 2016). Ayrıca bu araştırmada veri toplanan hesapların isimleri ve toplanan gönderiler gizlenmiş olup, kullanılan gönderiler betimlenerek aktarılmış; herkese açık hiçbir hesap ismi veya gönderisi yayınlanmamıştır.

## Bulgular

Bu araştırmada dokümanlar yoluyla elde edilen verilerin analizi sonucunda bir ana tema ve bu temaya bağlı dört alt temaya ulaşılmıştır. Bu araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak etik ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kişisel haklarının ihlal edilmemesi için bazı bulgular kanıt olarak burada sunulmayacaktır. Ancak bulguların sunumunda görsellere ilişkin detaylı betimlemelere yer verilecektir.

### Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Sosyal Medya Paylaşımlarındaki Etik İlkeler ve Kişisel Haklar Ana Temasına İlişkin Bulgular

Araştırmada ulaşılan ana tema kapsamında özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile çalışan öğretmenlerin Instagram'daki paylaşımları etik ilkeler ve kişisel haklar bakımından; kimlik bilgilerine, fiziksel temasa, görsel ve yazılı içerik uyumuna, fiziksel ortama göre incelenerek elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Bu temaya ait dört alt tema izleyen her bir başlıkta belirtilerek açıklanmıştır.

**Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocukların Kimlikleri Alt Temasına İlişkin Bulgular.** Instagram hesaplarında yapılan incelemede elde edilen fotoğraf, video ve yazılı paylaşımlarda öğretmenlerin çoğunun özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kimliklerini gizlemedikleri belirlenmiştir. Bulgular Tablo 1'de detaylı bir biçimde sunulmuştur.

Tablo 1

Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocukların Kimliklerine İlişkin Bulgular Tablosu

Dokümanlar	Gizlenen Kimlik		Gizlenmeyen Kimlik	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Fotoğraf	359	18.40	1592	81.60
Video	396	31.38	866	68.62
Yazılı paylaşımlar	-	-	103	100.00

Tablo 1'e göre Instagram paylaşımlarında özel eğitime ihtiyacı olan çocukların fotoğraflardaki ( $f = 1592$ , %81.60) ve videolardaki ( $f = 866$ , %68.62) görsel kimlikleri çoğunlukla gizlenmemektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yüz ve bedensel özellikleri açıkça paylaşılmıştır. Görsellerin yanı sıra bazı fotoğraf veya video paylaşımlarının etiketlendiği ya da açıklamalar kısmında çocukların adlarının/ad-soyadlarının gizlenmeden yazılı olarak ( $f = 103$ ) paylaşıldığı görülmüştür. Özellikle bir hesaptaki fotoğraflarda ise çocukların aldıkları başarı belgelerinde ad ve soyadlarının yazılı olduğu görülmektedir. Yine bu fotoğrafın altındaki açıklamada çocukların adları belirtilerek okuma yazmayı öğrendikleri için tebrik edildikleri anlaşılmıştır.

Diğer yandan bazı hesaplarda paylaşılan fotoğraflarda ( $f = 359$ , %18.40) ve videolarda ( $f = 396$ , %31.38) çocukların sadece yüzlerinin gizlendiği belirlenmiştir. Gizlemek için kalp, çiçek, emoji gibi görseller veya bulanıklaştırma tercih edildiği ortaya çıkmıştır. Yazılı paylaşımlarda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kimliklerinin gizlenmesi için herhangi bir uygulama yapıldığına rastlanmamıştır. Sonuç olarak, yazılı paylaşımlara bakıldığında ya çocuklar ile ilgili kimlik bilgilerine ilişkin herhangi bir paylaşım olmadığı ya da hiç gizlemeden öğrenci ad ve soyadlarının paylaşıldığı görülmektedir.

**Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Paylaşımlardaki Öğretmen-Öğrenci Fiziksel Teması Alt Temasına İlişkin Bulgular.** Bu araştırmada incelenen fotoğrafların yanı sıra bazı videoların kısa süreli olarak yüklenip paylaşımından kaldırılması nedeniyle kanıt olabilmesi için ekran görüntüleri alınmıştır. Alınan ekran görüntüleri ile fotoğrafların, bu alt temaya ait bulguların sunumunda *görsel* ifadesi kullanılmıştır. Buna göre, araştırmada Instagram hesapları incelenerek elde edilen görsel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla kucağa alma, öpme, sarılma gibi fiziksel temasları olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenin çocuğu bacaklarının arasına aldığı, çocuğu omzuna aldığı, öğretmenin üzerinde uzanarak yatan ya da çocuğun omzuna başını koyan öğretmen gibi görsellere de rastlanmıştır.



Tablo 2

Öğretmen-Öğrenci Fiziksel Temasına İlişkin Bulgular Tablosu

Öğretmen-Öğrenci Fiziksel Teması	f
Çocuğa sarılma	68
Çocuğu kucağına alma	37
Çocuğu öpme	19
Çocuğu bacaklarının arasına alma	6
Çocuk ile uzanarak yatma	4
Çocuğu omzuna alma	2

Tablo 2'ye göre, verilerin analizi sonucunda öğretmen-özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci fiziksel temasına ilişkin en çok sarılma ( $f = 68$ ), öğrenciyi kucağına alma ( $f = 37$ ) ve öpme ( $f = 19$ ) bulgusu olduğu ortaya çıkmıştır. İncelenen görsellerdeki sarılma davranışının herhangi bir etkinliğe bağlı olmadığı, poz vermek için olduğu, görsellerin neredeyse tamamında öğretmenlerin öğrencilere sarılmış olduğu ve objektife doğru baktıkları görülmektedir. Benzer şekilde kucağına alma ve öpme davranışlarının da poz vermek için olduğu biçiminde yorumlanmıştır. Kucağına alma ve öpme davranışlarının da herhangi bir etkinliğe bağlı olmadığı, sadece kameraya poz vermek için yapıldığı çıkarımına varılmıştır. Kucağına alma davranışında yalnızca iki çocuğun çok küçük yaşta olduğu ve bu çocukların bir yetişkine bağlı olduğu fark edilmiştir. Bundan dolayı öğretmenlerin fiziksel yardım sağlama amacıyla çocukları kucağına aldığı yorumu getirilmiştir.

Örneğin H-27, F-2'de öğretmen kucağına aldığı çocuğun ellerinden tutarak legoları birbirine geçirmesine yardım etmektedir. Ayrıca çocuğun legoları, büyüklüğü nedeniyle elleriyle kavrayamayacağı görülmektedir. Öğretmenin ve çocuğun ilgisinin ve bakışlarının legoların üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bunlara ek olarak, çocuğun çok küçük olduğu *bebekler* ve *18 aylık* biçimindeki yazılı paylaşımlarda belirtilmiştir.

Öğretmenlerin poz vermek için yaptığı diğer bir davranış ise çocuğu öpmedir. Hatta bazı görsellerde birbirini öpmenin yanı sıra öğretmen ve çocuğun karşıya bakarak öpücük attıkları görülmektedir. Dikkati çeken diğer bir konu ise özellikle sahibi kadın olan bazı hesaplarda ( $f = 6$ ) sarılma, kucağa alma ve öpme gibi her üç davranışın birlikte sıklıkla yer aldığı paylaşımların olduğu ortaya çıkmıştır.

Bunların yanı sıra, incelenen görsellerde sarılma, kucağa alma ve öpme gibi çok yoğun olarak rastlanmasa da öğretmenin çocuğu bacağına arasına alma ( $f = 6$ ), çocuk ile uzanarak yatma ( $f = 4$ ) ve çocuğu omzuna alma ( $f = 2$ ) davranışları olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin oturduğu ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ayakta olup poz vermek için ( $f = 5$ ) öğretmenlerin bacaklarının arasında olduğu görülmektedir. Sadece H-39 hesabında V-9'da öğretmenin yerde oturur vaziyette olduğu ve çocuğun ise dizlerinin üzerinde öğretmenin bacaklarının arasında olduğu belirlenmiştir. Görsele ilişkin yapılan etiketlemeler ise #dizüstüdenge ve #downsendromu şeklindedir.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda belirlenen diğer bir öğretmen-öğrenciye ilişkin fiziksel temas davranışı ise öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuk ile uzanarak yatmasıdır ( $f = 4$ ). Bu davranışın gerçekleştiği görsellerin bir kısmında ( $f = 3$ ) öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun omzuna başını yasladığı görülmektedir. Ek olarak, H-49, F-37 oldukça şaşırtıcıdır. Burada öğretmen sırt üstü yere, çocuk ise yüz üstü öğretmenin üzerine uzanmıştır. Materyal öğretmenin göğsünün üzerinde yer almaktadır. Üstelik hemen arkada bir masa görülmektedir. Görselin altındaki açıklamada ise *en güzel derslerden biri* olduğu yazılıdır.

Bu araştırmada incelenen görsellerde en az rastlanan fiziksel temas öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu omzuna alma ( $f = 2$ ) davranışdır. H-50, F-1'de öğretmen yere eğilmiştir ve çocuk, öğretmenin omzunda oturarak poz vermektedir. H-4, V-13'te ise çocuk öğretmene dönük biçimde öğretmenin omuzlarına oturmuştur, öğretmen ayakta ve çocuğu kollarından düşmemesi için tuttuğu, çocuğun kollarından aşağı yukarı hareket ettirdiği görülmektedir. Videonun altında yer alan açıklamada ise *ders öncesi spor yapmanın öneminden* bahsedilmektedir.

**Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Paylaşımlardaki Görsel ve Yazılı İçerik Uyumu Alt Temasına İlişkin Bulgular.** Bu araştırmada incelenen fotoğraf ve videolardaki görsel ile yazılı açıklamaların içeriklerinin uyumuna bakıldığında 241 (%12.00) fotoğraf ve 97 (%8.00) videodaki içerik ile yazılı içeriğin uyumsuz olduğu belirlenmiştir. Bunları örneklendirmek gerekirse H-18, V-4'ün içeriğinde öğrencisine sarılmış bir öğretmen ve açıklamalar kısmında ise küresel salgın sürecinde okuldaki işleyişten bahsedildiği görülmektedir. Diğer yandan görsel içerikler ile yazılı açıklamaların uyumlu olduğu paylaşımlar oldukça fazladır. Bu paylaşımlara bakılırsa öğrenci kimlik bilgilerinin korunarak sadece yapılan etkinliğin görsel içeriği ile yazılı açıklamasının yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlik bazı görseller ve yazılı paylaşımlarda eşleme, çizgi çizme, yazma gibi akademik beceriler iken bazılarında da belirli gün ve haftalar nedeniyle yapılan çalışmalarını içermektedir.

Paylaşımlardaki görsel ve yazılı içerik uyumuna ilişkin elde edilen diğer bir bulgu ise etiketlemeler hakkındadır. Her ne kadar birçok paylaşımın görsel içeriği ile yazılı açıklamalardaki içeriği uyumlu olsa bile yapılan etiketlemeler dikkat çekmektedir. Bazı paylaşımlarda öğrencisine sarılmış ve öpücük atan öğretmen görseli ile

#özeldersverilir etiketleri görülmektedir. Hatta etiketlemelerde kişilerin veya kurumların bulunduğu illerin de yer aldığı belirlenmiştir. Bunların yanı sıra örneğin down sendromlu bir öğrenci ile yapılan bir etkinlik içeriği görselinin altında #downsendromu, #otizm, #dikkateksikliği, #öğrenmegüçlüğü, #işitmeyetersizliği, #serebralpalsi gibi çok sayıda ve çeşitlilikte yetersizlik türlerinin etiketleri bulunmaktadır. Ek olarak, okul ve kurum adlarının sıklıkla etiketlendiği görülmektedir.

### **Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklara Yönelik Paylaşımlardaki Fiziksel Ortam Alt Temasına İlişkin Bulgular.**

Bu araştırmada incelenen Instagram paylaşımlarının hemen hemen hepsinin okul veya özel eğitim kurumlarının bir parçası olan derslik, bahçe, oyun alanı gibi bölümlerinden yapıldığı belirlenmiştir. Sadece üç farklı hesaptaki paylaşımındaki üç görselde ev ortamı görülmektedir (H-1; H-27; H-43). Bu hesaplardan birinde de aileden paylaşım için izin alındığına dair açıklama yer almaktadır (H-27). Diğer ikisinde bu tür bir açıklamaya rastlanmamıştır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırmada özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile çalışan öğretmenlerin herkese açık olan Instagram hesaplarındaki öğrencilerinin fotoğraflarının yer aldığı paylaşımlar etik ilkeler ve çocuk hakları bakımından doküman analizi tekniği ile incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kimlik bilgilerinin paylaşımına, öğretmen-öğrenci fiziksel temasına, görsel ile yazılı içerik uyumuna ve paylaşımların yapıldığı fiziksel ortama ilişkin önemli sonuçlar ortaya çıkmıştır.

COVID-19 sürecinde alınan önlemler kapsamında yüz yüze eğitim öğretime geçici bir süre ara verilip eğitimin her kademesinde ve her okul türünde uzaktan eğitime geçilmesine bağlı olarak (Parmigiani, Benigno, Giusto ve Silvaggio, 2021) eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve sosyal medya uygulamalarının kullanımının arttığı bilinmektedir (Gökler ve Turan, 2020). Bu araştırmada öğretmenlerin Instagram hesaplarının çoğunun COVID-19 küresel salgın süreci başladıktan sonra açıldığı ve küresel salgın sonrası paylaşımların arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Aguilar ve diğerleri (2021) araştırmasında öğretmenlerin küresel salgın döneminde sosyal medya uygulamalarını bireysel paylaşımlarını yapmak ve diğer insanlarla süreçte daha yakın iletişim kurabilmek için sıklıkla kullandıkları ve küresel salgın öncesine göre sosyal medyada daha fazla paylaşım yaptıkları sonucuna ulaşımlardır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin; ders materyallerini (Khan, 2021) ve günlük rutinlerini paylaşmak (Trust ve Whalen, 2020), görüntülü konuşmalarla öğrencilerini takip etmek, onlara gereken akademik ve psikolojik desteği vermek (Duban ve Şen, 2020) için bu süreçte sosyal medya uygulamalarını daha fazla kullandıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Duban ve Şen (2020) COVID-19 sürecinde öğretmenlerin süreç hakkında araştırma yapmak, gündemi takip etmek veya sadece zaman geçirmek için sosyal medya uygulamalarına daha fazla yönelmeye başladıklarını ifade etmiştir. Bu araştırmada özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğretmenlerinin küresel salgın süreci başladıktan sonra Instagram uygulamasına katılımının fazla olması ve yapılan paylaşımlardaki artış, yüz yüze sosyal etkileşimin eksikliğini sosyal medya uygulamaları üzerinden telafi etmek, yüz yüze iletişim kuramadıkları öğrencileriyle ve yakınlarıyla uygulamalar üzerinden iletişim kurmak, öğrencilerine akademik ve psikolojik anlamda destek olmak istemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırma kapsamında incelenen Instagram hesaplarında yer alan fotoğraf, video ve yazılı paylaşımların çoğunda özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kimliklerinin gizlenmediği belirlenmiştir. Bunların yanı sıra çocukların ad-soyad bilgilerinin açık olduğu paylaşımlara da rastlanmıştır. Çimke, Gürkan ve Polat (2018) sosyal medya paylaşımlarında ad-soyad, doğum tarihi gibi kişisel bilgilerin açık bir şekilde paylaşılmasının kimlik hırsızlığına yol açabileceğini vurgulamaktadırlar. Serin (2019) ise sosyal medyada çocukların fotoğraflarının ve videolarının öğretmenler tarafından paylaşılmasının çocuk hakları ihlali olduğunu ve çocuğun kişilik haklarına zarar verdiğini belirtmiştir. Aynı araştırmada sınıf ortamında öğrencilerinin özel anlarının izinsiz bir şekilde kayda alınıp binlerce kişinin ulaşabileceği sosyal medya uygulamalarında paylaşılmasının, kişisel hak ve hürriyete aykırı olduğu, bu kontrolsüz aynı zamanda bilinçsiz davranışların öğretmenler açısından istenmeyen bazı hukuki sonuçlar doğurabileceği belirtilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın (1982) 20. maddesinde "*Herkes, kendisiyle ilgili kişisel verilerin korunmasını isteme hakkına sahiptir. Bu hak; kişinin kendisiyle ilgili kişisel veriler hakkında bilgilendirilme, bu verilere erişme, bunların düzeltilmesini veya silinmesini talep etme ve amaçları doğrultusunda kullanılıp kullanılmadığını öğrenmeyi de kapsar.*" (s. 7) ve 41. maddesinde "*Devlet, her türlü istismara ve şiddete karşı çocukları koruyucu tedbirleri alır.*" (s. 13) hükümleri ve UNICEF (2004) tarafından hazırlanan Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 19. maddesinde "*Taraf Devletler, çocuğun ana-babasının ya da onlardan yalnızca birinin, yasal vasi veya vasilerinin ya da bakımını üstlenen herhangi bir kişinin yanında iken bedensel veya zihinsel saldırı, şiddet veya suistimale, ihmal ya da ihmalkâr muameleye, ırza geçme dâhil her türlü istismar ve kötü muameleye karşı korunması için; yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemleri alırlar.*" (s. 9) ifadeleri yer almaktadır. Bunların yanında Türk Ceza Kanunu'nun (2004) 135. maddesinde yer alan "*Hukuka aykırı olarak kişisel verileri kaydeden kimseye altı aydan üç yıla kadar hapis cezası verilir.*" (s. 48) hükmü ve 137. maddesinde yer alan yapılan hukuka aykırı davranışın kamu görevlileri tarafından veya belirli bir meslek grubu ve sanatın sunmuş olduğu kolaylıktan görevin kötüye kullanılmak suretiyle yararlananların olması durumunda verilecek cezanın yarı oranında

artırılacağı hükmü yer almaktadır. Tüm bunlar göz önüne alındığında Instagram gibi sosyal medya uygulamalarında öğrencilerin kimliklerinin gizlenip gizlenmemesi bir yana, bunların izinsiz paylaşılmasının hukuka aykırı olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı (2021) Kurumsal Sosyal Medya Kullanım Kılavuzu'na göre eğitim kurumlarında sosyal medya kullanımı amaçlarının; öğrenciler, ebeveynler, öğretmenler, okul yönetimleri ve yöneticiler arasındaki iletişimin güçlendirilmesi, kurum kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi, duyuruların, bilgilendirmelerin zamanında ve hızlı bir şekilde yapılması, kamuoyu dönütlerinin ve görüşlerinin alınması, iyi uygulama örneklerinin paylaşılması veyaygınlaştırılması, kurum içi ve kurumlar arası iletişim ve etkileşimin artırılması gibi temel amaçlar gözetilmesi şeklinde sıralanmaktadır. Aynı kılavuzda; hazırlanan her tür içeriğin kurumsal sorumluluk taşıdığı, uygun olmayan açıklama ve paylaşımların Bakanlığın, öğretmen ve eğitim çalışanlarının itibarına zarar verebileceğinin unutulmaması gerektiği vurgulanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (2017) Hukuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Okullarda Sosyal Medyanın Kullanılması Genelgesi'nde Bakanlığa bağlı okul ve kurumlardaki yönetici, öğretmen ve öğrenciler tarafından okulda ders sırasında veya serbest zamanlarda yapılan faaliyet, eylem ve durumların görüntüsünün alındığı, sesinin kaydedildiği veya videosunun çekildiği; daha sonra bunların internet sitelerine yüklendiği veya sosyal medya ortamlarında paylaşıldığına ilişkin bilgilerin Bakanlığa ulaştığını ve bu durumun çocuk haklarına aykırı olduğu belirtilmiştir. Güngör (2021) ise 18 yaşını doldurmamış her bireyin çocuk olarak kabul edildiğini ve çocuğun ebeveynleri veya yasal vasisinin dahil sosyal medya platformlarında çocuğun yüzünün tanınacak şekilde paylaşılmasının çocuk hakları ihlali ve istismar olduğunu belirtmiştir. Ek olarak normal gelişim gösteren bireylere kıyasla daha savunmasız olabilen özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara (McCabe ve diğ., 1994; Mechling, 2008; Sullivan ve Knutson, 2000) ait ad, soyad, fotoğraf, video, ses gibi bilgilerin paylaşılması ise hak ihlalinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Serin (2019) de çocuğun, ses, video, fotoğraf veya görüntüsünün ebeveyni veya öğretmeni tarafından sosyal medya platformları üzerinden paylaşılmasının çocuğun kişilik haklarına zarar verdiğini, çocuğun yetişkin bir birey olduğu zaman bu paylaşımlara rıza göstermeyebileceğini ve bunun sonucunda da ebeveynlerinin, öğretmenlerinin veya üçüncü kişilerin yayınlamış olduğu paylaşımlara karşı hukuki yollara başvurabileceğini ortaya koymuştur. British Broadcasting Corporation'ın (2018) yayınladığı bir habere göre İtalya'da 16 yaşındaki bir çocuk sosyal medya platformlarında fotoğraflarını paylaşan annesine karşı dava açmış ve bu davayı kazanmıştır. Dava sonucunda mahkeme, çocuğun kişilik haklarına zarar veren bu paylaşımların silinmesini hükmetmiş, anneye para cezası vermiştir. Yapılan araştırmalardan hareketle çocuğun ebeveynlerinin izni olsa bile öğretmenlerinin, çocuğun görüntülerini sosyal medya platformlarından paylaşımlarının sakıncalı olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, bu araştırmada 52 hesaptan sadece bir hesapta aile izni olduğu belirtilmiştir. Aile izni olarak belirtilen hususun çerçevesinin nasıl çizildiği bilinmemekle birlikte ailelerin bu izni vermelerinin ne tür sakıncalar doğuracağı hakkında farkındalığının olup olmadığı da önemli bir muammadır.

Araştırmada özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin kurumlarının adlarını duyurmak ve daha fazla öğrenciyi okula çekmek amaçlarıyla da paylaşımlar yaptıkları belirtilmiştir (Carpenter ve diğ., 2021). Alanyazında öğretmenler ve kurum yöneticilerinin yaptıkları reklam amaçlı, öğrencileri içeren paylaşımlar ve bu paylaşımlarda etiketlenen konum bilgileri çocukların kötü niyetli kişilerce kaçırılmasına veya istismar edilmesine yol açabilecek bir durum olarak görülmektedir (Çimke ve diğ., 2018). Her ne kadar kurumların reklam amaçlı iyimser paylaşımları gibi görüle de öğretmenler ve yöneticilerin bu durumun çocukların istismarına yol açabileceğinin farkında olması gerekmektedir. Kullanılan etiketler aracılığıyla paylaşılan fotoğrafların daha fazla kullanıcıya ulaşması öğretmenlere ve kurumlara daha fazla takipçi kazandırmaktadır (Saritaş, 2018). Ancak etiketler aracılığıyla yapılan paylaşımların yalnızca iyi niyetli takipçilere değil dünyanın her yerindeki kullanıcılara sanayeler içinde ulaştığı göz ardı edilmemelidir.

Araştırmada Instagram hesapları incelenerek elde edilen görsel verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla en çok sarılma, kucağına alma ve öpme gibi fiziksel temaslarda bulunduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuğu bacaklarının arasına sıkıştırarak dengede tutmaya çalıştığı, çocuğu omzuna aldığı, çocuğun yerde öğretmenin üzerine uzanarak yattığı ve öğretmenin çocuğun omzuna yattığı görsel bulgulara rastlanmıştır. Tıraşçı ve Gören (2007) yetişkinlerin çocuklara; dokunma, sarılma, öpme gibi temas sağlayan davranışlarının çocuk istismarı olduğunu ve istismarın çocuğun hem şimdiki hem de gelecekteki hayatında fiziksel, bilişsel ve psikososyal hasarlar bırakabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Demircioğlu ve Işık (2021) çocuklara sarılma, öpme, dokunma gibi bedensel temas içeren davranışları istismar olarak nitelendirmişlerdir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların güvenilir yetişkinlerle daha çok birebir öğretim alması, yönergelere uyma/söyleneni yapma gibi uyum eğitimi almaları (Kıyak, Tuna ve Tekin-İftar, 2019; Lumley ve Miltenberger, 1997), güvenliklerinin sağlanmasında bakıcılarına/yakınlarına duydukları güven ve eylemin pekiştirme ile sonuçlanması (Swango-Wilson, 2009) gibi nedenlerden dolayı istismara uğrama riskleri artmaktadır. Gelişimsel yetersizliği olan bireyleri istismar eden kişilerin çoğunlukla yakın çevrelerinden olan bakıcı, öğretmen, arkadaş ve aile bireyleri gibi kişiler olduğu ifade edilmektedir (Skarbek, Hahn ve Parrish, 2009). Öğretmenlerin ise bu noktada özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara kişisel alanlarını korumayı öğretmeleri ve kendilerinin de buna özen göstermeleri oldukça önem taşımaktadır (Hartwig ve

McMullen, 2021). Oysa bu araştırma bulguları, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin çocukların fiziksel sınırlarını ihlal ettiğini göstermektedir. Daha da önemlisi, bunları ekrana bakarak yaptıkları ve bu davranışları özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için normalize ettikleri bu araştırmanın kilit noktasını oluşturmaktadır. Bu noktada, öğretmenlerin bahsi geçen davranışlarının, özel eğitime ihtiyacı olan çocukları kötü niyetli kişilerin istismarına açık hale getirdiği söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik yaptıkları paylaşımlardaki görsel ve yazılı içerik uyumları incelendiğinde paylaşımların çoğunda uyum söz konusu iken uyumsuz olan paylaşımlara da rastlanmıştır. Bu duruma öğretmenin çocukla öpücük atarak çekildiği bir fotoğrafın yazılı açıklamasında #epilepsi gibi etiketlerin yer alması örnek olarak gösterilebilir. Aynı fotoğrafın yazılı açıklamasında #özeldersverilir, #özeldersbursa, #özeleğitimverehabilitasyon gibi etiketlerin de yer alması dikkat çekicidir. Paylaşımlarda yer alan görsel-yazılı içerik uyumsuzluğu öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocukları reklam amaçlı kullandığının, takipçi kazanmaya ve Instagram uygulaması üzerinden popülerlik kazanmaya çalıştığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Carpenter ve diğerleri (2020) öğretmenlerin, sosyal medyayı öğrencilerinin dâhil olduğu mesleki paylaşımlar yaparak takipçi sayısını arttırmak, bu sayede de popülerlik kazanmak ve maddi gelir elde etmek gibi amaçlarla kullandıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde bu araştırmada incelenen hesapların çoğunda #tb (ThrowbackThursday/Perşembe'ye Dönüş) etiketi ile paylaşımlar yapıldığı ve bu paylaşımlarda geçmişe dönük görsellere yer verildiği belirlenmiştir. Bu etiket aracılığıyla paylaşım yapıldığında dünyanın her yerindeki kullanıcılar özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ait görsellere erişebilmektedir. Paylaşımlarda bu etiketin kullanılmasının tek amacının takipçi ve popülerlik kazanmak olduğu düşünülmektedir. Ayrıca incelenen hesaplarda öğretmenlerin küresel salgın döneminde yaşanan sokağa çıkma kısıtlaması döneminde Instagram üzerinden canlı yayınlar ile özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar ile ilgili bilgilendirme yayınları yaptıkları gözlemlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin popülerliğini arttırmak istemesi ve sosyal etkileşim ihtiyacını karşılamak istemesinin bu bulguyu doğurduğu düşünülmektedir. Ek olarak Instagram gibi uygulamalar sayesinde kullanıcıların maddi kazançlar elde ettiği göz önüne alındığında bu durum, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ve ailelerinin ticari olarak sömürülmesinin yanında çocuk haklarının ihlali olarak da değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara yönelik paylaşımlarında incelenen bir diğer unsur fiziksel ortamdır. Paylaşımlarda yer alan görsellerin çoğunun okul veya özel eğitim kurumlarının bir parçası olan derslik, bahçe, oyun alanı gibi ortamlarda çekildiği gözlemlenmiştir. Ek olarak yalnızca üç görselin ev ortamında olduğu belirlenmiştir. Fotoğrafların çoğunun sınıf ortamında olması özel eğitime ihtiyacı olan çocukların öğretmenlerinin derslerinde cep telefonu ile çekim yapmaya zaman ayırdığı ve derslerinin bölündüğü sonucunu doğurmaktadır. Yılmaz'a (2008) göre derslerde, sınıfta bir düzenin kurulması kadar, kurulu düzenin ders süresince devam ettirilmesi de önemlidir. Bu araştırma bulgusuna göre ders sırasında öğretmenlerin öğrencilerinin fotoğraf veya videolarını çekmeye zaman ayırması dersin akışını bozabilir veya dersi kesintiye uğratabilir. Bu da verimsiz ve etkili olmayan bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Ayrıca ev ortamında yapılan paylaşımların ebeveynlerin bilgisi dâhilinde olduğunun açıklanması dikkat çekicidir. Bu bulgu ebeveynlerin çocuklarının haklarının ve ebeveyn olarak sorumluluklarının farkında olmadığını göstermektedir. Cino ve Vandini (2020) araştırmasında ebeveynlerin, öğretmenler tarafından çocuklarının fotoğraflarının sosyal medyada paylaşılması konusunda endişeleri olduğunu belirtmişlerdir.

Bu araştırmanın bulguları, özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, çocukların gizlilik haklarını ve çocukların ticari olarak sömürülmesine ilişkin koruma haklarını ihlal edebildiklerini ve özel eğitime ihtiyacı olan çocukların hak ihlaline, istismara daha açık bir grup olmasından dolayı bu çocukları olası risklere açık hale getirerek özel eğitim öğretmenliği meslek etiğine aykırı davranabildiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları kuruma ilişkin adres bilgilerinin verildiği ve öğrencilerin tanınmasına neden olacak özelliklerin açıkça paylaşıldığı hesaplar özellikle güvenlik becerilerine sahip olmayan özel eğitime ihtiyacı olan çocukları kötü niyetli kişilerin olası tuzaklarına karşı risk altında bırakmaktadır. Güvenlik becerilerinin öğretimi öğretmenlerin sorumluluğu olsa dahi çocuk hakları söz konusu olduğunda koruma ve önleme en birincil adımdır. Öte yandan, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların fotoğraflarının paylaşarak çeşitli etiketlerle reklam yapılması da çocuk sömürüsü olarak yorumlanabilir. Buradan hareketle, araştırma bulguları ebeveynlerin çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmayabileceğini akıllara getirmektedir. Bazı durumlarda ebeveynlerin endişeleri olsa dahi öğretmen değişikliği yapmamak adına çocukları adına karar alabileceği ve izin verebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Oysa ebeveynlerin kendi çocuklarının fotoğraflarını paylaşmasının dahi çocuk hakları ihlali olduğu söylenmektedir (Serin, 2019). Bu nedenle, tüm ebeveynlerin çocuk hakları konusunda bilgilendirilmesi, dijital çağda çocukların iyi oluşları için oldukça önemlidir. Yine, kaçırılmadan korunma, tacizden korunma, dolandırılmaktan korunma gibi güvenlik becerilerinin yanı sıra özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerine sosyal medyada karşılaşılabilecekleri tehlikeli durumları da öğretmesinin gerekli olduğu açıktır.

Bu noktalardan hareketle, okulların ve kurumların sosyal medyada çocuklara özellikle özel eğitime ihtiyacı olan çocuklara ilişkin paylaşımlar konusunda daha sık önlemler almasının ve ihmal durumlarını cezalandırmasının

önemli bir gereklilik olduğu açıktır. Bu hususta detaylı yasal çerçevenin oluşturulması bir aciliyettir. Aynı zamanda, öğretmenlere ve ailelere sosyal medyada çocukların neden ve nasıl korunması gerektiğine ilişkin bilgilendirici seminerler düzenlenmesi ve bilgilendirme kılavuzlarının hazırlanması önerilmektedir. Bunlarla birlikte, Eğitim Fakültelerinde yer alan tüm bölümlerde çocuk haklarına ilişkin dersler konulabilir ve Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programında yer alan Özel Eğitimde Meslek Etiği dersinde öğretmen adaylarına sosyal medyada etik, dijital etik ve çocuk hakları konularına değinilmesi önerilebilir. Ayrıca göreve başlamadan önce çocuk hakları ve bilinçli sosyal medya kullanımına yönelik öğretmen eğitimlerine yer verilebilir. İleri araştırmalarda, özel eğitime ihtiyacı olan çocuğa sahip ailelerin farklı sosyal medya platformlarında yer alan paylaşımları incelenebilir; aileler ve öğretmenlerle görüşmeler ve anketler yapılarak sosyal medya ve dijital etik konularındaki farkındalıkları farklı araştırma yöntemleri ile araştırılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

#### **Mali Destek**

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadıklarını beyan etmektedirler.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu çalışma, alanyazında erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğünden etik kurul izni alınmamıştır.*

## Kaynakça/References

- Abidin, C. (2015). Communicativeintimacies: Influencers and perceived interconnectedness. *Ada: A Journal of Gender, New Media & Technology*, 8, 1-16. doi: 10.7264/N3MW2FFG
- Acun, İ., Yücel, C., Belenkuyu, C. ve Keleş, S. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım amaçlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 559-602.
- Aguilar, S. J., Rosenberg, J. M., Greenhalgh, S. P., Fütterer, T., Lishinski, A., & Fischer, C. (2021). A different experience in a different moment? Teachers' social media use before and during the Covid-19 pandemic. *AERA Open*, 7. doi: 10.1177/23328584211063898
- Altheide, D. L., & Schneider, C. J. (2013). *Qualitative media analysis* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Atasoy, K. (2016). Kişilik hakkı kapsamında sosyal medyada kişisel verilerin korunması ve veri sahibinin rızası. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22(3), 269-301.
- Avcı, F. (2020). Öğretmenlerin sosyal medya kullanımları ve sosyal medya kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 6(2), 769-788. doi: 10.46442/intjcss.808818
- Birleşmiş Milletler. (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org/turkey/çocuk-haklarına-dair-sözleşme> adresinden elde edildi.
- Bostan, E., Kocaman, G., & Altınok, B. (2017). Social media and Instagram mothers in the context of surveillance society. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(7), 313-321.
- British Broadcasting Corporation. (2018). *Oğlunun fotoğraflarını izinsiz sosyal medyada paylaşan anne suçlu bulundu*. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-42604622> adresinden elde edildi.
- Carpenter, J. P., Morrison, S. A., Craft, M., & Lee, M. (2020). How and why are educators using Instagram? *Teaching and Teacher Education*, 96, 103149.
- Carpenter, J. P., Shelton, C. C., & Schroeder, S. E. (2022). The education influencer: A new player in the educator professional landscape. *Journal of Research on Technology in Education*, Advanced Online Publication. doi: 10.1080/15391523.2022.2030267
- Caz, Ç. ve Bardakçı, S. (2019). Sosyal medya bozukluğu: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1100-1124. doi: 10.26466/opus.521522
- Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 87-104.
- Choudhary, V. (2015). *Instagram users in India to start receiving ads soon*. Retrieved from <https://www.livemint.com/Consumer/hVrCSRZQqbUi8bBpITVSfN/Instagram-users-to-start-receiving-advertisements-soon.html>
- Çiğerci, F. M. (2016). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikâyelerin kullanılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Cino, D., & Vandini, C. D. (2020). "Why does a teacher feel the need to post my kid?": Parents and teachers constructing morally acceptable boundaries of children's social media presence. *International Journal of Communication*, 14, 1153-1172.
- Clarke, B. H. (2009). Early adolescents' use of social networking sites to maintain friendship and explore identity: Implications for policy. *Policy & Internet*, 1(1), 55-89.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). London, UK: Sage. doi: 10.4135/9781452230153
- Çalışır, G. (2015). Kişilerarası iletişimde kullanılan bir araç olarak sosyal medya: Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Humanities Sciences*, 10(3), 115-144. doi: 10.12739/NWSA.2015.10.3.4C0197
- Çimke, S., Gürkan, D. Y. ve Polat, S. (2018). Sosyal medyada çocuk hakkı ihlali: Sharenting. *Güncel Pediatri*, 16(2), 261-267.
- Demircioğlu, H. ve Işık, E. (2021). Çocuk ihmali ve istismarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 52(8), 313-351. doi: 10.29228/SOBIDER.51080
- Duban, N. ve Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının Covid-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 357-376. doi: 10.7827/TurkishStudies.43653

- Eren, E. Ş. (2014). Sosyal Medya Kullanım Amaçları Ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı kişisel değişkenlere göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 230- 243.
- Evans, D., & McKee, J. (2010). *Social media marketing: The next generation of business engagement*. Indianapolis, Ind: Wiley Pub.
- Federal Trade Commission [FTC]. (2014). *Privacy & data security update*. Retrieved from <https://www.ftc.gov/reports/privacy-data-security-update-2014>
- Feerrar, J. (2020). Supporting digital wellness and well being. In S. Holder & A. Lannon (Eds.), *Student wellness and academic libraries: Case studies and activities for promoting health and success* (pp. 169-185). ACRL Press.
- Feyzioğlu, B. İ. (2016). *Eğitimde sosyal medyanın kullanılmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Forkosh B. A., & Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.
- Freeman, B., & Chapman, S. (2007). Is “YouTube” telling or selling you something? Tobacco content on the Youtube video-sharing website. *Tobacco Control*, 16(3), 207-210.
- Friesen, N., & Lowe, S. (2012). The questionable promise of social media for education: Connective learning and the commercial imperative. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 183-194. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00426.x
- Gökler, M. E. ve Turan, Ş. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde problemlili teknoloji kullanımı. *Estüdam Halk Sağlığı Dergisi*, 5, 108-114. doi: 10.35232/estudamhsd.767526
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252.
- Gülbahar, Y., Madran, R. O., & Kalelioglu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive webquest environment: “Web macerasi”. *Journal of Educational Technology & Society*, 13(3), 139-150.
- Güngör, A. (2021). Sosyal medyada çocuk hakları ihlali ve çocuk istismarı: Instagram anneleri. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 54, 1-24. doi: 10.47998/ikad.836192
- Hareket, E. ve Yel, S. (2021). *Eğitim hukukunda çocuk hakları ve eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hartwig, R., & McMullen, B. (2021). Teaching self-protection to students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 54(1), 16-24. doi: 10.1177/004005992111038369
- Hrastinski, S., & Aghaee, N. M. (2012). How are campus students using social media to support their studies? An explorative interview study. *Education and Information Technologies*, 17(4), 451-464. doi: 10.1007/s10639-011-9169-5
- Instagram. (2022). *Gizlilik ayarları ve bilgiler*. [https://help.instagram.com/196883487377501/?helpref=hc\\_fnav](https://help.instagram.com/196883487377501/?helpref=hc_fnav) adresinden elde edildi.
- James, C., Davis, K., Flores, A., Francis, J., Pettingill, L., Rundle, M., & Gardner, H. (2010). Young people, ethics, and the new digital media. *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2(2), 215-284.
- Jogezai, N. A., Baloch, F. A., Jaffar, M., Shah, T., Khilji, G. K., & Bashir, S. (2021). Teachers' attitudes towards social media (sm) use in online learning amid the Covid-19 pandemic: The effects of sm use by teachers and religious scholars during physical distancing. *Heliyon*, 7(4), 1-9. doi: 10.1016/j.heliyon. 2021.e06781
- Kara, T. (2012). Sosyal medya ağlarının sosyal ticaret ağına dönüşümü: Facebook örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1419-1439.
- Keith, B. E., & Steinberg, S. (2017). Parental sharing on the internet: Child privacy in the age of social media and the pediatrician’s role. *JAMA Pediatr*, 171(5), 413-414. doi: 10.1001/jamapediatrics.2016.5059.
- Khan, T. M. (2021). Use of social media and Whatsapp to conduct teaching activities during the Covid-19 lockdown in Pakistan. *International Journal of Pharmacy Practice*, 29(1), 90-90. doi: 10.1111/ijpp.12659
- Khan, T., Kend, M., & Robertson, S. (2016). Use of social media by university accounting students and its impact on learning outcomes. *Accounting Education*, 25(6), 534-567. doi: 10.1080/09639284.2016.1230880

- Kıran, S., Yılmaz, C. ve Emre, İ. E. (2019). Instagram'daki influencerların takipçiler üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 3(2), 100-111. doi: 10.33461/uybisbbd.637155
- Kıyak, Ü. E., Tuna, D. M. ve Tekin-İftar, E. (2019). Zihin yetersizliği olan bireylere güvenlik becerilerinin öğretimi: Kapsamlı betimsel analiz. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 143-176. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.408927
- Kindi, S., & Alhashmi, S. M. (2012). Use of social networking sites among shinas college of technology students in Oman. *Journal of Information & Knowledge Management*, 11(01), 1250002. doi: 10.1142/S0219649212500025
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during Covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452. doi: 10.33902/JPR.2020062805
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim*, 7(2), 58-81.
- Kumar, P. C. (2019). *The real problem with posting about your kids online*. Retrieved from <https://Theconversation.Com/The-Real-Problem-With-Posting-About-Your-Kids-Online-110131>
- Kurtuluş, S., Özkan, E., & Öztürk, S. (2015). How do social media users in Turkey differ in terms of their use habits and preferences? *International Journal of Business and Information*, 10(3), 337-364. doi: 10.6702/ijbi.2015.10.3.4
- Lumley, V. A., & Miltenberger, R. G. (1997). Sexual abuse prevention for persons with mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 101(2), 459-472. doi: 10.1023/B:JOGC.0000028158.79395.1e
- Manca, S., & Ranieri, M. (2016). Is Facebook still a suitable technology-enhanced learning environment? An updated critical review of the literature from 2012 to 2015. *Journal of computer assisted learning*, 32(6), 503-528. doi: 10.1111/jcal.12154
- Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.032
- Marcelo, C., & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 29(68), 73-83. doi: 10.3916/C68-2021-06
- Mavnacıoğlu, K. (2009, Ekim). İnternette kullanıcıların oluşturduğu ve dağıttığı içeriklerin etik açıdan incelenmesi: Sosyal medya örnekleri. M. Yağbasan (Ed.), *Medya ve Etik Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss. 63-72). Elazığ: Fırat Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- McCabe, M. P., Cummins, R. A., & Reid, S. B. (1994). An empirical study of the sexual abuse of people with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 12(4), 297-30. doi: 10.1007/BF02575321.
- Mechling, L. C. (2008). Thirty year review of safety skill instruction for persons within tell ectual disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 311-323.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, UK: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). *Kurumsal sosyal medya kullanım kılavuzu*. [https://basinmus.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_04/12123508\\_Sosyal\\_Medya\\_KYlavuzu.pdf](https://basinmus.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/12123508_Sosyal_Medya_KYlavuzu.pdf) adresinden elde edildi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Okullarda sosyal medyanın kullanılması genelgesi*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1833.pdf> adresinden elde edildi.
- Murray, J. (2020). Introduction: Young children's rights to protection. In J. Murray, B. B. Swadener, & K. Smith (Eds.), *The routledge international handbook of young children's rights* (pp. 51-84). Washington, DC: American Psychological Association.
- Nottingham, E. (2019). Dad! Cutthat part out!' Children's rights to privacy in the age of 'generation tagged': Sharenting, digital kidnapping and the child micro-celebrity. In J. Murray, B. B. Swadener, & K. Smith (Eds.), *The routledge international handbook of young children's rights* (pp. 90-120). Washington, DC: American Psychological Association.



- O’Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oswald, M. James, H., & Nottingham, E. (2016). The not-so-secret life of five-year-olds: Legal and ethical issues relating to disclosure of information and the depiction of children on broad cast and social media. *Journal of Media Law*, 8(2), 198-228. doi: 10.1080/17577632.2016.1239942
- Parmigiani, D., Benigno, V., Giusto, M., Silvaggio, C., & Sperandio, S. (2021). E-inclusion: Online special education in Italy during the Covid-19 pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 111-124. doi: 10.1080/1475939X.2020.1856714.
- Parsa, A. F. ve Akmeşe, Z. (2019). Sosyal medya ve çocuk istismarı: Instagram anneleri örneği. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 163-191. doi: 10.21798/kadem.2019153622
- Plunkett, L. A. (2019). *Sharenthood: Why we should think before we talk about our kids online*. London, England: Mit Press.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250. doi: 10.33400/kuje.843306
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). London, UK: Sage.
- Sarıtaş, A. (2018). Sosyal medya reklamlarında fenomen kullanımı ve reklam izleme tercihi. *The Journal of International Scientific Researches*, 3(4), 62-74. doi: 10.23834/isrjournal.473169
- Sayimer, İ. (2008). *Sanal ortamda halkla ilişkiler*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Schroeder, R. (2019). Digital media and the entrenchment of right-wing populist agendas. *Social Media+ Society*, 5(4), 2056305119885328. doi: 10.1177/2056305119885328
- Senft, T. M. (2008). *Camgirls, celebrity community in the age of social networks*. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/343786951\\_Camgirls\\_Celebrity\\_and\\_Community\\_in\\_the\\_Age\\_of\\_Social\\_Networks\\_2008](https://www.researchgate.net/publication/343786951_Camgirls_Celebrity_and_Community_in_the_Age_of_Social_Networks_2008)
- Serin, H. (2019). Sosyal medyada çocuk hakları ihlalleri: Ebeveynler ve öğretmenler farkında mı? *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1005-1031. doi: 10.17494/ogusbd.
- Skarbek, D., Hahn, K., & Parrish, P. (2009). Stop sexual abuse in special education: An ecological model of prevention and intervention strategies for sexual abuse in special education. *Sexuality & Disability*, 27(2), 155-164. doi: 10.1007/s11195-009-9127-y
- Stalker, K., Taylor, J., Fry, D., & Stewart, A. B. (2015). A study of disabled children and child protection in Scotland – A hidden group? *Children and Youth Services Review*, 56(1), 126-134. doi: 10.1016/j.chilyouth.2015.07.012
- Statista. (2020). *Most popular social networks worldwide as of April 2020, Ranked by number of active users*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/>
- Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24(10), 1257-1273. doi: 10.1016/s0145-2134(00)00190-3
- Swango-Wilson, A. (2009). Perception of sex education for individuals with developmental and cognitive disability: A four cohort study. *Sexuality & Disability*, 27(1), 223-228. doi: 10.1007/s11195-009-9140-1
- Şahiner, S. G. (2017). *Sosyal medya fenomenleri ne kadar kazanıyor?* <https://webrazzi.com/2017/06/13/sosyal-medya-fenomenleri-ne-kadar-kazaniyor/> adresinden elde edildi.
- Taner, A. İ. (2018). *Yeni medyada kişisel verilerin güvenliği, kişisel verileri koruyan hukuki ve cezai düzenlemeler*. İstanbul: Ahi Hukuk Bürosu.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (Real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68. doi: 10.1016/j.chb.2012.12.032
- The International Society for Prevention of Child Abuse and Neglect [ISPCAN]. (2006). *Annual report*. Retrieved from [https://www.ispcan.org/wp-content/uploads/2017/03/ispcan\\_annual\\_report\\_2006.pdf](https://www.ispcan.org/wp-content/uploads/2017/03/ispcan_annual_report_2006.pdf)
- Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmali. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.
- Tiryakioğlu, F., & Erzurum, F. (2011). Use of social networks as an educational tool. *Contemporary Educational Technology*, 2(2), 135-150.

- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the Covid-19 pandemic. *The Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189-199.
- Türk Ceza Kanunu (2004). *Özel hayata ve hayatın gizli alanına karşı suçlar: Madde 135*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5237.pdf> adresinden elde edildi.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *Kişinin hakları ve ödevleri: Madde 20*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> adresinden elde edildi.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2021). *Hanehalkı bilişim teknolojileri (bt) kullanım araştırması*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2021-37437) adresinden elde edildi.
- Türkmenoğlu, H. (2015). Teknoloji ile sanat ilişkisi ve bir dijital sanat örneği olarak Instagram. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 87-100. doi: 10.7816/ulakbilge-02-04-07
- Ubaedillah, U., & Pratiwi, D. I. (2021). Utilization of information technology during the Covid-19 pandemic: Student's perception of online lectures. *Edukatif: Jurnal Ilmu Pendidikan*, 3(2), 447-455. doi: 10.31004/edukatif.v3i2.320
- United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF]. (2004). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. [https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf) adresinden elde edildi.
- Van Dijck, J. & T. Poell (2018). *Social media platforms and education*. In J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (pp. 579-591). London: Sage, Forthcoming.
- Visser, R. D., Evering, L. C., & Barrett, D. E. (2014). Twitter for teachers: The implications of Twitter as a self-directed professional development tool for K-12. *Teachers Journal of Research on Technology in Education*, 46(4), 396-413. doi: 10.1080/15391523.2014.925694
- Vuran, S. (Ed.). (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için belirlenmiş etik ilkeler kılavuzu*. Ankara: Vize Akademik.
- Wang, J. L., Jackson, L. A., Gaskin, J., & Wang, H. Z. (2014). The effects of social networking site (sns) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37, 229-236. doi: 10.1016/j.chb.2014.04.051
- We Are Social. (2021). *Digital 2021: The latest insights into the 'state of digital*. Retrieved from <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>
- Whigham, N. (2015, July). *Digital kidnapping will make you think twice about what you post to social media*. Retrieved from <http://www.news.com.au/lifestyle/real-life/digital-kidnapping-will-make-you-think-twice-about-what-you-post-to-social-media/story-fnq2oad4-1227449635495>
- Yargıtay 12. Ceza İdaresi. (2016). *Herkese açık ve kolaylıkla ulaşılabilen bir fotoğrafın sosyal medya hesabından alınarak, başka bir profilde yayımlanması özel hayata ilişkin kabul edilmemektedir*. 2016/5349, 30 Mart 2016. <https://gocuk.com.tr/herkese-acik-fotografin-alinip-yayimlanmasi-suc-kabul-edilmemektedir/> adresinden elde edildi.
- Yavanoğlu, U., Sağıroğlu, Ş. ve Çolak, İ. (2012). Sosyal ağlarda bilgi güvenliği tehditleri ve alınması gereken önlemler. *Politeknik Dergisi*, 15(1), 15-27. doi: 10.2339/2012.15.1
- Yavuz, S. (2020). Sosyal medya kullanım amaçları üzerine bir araştırma: İlahiyat fakültesi öğrencileri örneği. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17(17), 99-132.
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.

## Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modelinin Türk Müziği Nazariyatı Derslerinde Kullanılmasına Yönelik Bir Durum Çalışması

Burcu Avcı Akbel<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmada ters yüz edilmiş sınıf (TYES) modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılabilirliği araştırılmaktadır. Bu çalışmada TYES uygulanmasına ilişkin hazırlanan on iki haftalık öğretim sürecinde ve bu sürecin sonunda gözlem ve odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutulmuş, temalar ve kategoriler hâlinde yorumlanmıştır. Böylelikle TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretimine ne kadar uygun olduğu, başarıyı ve öğrenmeyi nasıl ve ne şekilde etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin avantajları erişim kolaylığı, derste uygulama yapılması ve materyaller olarak belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanı tarafından hazırlanan hazırlık videolarına ve materyallere öğrencilerin zaman-mekân kısıtı olmaksızın kolaylıkla erişim sağlanması, TYES modelinin en güçlü yanı olarak görülmektedir. Fakat bu süreçte bazı öğrencilerde özdenetim eksikliği olduğu, bazı öğrencilerin odaklanma sorunu yaşadığı, bazı öğrencilerin ise öğrenci-öğretim elemanı ya da öğrenci-bilgisayar arasında etkileşim sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veriler, Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesinin çoğunlukla tercih edildiğini ve adı geçen derste bu modelin etkili bulunduğunu ortaya koymaktadır.

### Anahtar Sözcükler

Türk müziği  
Türk müziği nazariyatı  
Ters yüz edilmiş sınıf  
Ters yüz öğrenme  
Harmanlanmış öğrenme

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
20 Nisan 2022  
**Kabul Tarihi**  
28 Eylül 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## A Case Study on Using the Flipped Classroom Model in Turkish Music Theory Classes

### Abstract

This study examines the usefulness of the Flipped Classroom (FC) model in Turkish Music Theory courses. The data obtained through observation and focus group interviews during and after the twelve-week teaching period were subjected to content analysis and interpreted as themes and categories. The aim was to determine how suitable the FC model is for the teaching of Turkish Music Theory, and how and in what way it affects success and learning. The advantages of the flipped classroom model were identified as easy access, practice in class and materials in this study. The findings of the research reveal that students can easily have access, without time-space constraints, to the preparation videos and materials prepared by the instructors, which is seen as the strongest aspect of the FC model. However, during this process, it was found that some students had a lack of self-control, some had problems with focusing, and some had problems with student-teacher or student-computer interaction. The study concluded that the use of the FC model in Turkish Music Theory course is largely preferred and effective.

### Keywords

Turkish music  
Turkish music theory  
Flipped classroom  
Flipped learning  
Blended learning

### Article Info

**Received**  
April 20, 2022  
**Accepted**  
September 28, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf:* Avcı Akbel, B. (2022). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin Türk müziği nazariyatı derslerinde kullanılmasına yönelik bir durum çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 281-300. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1106640>

<sup>1</sup>  Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Türk Müziği Bölümü, Türkiye, [bavci@ybu.edu.tr](mailto:bavci@ybu.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Factors such as the widespread use of technology, easier access to information than before, and adoption of a student-centered and constructivist approach, unlike the former approaches, have brought along the necessity that applied learning should be given more emphasis in classes in order to increase student success. This brings FC to the fore with a focus on individual learning, bringing together web-based learning environment and applied activities in classroom setting. FC is a subtype of blended learning (Staker & Horn, 2012). This method is basically built on the idea that traditional classroom activities and homework are reversed (Kelso, 2015; Kong, 2014). FC shifts instruction from traditional methods to student-centered learning, allowing students to listen to and study the class content and teaching materials at home, and to participate more actively in learning activities in the classroom by doing the homework and tasks assigned by the instructor (Kim, Kim, Cho, & Jang, 2017).

Upon a review of the relevant literature, no study could be found on the feasibility of the FC model for use in Turkish Music Theory education. This study is designed to increase the instructional quality of the Turkish Music Theory course in the fall semester of the 2021-2022 academic year. The research is based on the model presented by Bishop and Verleger (2013). During this process, the video containing the theoretical part of the classes and all materials to be used in the class were recorded in such a way that the students could have access to them whenever they wanted. Meanwhile, practical parts of the classes were carried out face-to-face so that students were able to present what they learned by combining them with their creativity and to do group work. The study examined the usefulness of the flipped classroom model in the field of Turkish Music Theory education.

### Method

This study was designed as a single case study. Criterion sampling method was used to determine the study group of this research. The criteria determined for eligibility are as follows: the eligible participant must have taken the Turkish Music Theory class in the fall term of 2020-2021 at Turkish Music State Conservatory of Ankara Yıldırım Beyazıt University, must have participated in the twelve-week learning period of this course as organized by the researcher with the flipped classroom model, and must be willing to participate in this research. The study group of this research consists of 26 people who meet the specified criteria. Observation and focus group interview methods were used as data collection tools. Focus group interviews were held separately for each class, and four different groups were interviewed. It was paid attention that the number of the participants in each focus group interviews were between 6-10. Then, the findings obtained from the observations and focus group interviews were analyzed by the researcher and two music education experts. The data obtained were subjected to content analysis on ATLAS.ti22 software.

### Findings

The findings revealed that students can easily have access, without time-space constraints, to the preparation videos and materials prepared by the instructors, which is seen as the strongest aspect of the FC model. Findings from the interviews revealed that the materials used in this research were varied, sufficient, clear, eloquent and effective. It was reported that the model was beneficial as it created more opportunity for practice, the instructor actively engaged students in the practice, and the practice classes focused on higher-level skills. Some of the students participating in the research were unable to have proper access to the internet due to technological inadequacies in their homes or schools, technical problems and/or financial difficulties, which is considered as the weakest aspect of the FC model. During the implementation process of the FC model, it was found that some of the participants had trouble concentrating while studying on the preparation videos due to reasons such as too many distractions in the online and/or home environment. Furthermore, the findings obtained from this study revealed that some of the students had a lack of self-control to some extent on these subjects. In the FC model, some students may have difficulties with studying outside the classroom environment lacking interaction with other students and their teachers.

### Discussion and Conclusion

In the literature, there are studies in which the FC model is found beneficial in terms of saving time by watching the preparation videos at home, watching the videos again, and accessing the materials when requested (Avcı Akbel, 2018; Mok, 2014; Ng, Ng, & Chu, 2022; Sever, 2014). Moreover, in the literature, there are studies that show the preparation videos and materials in the FC model contribute to students' learning (Avcı Akbel, 2018; Sever, 2014). However, there are many studies revealing that there are technological inadequacies in the process where lessons are taught with the FC model (Aslan, 2020; Kocabatmaz, 2016; Yavuz & Karaman, 2021). There are also different studies in the literature showing that students do not watch the preparation videos enough (Beatty, Merchant, & Albert, 2019; Sammel, Townend, & Kanasa, 2018; Yavuz & Karaman, 2021). The stated research findings support the findings of this research.

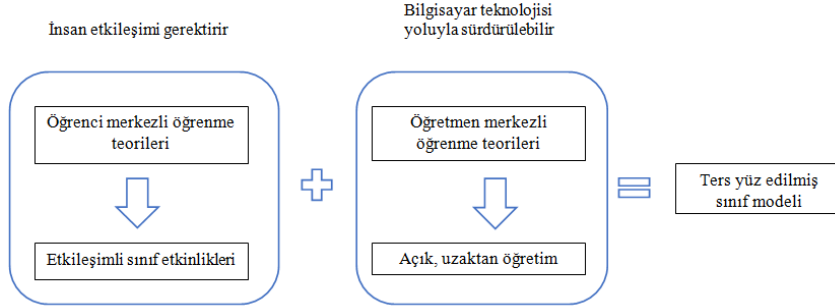
The findings of this research indicate that the Turkish Music Theory course with FC method is preferred and found to be effective by the majority of the participants. The prevailing opinion is that the FC model will be more efficient for senior students, and it is suggested that the model should be implemented in senior classes. It is further suggested that, in addition to the theoretical explanations in the preparation videos for Turkish Music Theory course, some of the etudes-pieces that will be covered in the course should be performed by the instructor. Suggestions for the practice classes also included instructor's accompaniment in melodic developments and collective performances. It was also suggested that the FC model be employed in other classes as well. The participants also had suggestions addressing the students. They suggested the students should come to the class prepared, repeat the content learned in the classroom, study by writing and recording.

## Giriş

“Çağımızda bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişim, tüm alanları olduğu gibi eğitim alanını da etkilemekte ve farklı öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasına ve gelişmesine yol açmaktadır.” (Avcı Akbel, 2021, s. 1). Bunun yanı sıra yaşanan COVID-19 salgınının öğretimin yüz yüze yapılmasına engel olacak düzeye ulaşması da teknolojik gelişmelerin ışığında farklı öğretim yaklaşımlarının tercih edilmesine sebep olmuştur. Teknoloji alanındaki gelişim, öğrencilerin ders içeriklerine kolaylıkla ulaşabilmelerini, istedikleri noktalarda müdahale edebilmelerini ve içerikleri öğrenme hızlarına göre takip edebilmelerini sağlamıştır (Bishop ve Verleger, 2013; Karadeniz, 2015). Aynı zamanda teknoloji kullanımının yaygınlaşması, bilgiye ulaşmanın eskiye oranla çok daha kolay olması, eski yaklaşımlardan farklı olarak artık öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi gibi sebepler, öğrencilerin daha başarılı olabilmeleri için derslerde uygulamalı eğitime daha çok yer verilmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu noktada bireysel öğrenmeyi merkeze alan, web tabanlı öğrenme ortamı ile sınıf ortamındaki uygulamalı etkinlikleri bir araya getiren ters yüz edilmiş sınıf (TYES) modeli devreye girmektedir.

TYES, harmanlanmış öğrenmenin bir alt türüdür (Staker ve Horn, 2012). Bu yöntem geleneksel yöntemdeki ders ve ev ödevinin yerinin değişmesi üzerine kurgulanmıştır (Arnold-Garza, 2014; Kelso, 2015; Kong, 2014). TYES, öğrencilerin öğretmen tarafından oluşturulan dersi ve öğretim materyallerini evde dinlemelerini ve bunlara çalışmalarını, öğretmenin verdiği ödev ve görevleri yaparak sınıfta öğrenme etkinliklerine daha aktif olarak katılmalarını sağlamak amacıyla öğretimi geleneksel yöntemin tersine çevirmek anlamına gelir (Kim, Kim, Cho ve Jang, 2017; Ojukwu ve Onyiuke, 2020). Bu model, videolar ve çeşitli materyaller desteğiyle anlama, hatırlama gibi öğrenme aktivitelerinin sınıf dışında gerçekleştirilmesi; uygulama, analiz, değerlendirme ve yaratma gibi üst düzey öğrenme uygulamalarının ise sınıf içinde yapılması esasına dayanır (Mok, 2014; Ojukwu ve Onyiuke, 2020). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği TYES, sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde öğrenciyi merkeze almakta ve öğrencilerin aktif olmalarını sağlamaktadır (Kates, Byrd ve Haider, 2015). Bu model ile öğrenciler, kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmekte (Hertz, 2012; Stone, 2012) ve aktif öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayırabilmektedirler (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013).

Bishop ve Verleger (2013) TYES modelini, sınıf içinde etkileşimli grup öğrenme etkinlikleri ve sınıf dışında doğrudan bilgisayar tabanlı bireysel öğrenme aktiviteleri olmak üzere iki bölümden oluşan bir eğitim tekniği olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımın şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Ters yüz edilmiş sınıf modeli (Bishop ve Verleger, 2013)

Bergmann ve Sams (2012), ters yüz öğrenmenin sadece etkileşimli videolardan oluşmadığını, sınıf içinde gerçekleştirilen etkileşimli etkinliklerin asıl önemli noktayı oluşturduğunu vurgulamıştır. TYES modelinde öğrenciler öğrenme içeriklerine sınıf dışında web tabanlı öğrenme ortamlarından erişmektedirler. Sınıfta ise belirlenen etkinlikleri yaparak öğrenilenlerin uygulaması yapılmaktadır. Bu yolla öğrencilerin yaşayabilecekleri öğrenme ve uygulama güçlükleri, sınıf ortamındaki etkinliklerle ve öğretmenlerinin desteği ile aşılabilmektedir.

Alanyazında TYES modeline yönelik çok çalışma yapılmış ve model farklı alanlarda çeşitli şekillerde ele alınmıştır. Öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin ters yüz sınıf modeline ilişkin görüşlerinin incelendiği farklı alanlarda birçok çalışma mevcuttur (Alsancak Sırakaya, 2017; Bösner, Pickert ve Stibane, 2015; Kocabatmaz, 2016; Phillips ve Trainor, 2014; Tan, Brainard ve Larkin, 2015; Tune, Sturek ve Basile, 2013; Turan ve Göktaş, 2015; Wong, Ip, Lopes ve Rajagopalan, 2014). Konuyla ilgili belirtilen tüm çalışmalarda, öğrencilerin TYES uygulamasını kolayca benimsedikleri, bu modeli beğendikleri ve geleneksel sınıfa göre daha çok tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. TYES modeline ilişkin müzik alanında yapılmış çalışmalar sınırlı sayıda olduğundan, ulaşılabilen çalışmalar yöntemle ya da ele alınan bağlamla sınırlandırılmaksızın aşağıda kısaca özetlenmiştir.

Deneyel çalışmalar TYES modelinin müzik eğitiminde etkili olduğunu göstermiştir (Sever ve Sever, 2017; Topalak, 2016; Yıldız, 2017). Örneğin Sever ve Sever (2017), TYES modelinin öğrencilere performans

farkındalığı sağladığı ve öğrencilerin özdeğerlendirme düzeylerini artırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Yıldız (2017) TYES modeli uygulanan deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, performans başarı ve motivasyon konularında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğunu tespit etmiştir. Topalak (2016) TYES modeli ile geleneksel öğrenme modeli arasında doğru ritimle çalabilme, kabul edilebilir bir tempoda çalabilme, nüans, teknik davranışlar ve parça bütünlüğü alanlarında TYES modeli uygulanan deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark olduğunu saptamıştır. Kuyumcu, Can ve Can (2022) alanyazın incelemesi yaptıkları çalışmada TYES modelinden yararlanılmasının, müzik öğrencilerinin müziksel davranış edinimini hızlandıracağını vurgulamışlardır. Ng, Ng ve Chu (2022) çevrimiçi ters yüz edilmiş bir sınıfta öğrencilerin Muyu adlı mobil enstrüman uygulamasıyla bir tür müzikli halk söyleşisi olan Shubailan'ı öğrenerek müzik yaratma yeteneklerini ve ilgilerini geliştireceklerini ortaya koymuşlardır. Hao (2018) ise kolejlerde ve üniversitelerde müzik öğretimi için TYES modelinin kullanılmasının iyi bir yol olacağını belirlemiştir.

TYES modelinin müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitiminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Avcı Akbel, 2018; Oluchi ve Ojukwu, 2022; Sever, 2014). Örneğin Oluchi ve Ojukwu (2022), trompet çalmayı TYES modeli ile öğrenen ortaokul öğrencilerinin geleneksel yöntemlerle öğrenenlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Avcı Akbel (2018), TYES modelinin Türk Müziği çello eğitiminde kullanılabilirliği ve meşk usulündeki taklit etme unsurunun TYES modeli ile desteklenebileceği sonuçlarına ulaşmıştır. Sever (2014) keman derslerinde TYES modelinin, öğretimde zaman, planlama gibi konularda yararlı olduğu; öğrencilerin performans kaygılarının azalmasını sağladığı ve dersin daha verimli olmasına yardımcı olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

TYES modelinin, çalgı eğitimi dışındaki diğer müzik derslerinin eğitiminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Urgilés, Carrión, Pinos, Ulloa ve Herrera (2019). Örneğin Urgilés ve diğerleri (2019), TYES modelinin müzik teknolojisi dersine devam eden öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yarattığını tespit etmişlerdir. Ayrıca müzik alanında yapılmış, TYES modelinin öğretim kalitesini yapay zekâ ve kablosuz ağlar bağlamında ele alan (Peng ve Wang, 2022; Tan ve Cao, 2022), harmanlanmış öğrenme ve TYES modellerinin performansa dayalı müzik sınıflarındaki potansiyel rolü ile ilgili çalışmaları sentezleyen (Weiger, 2020), TYES modelinde yararlanılabilecek mobil uygulamaları konu alan (Demirtaş, 2019), ters yüz öğrenmeyi öz düzenlemeli öğrenme açısından ele alan (Montgomery, Mousavi, Carbonaro, Hayward ve Dunn, 2017), TYES modelini, üçüncü kademe müzik derslerinde öğretme ve öğrenme çıktılarını iyileştirme potansiyeli açısından inceleyen (Grant, 2013) çalışmalar da mevcuttur. TYES modelinin müzik alanında kullanımının, müziğin farklı kollarında ve farklı bağlamlarda incelendiği görülmektedir. Yukarıdaki çalışmaların bulguları, TYES modelinin müzik eğitiminin farklı alanlarında farklı açılardan etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İlgili alan yazın tarandığında, TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin bir çalışmaya rastlanamamıştır. Günümüzde Türk Müziği eğitiminde meşk usulü öğretim yönteminin tam anlamıyla uygulanamaması problem teşkil etmektedir (Avcı Akbel, 2019; Behar, 2003). Meşk usulü öğretim yönteminin eskisi gibi ve olması gerektiği gibi uygulanamıyor oluşunun yarattığı olumsuz etkilerin azaltılmasına ihtiyaç vardır. Türk Müziğinin öğretiminde teknolojinin doğru ve etkili şekilde kullanılmasıyla yaşanan bu problemlerin azaltılabileceği düşünülmektedir. TYES modelinin müzik alanında uygulanmasının olumlu sonuçlar yarattığı çalışmalardan (Avcı Akbel, 2018; Kuyumcu ve diğ., 2022; Nergiz, 2022; Oluchi ve Ojukwu, 2022; Sever, 2014; Sever ve Sever, 2017; Topalak, 2016; Yıldız, 2017) hareketle, hem teorik anlatım hem de uygulama süreçlerini içeren Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretiminde TYES modelinin uygulanmasının elverişli olabileceği düşünülmüştür. Teorik anlatımların online ortamda videolar yardımıyla aktarılması yoluyla öğrenciler, daha önceden öğrenilmiş olan teorik bilgileri pekiştirmiş olarak derse katılabileceklerdir. Bu yolla öğrencilerle yüz yüze gerçekleştirilen derslerde uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla yer verileceği, uygulamaların daha verimli olacağı ve bire bir çalışmalara daha fazla zaman ayrılacağı varsayılmıştır. Buradan hareketle Türk Müziği Nazariyatı derslerinin öğretiminde TYES modelinin kullanılabilirliğinin araştırılması gerekli görülmüştür. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı eğitiminde kullanılmasının hangi konularda kolaylıklar sağladığı, hangi hedeflerin gerçekleştirilmesine hizmet ettiği, hangi konularda dezavantajlı olduğu gibi konuların ayrıntılı olarak tespit edilebilmesi için nitel bir çalışma yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu çalışma, 2021-2022 öğretim yılının güz yarıyılında, Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretim kalitesinin artırılabilmesi amacıyla tasarlanmış bir çalışmadır. Bu çalışmada Bishop ve Verleger'in (2013) sunduğu TYES modeli esas alınmış ve bu modelin Türk Müziği Nazariyatı eğitimi alanında kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu süreçte derslerin teorik kısmının anlatıldığı video ve derste işlenecek materyallerinin tümü öğrencilerin her istediklerinde ulaşabilecekleri şekilde kaydedilmiştir. Derslerin uygulama kısımları ise yüz yüze gerçekleştirilmiş, böylece öğrencilerin öğrendiklerini yaratıcılıkları ile birleştirerek sunmaları ve grup çalışmaları yapabilmeleri sağlanmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılmasının öğretmen gözlemleri ve öğrenci görüşleri yoluyla incelenmesi, bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasının avantajları nelerdir?
2. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasının dezavantajları nelerdir?
3. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasına yönelik öğrencilerin tercihleri nasıldır?
4. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasına yönelik öneriler nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, bütüncül tek durum çalışması olarak desenlenmiştir. Durum çalışmaları, sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Merriam, 2013). Bu çalışmada TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılabilirliğini değerlendiren öğrenciler, analiz birimi olarak ele alınmıştır. Çalışmadaki durum ise TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılmasıdır. Türk Müziği Nazariyatı dersi hem teorik hem de uygulamalı bilgilerin öğretildiği bir derstir. Makamların tarihçesi ve nazari özelliklerinin anlatımı dersin teorik kısmını oluştururken; o makamdaki eserlerin dinletilmesi, seslendirilmesi ve o makamda seyir yaptırılması, dersin uygulamalı kısmını oluşturmaktadır. TYES modelinde de teorik bilgilerin videolar yoluyla öğrencilere gönderilmesi ve uygulamanın öğretmen ile derste yüz yüze gerçekleştirilmesi esastır. Bu çalışmada, TYES modeli kapsamında Türk Müziği Nazariyatı derslerinin teorik kısımları, öğretim videoları hazırlanarak öğrencilere ulaştırılmış; öğrenilenlerin uygulanması ise derste yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde yapılan gözlemler ve uygulama sürecinin sonunda öğrencilerle yapılan görüşmeler yoluyla TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılması durumu detaylı olarak incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Marshall ve Rossman'a (2014) göre ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan tüm durumların çalışılmasıdır. Çalışma grubunun oluşturulmasında; AYBÜ Türk Müziği Devlet Konservatuarı Türk Müziği Nazariyatı dersini 2020-2021 güz döneminde almış olmak, bu dersin ters yüz edilmiş sınıf modeline göre araştırmacı tarafından düzenlenen on iki haftalık öğretim sürecine düzenli olarak katılmış olmak ve bu çalışmaya katılmaya gönüllü olmak ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu, belirtilen ölçütleri karşılayan 26 kişi oluşturmaktadır. Odak grup görüşmeleri, her sınıf için ayrı ayrı yapılmış olup, toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin 6-10 kişi arasında olmasına özen gösterilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

*Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler*

Rumuz	Sınıf	Cinsiyet	Uygulamanın yapıldığı dönem sonu harf notu
K1	Lisans 1	K	AA
K2	Lisans 1	K	AA
K3	Lisans 1	E	AA
K4	Lisans 1	E	BB
K5	Lisans 1	E	AA
K6	Lisans 1	E	CB
K7	Lisans 1	E	BB
K8	Lisans 2	K	AA
K9	Lisans 2	E	AA
K10	Lisans 2	E	FD
K11	Lisans 2	K	AA
K12	Lisans 2	E	BA
K13	Lisans 2	K	AA
K14	Lisans 2	E	AA
K15	Lisans 3	E	AA
K16	Lisans 3	E	AA
K17	Lisans 3	E	BB
K18	Lisans 3	E	AA
K19	Lisans 3	K	BA
K20	Lisans 3	E	AA
K21	Lisans 4	E	AA
K22	Lisans 4	K	CB
K23	Lisans 4	K	BB
K24	Lisans 4	K	CB
K25	Lisans 4	E	AA
K26	Lisans 4	E	AA



## Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak gözlem ve odak grup görüşme formları kullanılmıştır. Gözlemler 2020-2021 öğretim yılının güz döneminde 12 haftalık eğitim sürecinde; görüşmeler ise bu 12 haftalık eğitimden hemen sonra yapılmıştır. Odak grup görüşmesi ve gözlem formları, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılmasına yönelik davranışları, araştırmacı tarafından geliştirilen gözlem formuna dayalı olarak uygulama boyunca sistematik şekilde gözlenmiştir. Gözlem formunda öğrencilerin; derse katılma ve ön hazırlıklı gelme durumları, kendi aralarındaki etkileşimleri, anlayamadıklarını öğretim elemanına sorma durumları ve TYES modelinden yararlanma durumları araştırılmıştır. Odak grup görüşme formu ise TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretimine ne kadar uygun olduğunun, bu modelin bu derste kullanılmasının başarıyı ve öğrenmeyi nasıl ve ne şekilde etkilediğinin anlaşılmasına yönelik olarak hazırlanmış dokuz sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç uzmandan görüş alınmış, uzmanlar tarafından yapılan düzeltmeler ve değerlendirmeler sonucunda görüşme formuna son hâli verilmiştir.

## Veri Toplama Süreci

TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanma sürecinde aşağıdaki adımlar takip edilmiştir:

1. TYES modelinin sınıf dersi öncesi uygulamalar adımı her hafta ilgili makamın nazari anlatımlarının sunulduğu ve bu anlatımları destekleyen icraların dinletilerek makam anlatımları ile ilişkilendirildiği 30-35 dakikalık öğretim videoları oluşturulmuştur. Bu videoların içeriğinde sırasıyla işlenecek olan makamın tarihsel süreci, farklı müzikologların makama ilişkin görüş ve yaklaşımları, makamın genel yapısı ve karakteristik özellikleri, seyir özellikleri yer almaktadır. Sunum ve makam anlatımı tamamlandıktan sonra öğrenciler ekranda ilgili makama ilişkin bir örnek eserin notasını takip ederken eşzamanlı olarak takip ettikleri notaların seslendirilişini eserin ses kaydından dinlemişlerdir.- Son olarak bu eserin içerdiği makam-usul analizleri öğretim elemanı tarafından yapılarak video bitirilmiştir.
2. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Hazırlanan 12 video, 12 haftaya tekabül etmektedir. Videolar, öğretim elemanının hazırladığı PowerPoint sunumları eşliğinde anlatımlarından oluşmaktadır. Videolar, PowerPoint sunumları, işlenen eserlerin notaları ve video ya da ses kayıtları, öğrenme yönetim sistemine (Perculus) yüklenmiştir. Böylelikle öğrenciler, yüz yüze yapılan derslerin öncesinde teorik bilgilere ilişkin materyallere kendi hızlarında çalışarak derslere hazırlıklı gelme imkânı bulabilmişlerdir.
3. Yüz yüze gerçekleştirilen derslerde öğrencilerle sınıf içi aktif eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Sınıf içi etkinlikler; ilgili makamı iyi anlatan taksimlerin dinletilmesi, eserlerinin seslendirilmesi, bu eserlerin makamsal analizlerinin yapılması ve öğrencilerin her birinin işlenen her makamda ayrı ayrı seyir yapmaları şeklinde yürütülmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilerin aktif olmasına ve süreci onların yönlendirmesine özen gösterilmiştir. Bu etkinliklerde öncelikle işlenen makamın teorik anlatımlarının uygulamadaki icra ediliş şeklinin anlaşılması için makamı iyi anlatan taksimler öğrencilere dinletilmiştir. Sonra Türk Müziğinin peşrev, beste, ağır semai, yürük semai, saz semaisi, şarkı, türkü, ilahi, şughul, durak gibi farklı formlarda eserler dinletilmiş, seslendirilmiş, makamsal analizleri yapılmıştır. Sonra öğrencilerin her birinden ayrı ayrı öğrenilen makamda seyir yapmaları istenmiştir. Bu seyirler sırasında yapılan hataları ya da farklı makam geçkilerini, seyir yapan öğrencinin dışındaki öğrencilerin tespit etmesi istenerek tüm öğrencilerin sürece dâhil olmaları sağlanmıştır.

Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile işlenmesi sürecinde Bloom taksonomisinden yararlanılmıştır. Bu süreçte öğrenciler, hatırlama ve anlama düzeyindeki aktiviteleri sınıf dersi öncesi uygulamalarla yani sınıf dışında gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler ilgili makamdaki eserleri seslendirme yoluyla uygulama, makam-usul geçkilerini tespit etme yoluyla analiz, seyir yapma yoluyla yaratma, arkadaşlarının ve kendilerinin yaptıkları seyirleri yorumlama yoluyla değerlendirme düzeylerindeki aktiviteleri ise sınıf içinde gerçekleştirmişlerdir.

Bu çalışmada gözlemler, dersin öğretim elemanı tarafından 12 hafta süresince haftanın bir günü ortalama 1.5 saat boyunca sınıf ortamındaki derslerde, öğrencilerin öğrenilen makama yönelik ayrı ayrı seyir yaptıkları süreçte yapılmıştır. Gözlem sonuçları, eğitim sürecinde her hafta yüz yüze gerçekleştirilen derslerde gözlem formuna düzenli olarak kaydedilmiştir.

Odak grup görüşmeleri ise dönem sonunda derslerin tamamlanmasının ardından her sınıfla ayrı ayrı yapılmıştır. 26 öğrenci ile yüz yüze olmak üzere toplam dört odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Lisans 1 ve 2. sınıfların her birinde yedişer kişi, lisans 3 ve 4. sınıfların her birinde altışar kişi yer almıştır. Görüşmeler sırasında çalışmanın amacı hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30 dakika sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

## Verilerin Analizi

Uygulama sonrasında öğrenciler ile yapılan odak grup görüşmeleri ve gözlemlerden elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutulmuştur. Yapılan içerik analizi, Patton (2002) tarafından önerilen temel adımlar dikkate alınarak veri setinde tekrarlanan temaların tanımlanması, kodlanması, kategorize edilmesi, sınıflandırılması ve isimlendirilmesi aşamalarından oluşmuştur. Bu kapsamda öncelikle öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri yazıya geçirilmiş, bilgisayara aktarılmış ve bunların doğruluğu kontrol edilmiştir. Bu çalışmanın verilerinin analiz edilmesinde gözlem ve görüşmelerden elde edilen verilerin ilişkilerini kurabilmek amacıyla ATLAS.ti22 bilgisayar yazılım programından yararlanılmıştır. Bu süreçte bilgisayara aktarılan odak grup görüşmeleri ve gözlem verileri ATLAS.ti22 programına aktarılmış, ardından birlikte kodlanmıştır. İçerik analizinde önce araştırma konusu ile ilgili kategoriler geliştirilmiştir. Huberman ve Miles (1994) veri kodlarının başlangıç sayılarının elde edilmesini ve kodların veri tabanında hangi sıklıkta görüneceğinin belirlenmesini önermektedirler. Bu sebeple içerik analizinin ikinci aşamasında, veri setinde kategoriler içine giren kelime ve cümle sayımı yapılmıştır. Üçüncü aşamada ise kategorileri en iyi şekilde temsil eden temalar oluşturulmuştur. “Verileri küçük, yönetilebilir tema kümelerine” (Creswell, 2016, s. 186) indirgeyebilmek için verilerin içerik benzerliği dikkate alınarak sınıflandırılması ve bu sınıflandırılan kategorileri temsil eden temaların temsil ettikleri konulara göre isimlendirilmesi yoluna gidilmiştir (Patton, 2002). Son olarak temalar için kodlanma yoğunluklarından hareketle grafikler oluşturulmuştur. Analizin geçerli ve güvenilir olması için oluşturulan kodlamalar iki alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve analiz son hâline getirilmiştir. Bu bağlamda Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2010) belirttiği gibi veriler içerik analizi yoluyla tanımlanmaya çalışılmış, birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanmıştır.

## Sınırlılıklar

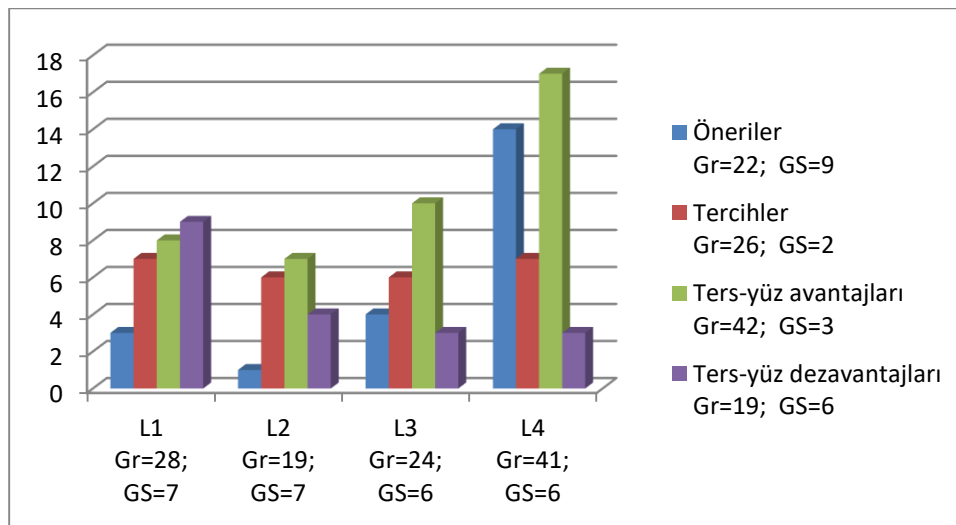
Bu çalışmada ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanılabilirliği, bir kurumda ve Türk Müziği Nazariyatı dersi özelinde ele alınmıştır. Verileri gözlem ve odak grup görüşmeleriyle toplanmış olan bu çalışma, belirtilen veri toplama araçlarıyla ve çalışma grubunu oluşturan 26 kişi ile sınırlıdır. Bu çalışmada TYES uygulamasına yönelik verileri toplama süreci 12 hafta ile sınırlıdır.

## Etik Konular

Bu çalışmada etik kurul onayı alınmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler etik kurul izni alındığı, görüşmelerin izin verilirse kayıt edileceği ve isimlerinin hiçbir yerde yayınlanmayacağı gibi etik konularda bilgilendirilmiştir. Sadece gönüllü olarak katılım sağlamak isteyen öğrenciler ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Gönüllü katılımın desteklenebilmesi açısından ve etik açıdan kişilerin gizliliği esas alınarak çalışmada kişi isimleri verilmemiş, kişiler K1, K2,... rumuzları ile ifade edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan sorular ve ifadeler, tamamen TYES modelinin ilgili ders üzerindeki etkililik ve yararlılık düzeyi ile ilgili olup, herhangi başka bir amaca yönelik olarak anlaşılabilir ifadeler içermemektedir.

## Bulgular

Veri analizi sonucunda ulaşılan bulgular avantajlar, dezavantajlar, tercihler ve öneriler olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Bu temaların çalışma grubundaki sınıflara göre frekans dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

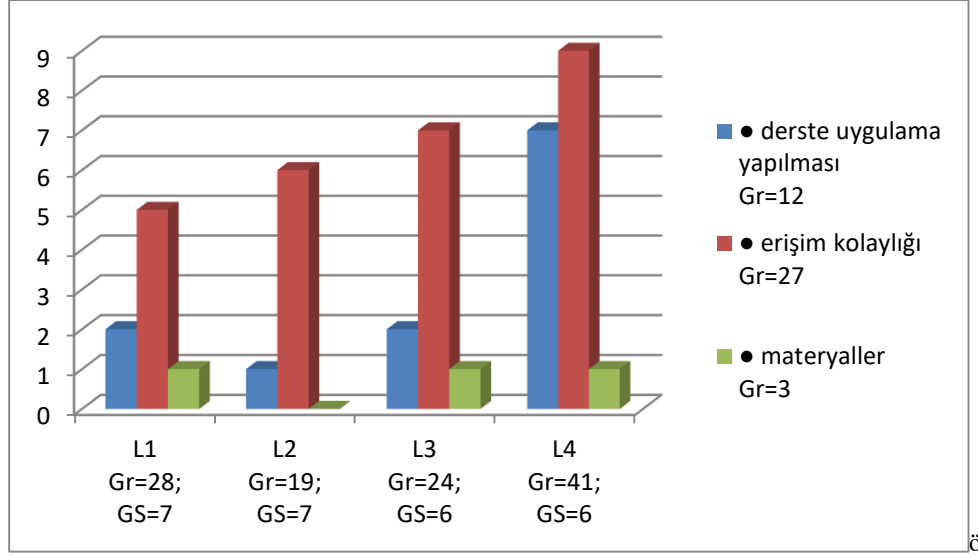


Şekil 2. Temaların çalışma grubundaki lisans sınıflarına göre frekans dağılımı

Not: GS, o konuda görüş belirten öğrenci sayısını; GR ise o temanın ya da kategorinin kodlanma sayısını ifade etmektedir.

## Avantajlar

TYES modelinin avantajları erişim kolaylığı, derste uygulama yapılması ve materyaller olmak üzere üç kategori hâlinde incelenmiştir. Belirtilen üç kategorinin lisans sınıflarına göre frekans dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Avantaj temasındaki kategorilere yapılan vurgu yoğunluğu

Şekil 3'te görüldüğü gibi tüm sınıflarda TYES modelinin avantajlı özellikleri kategorilere yapılan vurgu yoğunluğuna göre sırasıyla erişim kolaylığı, derste uygulama yapılması ve materyaller olarak belirtilmiştir. Gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkılarak erişim kolaylığı konusuna yapılan vurgu yoğunluğunun, öğrencilerin okul sürecinde ve okul bittikten sonra bu bilgileri hatırlama ve bu bilgilerden faydalanma isteğinden kaynaklandığı söylenebilir. Derste uygulama yapılması kategorisi üzerinde de çok durulmuş ve öğrencilerin büyük çoğunluğu bu uygulamanın yararlı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca konuya ilişkin seslendirmelerin ve seyir çalışmalarının öğretim elemanı ile bire bir çalışılmasına olanak sağlaması açısından da derste uygulama yapılmasının avantajlı olduğu belirtilmiştir.

**Erişim Kolaylığı.** Erişim kolaylığı kategorisi, en çok kodlanan ve üzerinde durulan konu olmuştur. TYES modelinde en üstün görülen özellikler arasında bu kategorinin yer aldığı söylenebilir. Bunun sebepleri arasında ise öğrencilerin erişimine sunulan materyallerin, telafi etme, tekrar etme, hatırlama ve kalıcılığı sağlama gibi amaçlara hizmet etmesi gösterilmiştir.

TYES modelinde öğrenciler, dersten önce kendilerine iletilen videolardan ve diğer materyallerden mekân ve zaman kısıtı olmadan yararlanabilmektedirler. Bu konuda K21, “Yolda, evde, istediğimiz zaman dinleyebiliyoruz. Mesela ben nazariyat dersine gelirken, yolda kulaklıkla hocanın [öğretim elemanının] gönderdiği videoları izledim. Yolda bile çalışabiliyoruz, o anlamda iyi oluyor.” ifadelerini kullanmıştır.

Öğrencilere gönderilen videoların ve materyallerin telafi etmeye olan katkısı konusunda K26, sağlık problemleri ve farklı çeşitli sebeplerle zaman zaman yüz yüze derslere katılamadıklarından ya da zamanında yetişemediklerinden söz etmiştir. Yüz yüze eğitimde bu durumun daha büyük sorun yarattığını ve telafi edilemediğini belirtmiştir. TYES modelinde ise derse gelinemediği ya da geç kaldığı durumlarda derse ilişkin videoların ve diğer materyallerin mevcut olmasından ötürü kayıplarının daha az olduğunu ve telafi etme şanslarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilere gönderilen videoların ve materyallerin tekrar etmeye olan katkısı konusunda K5, “Derslere yönelik teorik anlatımları istediğimiz zaman dinleyebiliyoruz. Takıldığımız zaman tekrar dinleyebiliyoruz. Bu açıdan avantajlı.” ifadelerini kullanmıştır. K10 da benzer şekilde “Derse çalışacağımız zaman veya dönem bittikten sonra tekrar etmek istediğimizde bu kayıtlı olan materyalleri tekrar tekrar dinleme şansımız var ve bilgilerimizi tazeleme şansımız var. O yönden çok güzel bir uygulama.” ifadelerini kullanmıştır. K7 ise bu konuda “Ben o videoları abartısız 150 kez dinlemişimdir. Hocayı [öğretim elemanını] defalarca dinlemeyi sınıfta yapamayacağız. Bu sebeple bu TYES modeli faydalı bence.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, tekrar etmenin öğrenmeye; ters yüz edilmiş sınıf modelinin de tekrar etmeye hizmet ettiğini vurgulamaktadır.

Öğrencilere gönderilen videoların ve materyallerin hatırlamaya olan katkısı konusunda K19, “Öğrenilenler insanın aklından zamanla uçup gidebilir. O yüzden öğrenilen makamları hatırlamak açısından bu materyallere istenildiği zaman ulaşılabilmesi çok yararlı.” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda K25 ise “Online sisteme kayıtlı

olan videolar ve materyaller, dersin teorik kısımlarının anlatımı şeklinde olduğu için anlamlı. En azından daha sonradan unuttuğun kısımları tekrar izleyip hatırlatabiliyorsun.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, Türk Müziği Nazariyatı derslerinde verilen teorik bilgilerin unutulabildiğini ve hatırlanabilmesi için ellerinde video gibi kayıtlı materyaller olmasının hatırlamada faydalı olduğunu vurgulamaktadır. Hatırlama ve tekrar etme yoluyla bilgilerin kalıcı hâle geldiğini ifade eden görüşmeciler de mevcuttur. Örneğin K21, “Nazariyat dersinde makamları anlatıyorsunuz ya, o materyaller elimizde olduğu zaman daha da geçmişe dönüp bakabiliyoruz, tekrar edebiliyoruz. Ama öbür türlü derste not da alsak, çok kalıcı olmuyor.” ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen diğer görüşler de dikkate alındığında, nazariyat dersinin öğrenilmesinde hatırlama ve tekrar etme unsurlarının son derece önemli olduğu, bu unsurların kalıcılığı sağlamaya yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır. TYES modelinin de tüm bu unsurların gerçekleştirilmesine olanak sağladığı açıktır. Dolayısıyla öğretim elemanı tarafından hazırlanan hazırlık videolarına ve materyallere erişim kolaylığı hususu, TYES modelinin en güçlü yanı olarak görülmektedir.

**Derste Uygulama Yapılması.** TYES sisteminin yapısı gereği derslerin uygulamaya yönelik ve öğrenci katılımı odaklı işleniş, öğrencilerin geneli tarafından kabul görmüş ve faydalı bulunmuştur. Bu konuda K24, “Sınıfta derste öğrendiklerimizi uyguluyoruz. Bu da bir şekilde oturuyor, kafamızda kalıyor.” ifadelerini kullanırken K26, “Ters yüz eğitim diğer yöntemlerden daha mantıklı. Çünkü bir gün önce çalışma imkânınız oluyor. Ertesi gün uygulama yaptığınızda pekişiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu konuda görüş belirten tüm öğrencilerin ifadeleri benzer yöndedir. Dersten önce gönderilen video, vb. materyaller sayesinde önceden çalışılarak gelinen derste uygulama yapılmasının yararlı olduğu görüşü hâkimdir.

Önceden çalışılarak derse gelinmesinin, o konuda çalışıldığı hâlde anlaşılmayan kısımların tespit edilebilmesi için öğrencilere zaman yarattığını, uygulama dersinin yüz yüze olmasının da bu soruların aydınlatılmasına olanak sağladığını belirten öğrenciler vardır. Örneğin K21 “Uygulama olması avantaj oluyor. Anlamadığımızı soruyoruz, hocamızla [öğretim elemanımızla] uyguluyoruz. Yanlış da oturmuyor bilgi. Bence öyle. Mesela bir gün önce ders materyallerini dinliyoruz, geliyoruz yüz yüze derse. “Hocam şöyle mi?” dediğimizde hocamıza [öğretim elemanına] bire bir ulaşabiliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. K21 TYES sisteminin, dersin öncesinde öğrencilerin videolar yoluyla çalıştıkları konuda anlaşılmayan kısımları tespit edilebilmeleri ve ders sırasında öğretim elemanına sorarak aydınlatabilmeleri gibi yararlar sağladığını belirtmiştir.

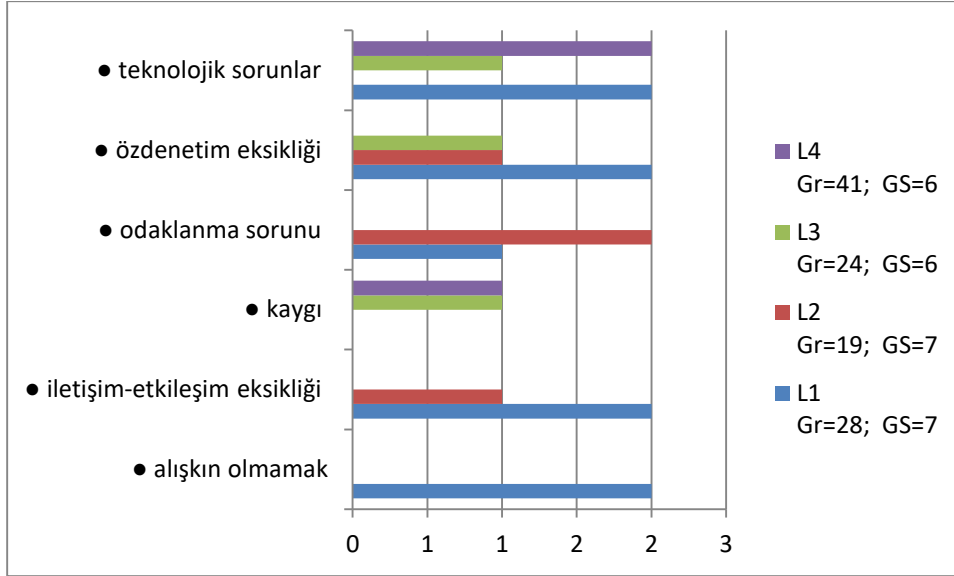
TYES modelinin kalabalık olarak işlenen sınıflar için sağladığı kolaylıklara değinen öğrenciler de olmuştur. Örneğin K3, “Yüz yüze olsaydı, teorik anlatımların slaytlarını yansıtmak, sesin kalabalık olan tüm sınıfımızda herkese gelip gelmediği gibi sorunlarla uğraşmamız gerekecekti.” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, TYES modelinde zamanın daha etkili kullanılabildiğine dikkat çekmesi açısından da önemlidir.

Öğrencilerin çoğu, derste ilgili makamdaki etütlerin ve eserlerin seslendirilmesinin yanı sıra seyir yapmanın da kalıcılığı sağladığına işaret etmektedir. Örneğin K19 “Seyir yapınca insan seyir yapınca daha iyi öğreniyor” ve K14, “Uygulama dersinde yaptığınız seyir kalıcı oluyor.” ifadelerini kullanmışlardır. Bu konuda görüş belirten öğrenciler, uygulama derslerinde seyir yapmanın öğrenmelerini olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır.

**Materyaller.** Derslerden önce öğrencilere gönderilen materyaller arasında, işlenecek konuda öğretim elemanının hazırladığı hazırlık videoları, konu anlatımını içeren slaytlar, işlenecek eserlerin ve etütlerin notaları ve video-ses kayıtları yer almıştır. Öğrencilerin çoğu -dersten önce kendilerine gönderilen hazırlık videolarının ve diğer ders materyallerinin zengin ve öğretici içerikte olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Materyallerin çeşitliliği konusunda K3, “Ters yüz eğitimde, yüz yüze eğitimde kullanılanlardan daha fazla argüman ve materyal kullanılıyor bence.” ifadelerini kullanmıştır. Materyallerin içeriği konusunda ise K15, “Materyaller derslerin anlaşılmasına yardımcı oldu.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K20 de “Öğretim elemanının sisteme yüklediği materyalleri akşam rahat rahat izlemek yararlı oluyor. Gönderilen videoları dinliyoruz ve yararlanıyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda belirtilen tüm ifadeler, bu çalışmada kullanılan materyallerin nicelik ve nitelik açısından zengin olduğu yönündedir.

### Dezavantajlar

TYES modelinin dezavantajları teknolojik sorunlar, özdenetim eksikliği, odaklanma sorunu, iletişim-etkileşim eksikliği, alışkın olmamak ve kaygı olmak üzere altı kategori hâlinde incelenmiştir. Belirtilen kategorilerin lisans sınıflarına göre frekans dağılımı Şekil 4’te sunulmuştur.



Şekil 4. Dezavantaj temasındaki kategorilere yapılan vurgu yoğunluğu

Şekil 4'te görüldüğü gibi TYES modelinde lisans 3 ve 4. sınıftaki öğrenciler, internet erişimi, bilgisayar edinme gibi teknolojik konularda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sınıflardaki bazı öğrenciler, teknolojik sorunlardan ötürü videoları izleyemediklerini dile getirerek derslerde seyir yapmaktan kaçınmışlardır. Teknolojik konularda sıkıntı yaşadıklarını belirten bu öğrenciler, okulu bitirmek üzere olmalarından da ileri gelen bir maddi kaygı ve/veya performans kaygısı yaşamaktadırlar. Okulu bitirmeye daha yakın olan lisans 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin kaygı konusunda yaptıkları vurgu yoğunluğu ve araştırma sürecinde yapılan gözlemler de bu bulguyu destekler niteliktedir. Lisans 2. sınıfta en çok zorlanılan konuların odaklanma sorunu, özenetim eksikliği ve iletişim-etkileşim eksikliği konuları olduğu ortaya çıkmış ve bu bulgular gözlemlerle de desteklenmiştir. Lisans 1. sınıftaki öğrencilerin ise kaygı hariç tüm kategorilerde az da olsa sorun yaşadıkları görülmektedir.

**Teknolojik Sorunlar.** Öğrenciler genel olarak TYES modeline sıcak bakmakla beraber bazı zorluklar yaşadıklarını da dile getirmişlerdir. Bunlar arasında internete erişim ya da bilgisayar konularında maddi ya da teknik sıkıntılar belirtilmiştir. Bu konuda K5 “*Telefonumdan internete erişim sağlamakta zorlanıyorum. Ücretler pahalı. Bu sebeple ders materyallerine erişimde zorlanıyoruz.*”, K17 ise “*Bazen internet ya da cihaz sorunları yaşanabiliyor. Onun dışında yararlı bir yöntem.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda görüş belirten diğer öğrenciler de benzer yönde ifadeler kullanmışlardır. Arkadaşlarının internete sürekli erişim sağlamakta zorluk yaşadıkları yönündeki ifadelerine ilişkin K18, “*Ben derse yönelik tüm materyalleri ve videoları bilgisayarımın indiriyorum. Böylece internete sürekli ihtiyacım olmuyor, her istediğimde videoları izleyebiliyorum, materyallerden yararlanabiliyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. K18'nin yaşadığı sıkıntıya yönelik geliştirdiği stratejiyi arkadaşlarıyla paylaşması ve soruna çözüm odaklı yaklaşması dikkat çekicidir. Belirtilen görüşler, evlerindeki ya da okullarındaki teknik aksaklıklardan dolayı internete sağlıklı erişim sağlanamadığı ve/veya maddi olarak bir zorluk yarattığı yönündedir.

**Özenetim Eksikliği.** TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanması sürecinde başarı kaydedilebilmesi için öğrencilerin sınıf dışında dersler, okumalar ve diğer kaynaklarla temel bilgileri edinerek derse gelmesi, sınıf içinde ise üst düzey aktivitelerle öğrenilen teorik bilgilerin uygulamaya dökülmesi gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen veriler, bu modelin bazı öğrencilerde özenetim eksikliği yarattığını ortaya koymuştur. K8'in “*Ders için sisteme yüklenen videolara, materyallere ben pek bakmıyorum. Dersi derste öğrenmek daha mantıklı geliyor bana. Tekrardan sisteme girip de neden uğraşayım ki... Uzaktan bir rahatlık oluyor insanda.*” şeklindeki ifadeleri, özenetim eksikliği yaşayanların düşüncelerini özetler niteliktedir. K7 de benzer şekilde “*Derslere ilişkin sisteme kaydedilen materyalleri izlemeyen arkadaşlarımız çok. Derse girerken 'Hoca [öğretim elemanı] videoda ne anlattı?' diye soran arkadaşlarımız oluyor.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, bazı öğrencilerin özenetimlerini sağlayamadıklarından ötürü TYES modelinin sağladığı erişim kolaylığını ve teknoloji destekli oluşunu avantaj olarak değerlendiremediklerini göstermektedir.

**Odaklanma Sorunu.** TYES modelinde hazırlık videolarına çalışılması konusunda, online ortamda ve/veya ev ortamında dikkat dağıtan unsurların daha fazla olması gibi sebeplerle bazı öğrencilerin odaklanma sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu konuda K8 “*Kayıtlı videoları da pek düzgün şekilde dinleyemiyorum, dikkatim dağılıyor.*” ifadelerini kullanırken K2 ise “*Mesela yüz yüze olsaydı, hocamız [öğretim elemanı] tahtaya*

çıkışında teorik anlatımları yaparken onun el-kol hareketlerini ve mimiklerini canlı olarak görmek daha etkili olabilirdi diye düşünüyorum. Bunlar, odaklanmayı kolaylaştıran şeyler bence. Bilgisayar başında tam odaklanma yaşayamıyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Bu ifadeler, bazı kişilerin online ortamda ders çalışmadıklarını ya da derslere odaklanmadıklarını göstermektedir.

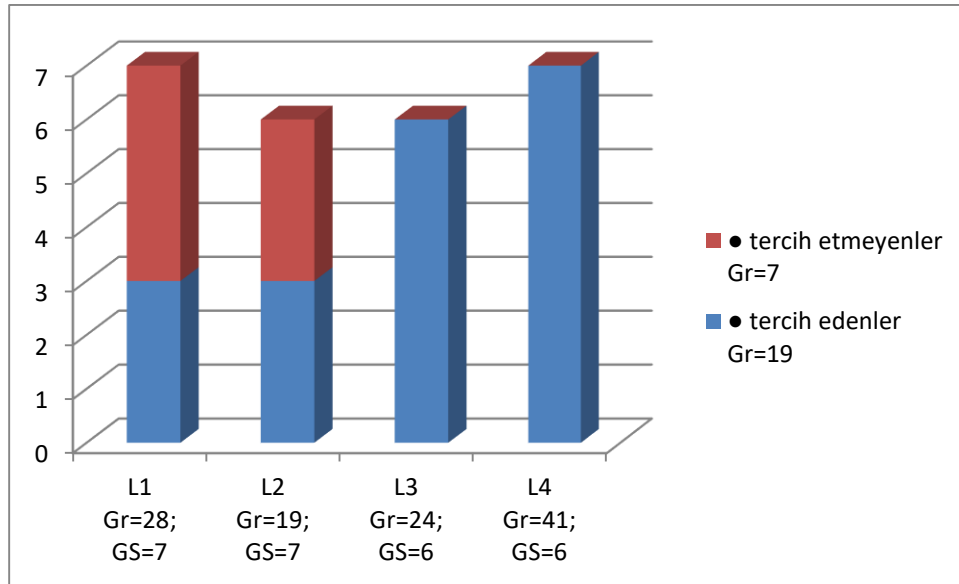
**İletişim-Etkileşim Eksikliği.** TYES modelinde öğrenci-öğretim elemanı ya da öğrenci-bilgisayar arasında etkileşim sorunu yaşayan öğrenciler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda K12, “Ben tekrar ederek çok sayıda izliyorum videoları. Dinlediğim hâlde anlamadığım durumlar oluyor. O an hoca [öğretim elemanı] yanımda olsa örnekleriyle tekrar anlatmasını isterdim diye düşünüyorum. “Yüz yüze derste sorayım.” diye düşünüyorum ama sonra unutuyorum. O anda anlamadığım için tekrar izliyorum, anlamaya çalışıyorum.” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda K12’ye benzer yönde görüşler olduğu gibi (K1, K6), materyallere önceden çalışarak derse gelmenin, anlaşılmayan kısımların tespit edilmesine ve derste öğretim elemanına sorularak aydınlatılmasına zemin hazırladığını söyleyen öğrenciler de mevcuttur (K21). Fakat gözlemlerden ve görüşmelerden elde edilen bulgular, öğretim elemanı-öğrenci ya da bilgisayar-öğrenci arasında etkileşim eksikliği olduğunu düşünen öğrenciler olduğunu göstermektedir.

**Alışkın Olmamak.** Öğrencilerin bazıları yüz yüze eğitime alışkın olduklarını, hazırlık materyallerine çalışarak derse gidilmesine alışkın olmadıkları için bu uygulamayı tuhaf karşıladıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda K4, “Oturduğum yerden ders dinlemek garip geliyor.” ifadelerini kullanmıştır. K6 ise yüz yüze eğitimi tercih etme sebeplerini anlatırken “Böyle düşünmemizde böyle bir eğitime alışkın olmamızın, geleneksel sisteme alışkın olmamızın etkisi var.” ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen ifadeler, on dört hafta süresince öğrenim gördükleri bu modele ilişkin adaptasyon sorunlarının, bu modele alışmamış olmalarından kaynaklanıyor olabileceğini işaret etmektedir.

**Kaygı.** Bu çalışmada TYES modelinde uygulama derslerinde seyir yapmaya yönelik olarak öğrencilerin performans kaygısı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bu konuda K19, “Sesten kayacağım, yapamayacağım.” gibi çekinme hâli oluyor insanda.” ifadelerini kullanmıştır. K21 ise “Sınıf ortamında seyir yapmak bazen psikolojik olarak zorlayıcı olabiliyor. Hata yapacağız, çok da önemli değil. Hata yapacağız ki öğreneceğiz, öğrenmek için buradayız. Ama psikolojik olarak evde olunca daha rahat hiss ediyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Hem bu konuda elde edilen görüşme hem de gözlem bulgularından elde edilen veriler, öğrencilerin seyir yapma konusunda kaygı yaşadıkları ama bir o kadar da faydalı buldukları yönündedir.

## Tercihler

Türk Müziği Nazariyatı derslerinde TYES modelinin uygulanmasına yönelik öğrenci görüşleri, tercih edenler ve tercih etmeyenler olmak üzere iki kategori hâlinde incelenmiştir. Belirtilen kategorilerin lisansa göre frekans dağılımı Şekil 5’te sunulmuştur.



Şekil 5. Tercihler temasındaki kategorilere yapılan vurgu yoğunluğu

Şekil 5’te görüldüğü gibi, lisans 1 ve 2. sınıflarda Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesine yönelik tereddütler varken lisans 3 ve 4. sınıflarda dersin bu yöntemle verilmesinin faydalı olacağı konusunda bir fikir birliği mevcuttur. Bu konudaki öğrenci görüşleri aşağıda detaylanarak incelenmiştir.

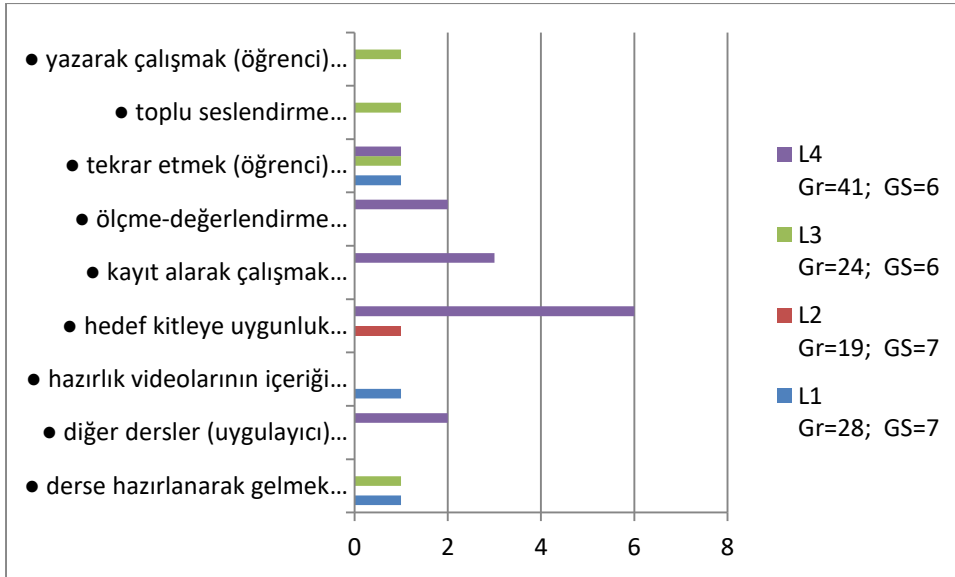
**Tercih Edenler.** Bu çalışmadan elde edilen veriler, Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesinin büyük ölçüde tercih edildiği ve etkili bulunduğu yönündedir. Bu konuda lisans 3. sınıfta okuyan öğrencilerden biri olan K15, “*Bu dersi hem yüz yüze, hem de uzaktan eğitimle iki dönem almış biri olarak, en iyi TYES modeliyle nazariyat dersinin anlaşıldığını söyleyebilirim*” ifadelerini kullanmıştır. Türk Müziği Nazariyatı dersinin işlenişine yönelik yapılan bu değerlendirme, bu modellerin tümünü deneyimlemiş bir öğrencinin gözlemlerini ve görüşlerini ortaya koyması bakımından önemlidir.

Bu modeli tercih edenlere bunun sebebi sorulduğunda ise avantajlar temasında belirtilen konulara değinildiği görülmüştür. Örneğin K13 dersin bu modelle işlenmesini tercih etme sebeplerini şöyle açıklamıştır: “*Bana göre videoların kayıtlı olması, tekrar dinleyebilmek açısından iyi*”. Benzer şekilde K16 da “*Sınıfta kaçırdığımız, tekrar etmek istediğimiz teorik bilgileri eve gittiğimizde çalışabiliyoruz. Mesela seyir yapma konusunda unuttuğumuz şeyleri sitemdeki materyallere ve videolara bakıp hatırlayabiliyoruz*” ifadelerini kullanmıştır. Tercih edilme sebepleri konusunda görüş belirten diğer öğrenciler de belirtilen görüşlere benzer ifadeler kullanmışlardır.

**Tercih Etmeyenler.** Bu çalışmada Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesini tercih etmeyen öğrenciler de mevcuttur ve bu kişilerin tümü lisans 1 ve 2. sınıflarda okumaktadır. Bu konuda lisans 1. sınıf öğrencisi K1, “*TYES benim için uygun değil.*” sözleriyle kendi öğrenme şeklinin bu model ile öğrenmeye uygun olmadığını altını çizmiştir. K9 ise “*Yüz yüze olsa daha yararlı olur, diye düşünüyorum.*” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda görüş belirten diğer öğrenciler de belirtilen görüşlere benzer yönde ifadeler kullanmışlardır. Bu konu ile ilgili olarak elde edilen veriler ışığında Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretiminde TYES modelinin, lisans eğitiminin son iki yılında kullanılmasının ilk iki yıla göre daha elverişli olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Çalışma grubundaki öğrencilerin, TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanması konusunda uygulayıcılara ve öğrencilere yönelik önerileri olmuştur. Uygulayıcılara yönelik öneriler, hedef kitleye uygunluk, hazırlık videolarının içeriği, toplu seslendirme çalışmaları, ölçme-değerlendirme ve diğer dersler alt başlıkları altında incelenmiştir. Öğrencilere yönelik öneriler ise derse hazırlanarak gelmek, tekrar etmek, yazarak çalışmak ve kayıt alarak çalışmak alt başlıkları altında incelenmiştir. Öneriler teması altında belirtilen tüm kategorilerin lisans sınıflarına göre frekans dağılımı Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öneriler temasındaki kategorilere yapılan vurgu yoğunluğu

**Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.** Öğrenciler uygulayıcılara yönelik olarak hazırlık videolarının içeriğinin hedef kitleye uygun şekilde hazırlanması, uygulama derslerinde toplu seslendirme çalışmaları yaptırılması, diğer derslerde de TYES modelinin kullanılması önerilerinde bulunmuşlardır.

**Hedef kitleye uygunluk.** Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunluğu TYES modelini Türk Müziği Nazariyatı dersi için uygun ve kullanışlı bulmuşlardır. Fakat öğrenciler arasında TYES modelinin lisans eğitiminin son iki senesinde daha yararlı olabileceği konusunda bir görüş birliği vardır. Bir başka deyişle ilk iki sene yüz yüze eğitimin daha faydalı olabileceği görüşü yaygındır. Bu konuda görüş belirten lisans 2. sınıf öğrencilerinden K11, “*Belki 4. sınıflar için bu sistem faydalı olabilir. Fakat biz daha işin başındayız. En azından*

*ilk etapta yüz yüze olması, bazı şeyler oturduktan sonra tekrar bu sisteme geçilmesi daha verimli olabilir.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde lisans 4. sınıf öğrencilerinden K22 de *“Mesela biz de şu an ilk defa aldığımız farklı bir dersin teorik kısmını uzaktan öğrenemiyoruz. Ama biz 4. sınıf olduğumuz için bu derste TYES ortamından çok faydalandık. Bu sebeple 1. sınıfların dersleri yüz yüze olabilir.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda belirtilen tüm ifadeler benzer yönde olup TYES modelinin üst sınıflarda daha verimli olacağı görüşü hâkimdir.

*Hazırlık videolarının içeriği.* TYES modelinde dersten önce öğrencilerin yararlanmaları için hazırlanan videoların, teorik bilginin yanı sıra uygulamaya yönelik etütleri de içermesinin yararlı olacağı belirtilmiştir. Bu konuda K3, *“Sisteme yüklenen videolarda teorik anlatımların ardından hocanın [öğretim elemanının] etütleri seslendirmesi çok yararlı oluyor. Dersin teorik anlatımı sürecinde hoca [öğretim elemanı] seyir yaparken ben de tekrar ediyorum. Bana göre videoların kayıtlı olması, tekrar dinleyebilmek açısından çok iyi.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu ifadeler, nazariyat derslerinde öğrencilerin yüz yüze ders öncesinde çalışmalarını için hazırlanan videoların sadece teorik anlatımlarla sınırlı kalmamasını, sonrasında derste işlenecek etütlerin-eserlerin bir kısmının öğretim elemanı tarafından seslendirilmesinin yararlı olduğunu ortaya koymaktadır.

*Toplu seslendirme çalışmaları.* TYES modelinde dersin uygulamaya ve öğrenci katılımına yönelik olarak işlenmesi anlayışı ile uyumlu olarak derslerde öğrencilere toplu hâlde ve ayrı ayrı seyir yaptırılması yoluna gidilmiştir. Dersin uygulama kısmında ilgili makamı oluşturan perdeler tahtaya yazılmış, makamın seyir özelliklerine göre perdeler -yapılan seyre uygun ve eşzamanlı şekilde- tahtada gösterilerek seyir yapılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin de öğretim elemanı tarafından tahtada gösterilen ve seslendirilen perdeleri onunla birlikte seslendirmeleri istenmiştir. Bu konuyla ilgili K19 *“Nazariyatta uygulama dersinde seyir yapıyoruz. Makamların öğretiminde o makamdaki perdelerin tahtaya yazılarak öğretim elemanı önderliğinde toplu hâlde seslendirilmesi uygulaması müthişti. Bu şekilde bir çalışma, insana hem alışkanlık oluşturuyor hem de şevk verici oluyor. Böylece daha rahat seyir yapılabilir.”* ifadelerini kullanmıştır. K19’a benzer şekilde öğrencilerin çoğu, ayrı ayrı seyir yapmadan önce bu toplu uygulamanın yaptırılmasını yararlı bulduklarını belirtmişlerdir.

*Ölçme-değerlendirme.* Bilindiği gibi TYES modeli, sınıf dersinin öncesindeki uygulamalar ve sınıf içi aktif eğitim etkinlikleri olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre aktif eğitim stratejilerinin yaygın olarak kullanıldığı eğitim süreçlerinden sonra ölçme değerlendirilmesinin de değiştirilmesi gerekmektedir (Kara, 2016). Bu nedenle bu çalışmada Türk Müziği Nazariyatı derslerinin TYES ile verildiği eğitim öğretim döneminin ortasında ve sonunda birer ödev istenmiştir. Her iki ödevde de istenilen nazari bilgilerin ve seyirlerin, dersin öğretim elemanı tarafından belirtilen şartlara uygun şekilde video çekilerek öğretim elemanına gönderilmesi istenmiştir. Öğrenciler bu ödevler yoluyla değerlendirilmiştir. TYES modelinde işlenmesine yönelik olarak ölçme-değerlendirme konusunda öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Bu konuda K24, *“Bu dersin sınavının online olarak yapılmasını ya da yüz yüze yapılmasını doğru bulmuyorum. Bir anda istediğiniz seyir-taksimi yapamayabiliyorsunuz. Çok defa kayıt almak ve kaydettiğini dinlemek öğretici oluyor. Sınavın da video gönderimi şeklinde yapılması faydalı oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda K25 ise *“Normalde sınav için seyir yapmam benim 10 dakikamı alır. Ama daha güzel bir şey ortaya koymak için virtüözlerin taksimlerini dinleyip taklit etmeye çalışıyorum. Sınav için çektiğimiz kayıt bile çok öğretici oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen ifadeler, bu dersin TYES modeli ile öğretiminde uygulanan bu ölçme-değerlendirme yönteminin öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu göstermektedir.

*Diğer dersler.* Öğrencilerden özellikle 4. sınıfta olanlar, TYES modelinin diğer derslerde de uygulanmasının faydalı olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Örneğin K22, *“Biz TYES ortamından nazariyat dersinde yararlandık. Keşke diğer derslerimiz de TYES modeliyle yürütülse çok güzel olabilir.”* ifadelerini kullanmıştır. Benzer şekilde K26 da *“Solfej ve usul dersleri için de bu sistemin yararlı olacağını düşünüyorum. Bana bu sistem kolay geliyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen ifadelerde öğrencilerin TYES modelini kolay ve yararlı bulduklarından dolayı bu modelin diğer derslerde de kullanılabilirliğini belirtmeleri dikkat çekicidir.

**Öğrencilere Yönelik Öneriler.** Çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, kendileri gibi öğrenci olan arkadaşlarına derslere hazırlanarak gelmelerini, dersleri tekrar etmelerini, yazarak ve kayıt alarak çalışmalarını önermişlerdir.

*Derse hazırlanarak gelmek.* TYES modelinde öğrencilerin sınıf içi aktif eğitim etkinliklerinden yararlanabilmeleri için sınıftaki dersin öncesinde öğretim elemanı tarafından kendilerine iletilen hazırlık videolarına ve/veya materyallere hazırlanmaları gerekmektedir. Çünkü bu modelin etkin şekilde uygulanabilmesi ve yararlı olabilmesi için derse hazırlıklı gelinmesi önemlidir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin çoğunluğunun sınıftaki derslere hazırlanarak geldiği gözlenmiştir. Bununla beraber bazı öğrencilerin hazırlıksız geldikleri ve teorik olarak öğrenmedikleri derse uygulamaya çalıştıkları gözlenmiştir. Bazı öğrenciler, bu gözlemi doğrular nitelikte ifadelerde bulunmuşlardır. Örneğin K19 *“Sınıfta ‘Nasıl olsa videolar kayıtlı, istediğimde izlerim.’ diye düşünerek (hazırlık videolarını) izlemeden, (materyallere) çalışmadan derse gelenler var. (TYES) videoları izleyerek derse gelenler için faydalı bir yöntem. Bu sebeple derslere hazırlanarak gelinmeli.”* ifadelerini kullanmıştır.



**Tekrar etmek.** Türk Müziği Nazariyatı dersinin tekrar edilmeden öğrenilmesi ve pekiştirilmesi zordur. Bu nedenle TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasının en faydalı bulunan yanlarından biri, bu modelin ders öncesinde öğrencilere gönderilen hazırlık materyalleri sayesinde tekrar etmeyi kolaylaştırmasıdır. Bu konuda K7, “Ben o videoları abartısız 150 kez dinlemişimdir. Sizi defalarca dinlemeyi sınıfta yapamayacağız. Arkadaşlarıma da tekrar etmelerini öneririm.” ifadelerini kullanmıştır. K24 ise “Mesela biz bu dönemin başından beri Sabadan başladık, Bestenigar makamına kadar geldik. Şu an işlediklerimizin hepsini biliyoruz. Makamların özelliklerini, farklılıklarını biliyoruz. Biz bu teorik anlatımları bilgisayar ortamında dinledik. Niye? Tekrar dinledik.” ifadelerini kullanarak herkesin tekrar etmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Belirtilen ifadeler, tekrar etmenin ve dersleri tekrar dinlemenin önemini vurgulamaktadır.

**Yazarak çalışmak.** Kişiler, öğrenme stillerine göre farklı çalışma stratejileri geliştirmektedirler. Bu çalışmada kullanılan öğrenme stratejilerinden birinin yazarak çalışmak olduğu göze çarpmaktadır. Bu konuda K19 “Ben akşam oturuyorum bilgisayarın başına. Önce o hafta yüklenen videoyu izliyorum. Sonra sisteme yüklenen slaytları okuyorum. Sonra yazıyorum, yazarak insan daha güzel öğreniyor.” ifadelerini kullanarak bu yöntemi arkadaşlarına da önerdiğini belirtmiştir. Bu konuda K23 ise “Derslerin anlatım videoları sistemde kayıtlı olduğu zaman tekrar tekrar dinleyebiliyoruz ve not alabiliyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. TYES modelinde sınıf öncesi uygulama sürecinde öğrencilerin yazarak ya da not olarak çalıştıkları ve arkadaşlarına bu çalışma stratejisini kullanmalarını önerdikleri ortaya çıkmıştır.

**Kayıt alarak çalışmak.** Öğrencilerin, her bireyin farklı şekillerde öğrenebileceğini kabul etmeleri ve en iyi nasıl öğrenebildiklerinin farkında olmaları önemlidir. Bu çalışmada bazı öğrenciler, seyir/taksim yaparken kendi seslerini kaydederek ve o kaydı dinleyerek çalıştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin K21, “Ben defalarca hatta 3 gün boyunca kayıt aldığımı biliyorum. Bazen en basit yerde takılıyorum, hep aynı yerde hata yapıyorum. Geliştirici oluyor hocam, arkadaşlarıma da öneririm.” ifadelerini kullanmıştır. Bu konuda K24 ise “Çok defa kayıt almak ve kaydettiğini dinlemek öğretici oluyor.” ifadelerini kullanmıştır. Belirtilen ifadeler, öğrencilerin kendi icralarını dinleyerek hatalarını daha kolay fark edebildiklerini ve düzeltebildiklerini göstermektedir.

## Sonuç ve Tartışma

TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasında avantajlar teması altında erişim kolaylığı, materyaller ve derste uygulama yapılması konularına değinilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda öğretim elemanı tarafından hazırlanan hazırlık videolarına ve materyallere öğrencilerin zaman-mekân kısıtı olmaksızın kolaylıkla erişim sağlanması, TYES modelinin en güçlü yanı olarak görülmektedir. Alanyazında hazırlık videolarının evde izlenmesiyle zaman tasarrufu sağlanması, videoların tekrar izlenebilmesi, materyallere istenildiğinde zaman-mekân kısıtı olmaksızın ulaşılabilmesi gibi açılardan TYES modelinin yararlı bulunduğu çalışmalar mevcuttur (Avcı Akbel, 2018; Mok, 2014; Ng ve diğ., 2022; Sever, 2014). Belirtilen çalışmaların bulguları, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bergmann ve Sams (2012), TYES modelinde hazırlık videolarının ve ders materyallerinin dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanmasının gerekli olduğunu ve bu videoların içeriğinde bazı kısa sunum hazırlama programlarının kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada materyaller dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanmış olup videoların oluşturulmasında PowerPoint programı kullanılmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde bu çalışmada kullanılan materyallerin çeşitli, yeterli, açık, akıcı ve etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında TYES modelinde hazırlık videolarının ve materyallerin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Avcı Akbel, 2018; Sever, 2014). TYES modelinin avantajları arasında öğrenciler, uygulamanın derste yapılması konusunu vurgulamışlardır. Daha çok uygulama yapma fırsatı yaratması, uygulamanın öğretim elemanı ile birlikte yapılması ve uygulama derslerinde daha üst düzeydeki beceriler üzerine yoğunlaşılması gibi nedenlerle modelin yararlı olduğu belirtilmiştir. Bu konuda yapılmış araştırmalar arasında benzer bulguların elde edildiği çalışmalar mevcuttur (Kuyumcu ve diğ., 2022; Sever, 2014; Topalak, 2016). Ayrıca bu araştırmada uygulamanın yüz yüze derslerde yapılmasının ve uygulama derslerinde seyir yapılmasının, öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ders öncesinde gönderilen videolar ve diğer materyaller sayesinde işlenecek konu hakkında özellikle teorik altyapısını güçlendirmiş olan öğrencilerin uygulamaya yönelik olarak ders işlenmesini avantajlı bulması, beklenebilir bir sonuçtur. Çünkü teorik bilgiler uygulamaya döküldükçe pekişir ve kalıcı olur. Yüz yüze işlenen derslerde öğrencilerin seyir yapmaları, onların nazari açıdan makamları tam olarak anlayıp, içselleştirip kendi yaratıcılıkları ile birleştirerek sunmalarını sağlar. Bu sebeple derslerde öğrencilerin öğrenilen makamlarda seyir yapmalarının, makamların anlaşılmasında son derece yararlı olduğu gözlenmiştir.

Görüşmelerden elde edilen veriler, TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanması sürecinde dezavantaj olarak görülen konular da olduğunu ortaya koymaktadır. TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasında dezavantajlar teması altında teknolojik sorunlar, özdenetim eksikliği, odaklanma sorunu, iletişim-etkileşim eksikliği, alışkın olmamak ve kaygı konularına değinilmiştir. Teknolojinin mevcudiyeti (örneğin, cihazlara öğrenci erişimi ve ev internet erişiminin bant genişliği kullanılabilirliği), ters çevrilmiş sınıflar tasarlanırken ele alınması gereken çok önemli bir husustur. Bu çalışmada bazı öğrencilerin

evlerindeki ya da okullarındaki teknolojik yetersizliklerden, teknik aksaklıklardan ve/veya maddi zorluklardan dolayı internete sağlıklı erişim sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde TYES modelinin uygulanması sürecinde teknolojik yetersizliklerin yaşandığını ortaya koyan pek çok çalışma mevcuttur (Aslan, 2020; Kocabatmaz, 2016; Yavuz ve Karaman, 2021). Bu bağlamda TYES modeli ile öğretim verilmesi hâlinde olası teknolojik sorunlara yönelik kalıcı çözümler getirilmesi, bu yöntemin uygulanabilmesi açısından gerekli görülmektedir. TYES modelinin başarıya ulaşabilmesi için öğrencilerin yeterli zamanı ayırıp ders öncesinde hazırlık videolarını izleyerek ön çalışma yapmaları gerekmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, bazı öğrencilerin bu konularda özdenetim eksiklikleri olduğunu ortaya koymuştur. Alanyazında çalışmanın bu bulgusunu destekleyen ve öğrencilerin hazırlık videolarını yeterince izlemediklerini ortaya koyan farklı çalışmalar mevcuttur (Beatty, Merchant ve Albert 2019; Sammel, Townend ve Kanasa, 2018; Yavuz ve Karaman, 2021). TYES modelinin uygulanma sürecinde hazırlık videolarına çalışılması konusunda online ortamda ve/veya ev ortamında dikkat dağıtan unsurların fazla olması gibi sebeplerle bazı öğrencilerin odaklanma sorunu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Kocabatmaz (2016) da çalışmasında öğrencilerinin dikkatlerinin dağılmasını, bu modelin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar arasında belirtmiştir. Miller (2012), TYES modelinin başka bir model ile kaynaştırılarak kullanılmasının öğrenmeyi daha etkin kılacağını belirtmiştir. Bu bağlamda online ortamda odaklanma sorunu yaşayan öğrencilere yarar sağlamak adına bu model, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun farklı modellerle bir arada kullanılabilir. TYES modelinde öğrenciler, diğer öğrencilerle ve öğretmenleriyle etkileşim kurmadan sınıf dışında gerçekleştirdikleri çalışma sürecinde zorluk yaşayabilmektedirler (Duerden, 2013, akt. Serçemeli, 2016). Bu çalışmada üç öğrencinin etkileşim sorunu yaşadığını belirtmesi, Duerden'in bu görüşünü destekler niteliktedir. Fakat öğrencilerin çoğu etkileşim ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Turan ve Göktaş'ın (2015) çalışmalarında da TYES modelinin etkileşimi azalttığını belirten az sayıda öğrenci olmuş, öğrencilerin çoğu etkileşimi etkilemediğini veya artırdığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, TYES modelinin etkileşimi artırdığına yönelik çalışmalar da mevcuttur (Oluchi ve Ojukwu, 2022; Topalak, 2016). Etkileşim konusunda elde edilen bulgulardaki farklılıklar bazı öğrencilerin geleneksel yöntemle alışkın olması ile açıklanabileceği gibi videoların materyallerin yapısındaki, çalışma grubundaki, çalışma alanındaki farklılıklarla da açıklanabilir. Bu noktada öğretim elemanı-öğrenci arasındaki etkileşim eksikliği, öğrencilerin akıllarına gelen soruları not ederek derste öğretim elemanına sormaları ile çözülebilir. Ders öncesinde öğrencilerin çalışmaları için gönderilen hazırlık videolarının etkileşimli videolar şeklinde hazırlanmasının bu konuda yarar sağlayacağı düşünülmektedir. TYES modeline alışkın olunmaması, bu modelin dezavantajları arasında görülmektedir. Öğrencilerin bazıları, hazırlık videolarına ve materyallere yeterince hazırlanamamalarını, yaşadıkları etkileşim sorunlarını, vb. bu modele alışkın olmamaları ile açıklamışlardır. Kocabatmaz (2016) da çalışmasında geleneksel öğretim sürecinin tersten işlenmesine alışkın olunmamasını, bu modelin uygulanmasında karşılaşılan sorunlar arasında belirtmiştir. TYES modelinde öğrenciler, uygulama dersi öncesinde erişim sağlayabildikleri hazırlık videoları ve materyalleri yoluyla derslere hazırlanabilmektedirler. Bu sayede öğrenciler uygulama dersi öncesinde kendi öğrenme hızlarında çalışma fırsatı bulurlar. Bu durumun, öğrencilerin derste performans kaygısını azalttığı bilinmektedir (Sever, 2014). Bu çalışmada uygulama derslerinde seyir yapmaya yönelik olarak sadece iki öğrenci, performans kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Topalak'ın (2016) yaptığı çalışmada da bir öğrencinin performans kaygısı yaşadığı belirtilmiştir. Kaygı konusunda yapılan çalışmalar, kaçınma davranışları olarak ifade edilen davranışları yapmadıkları takdirde yani kaygı duyulan durumdan kaçmadıkları takdirde o kaygının azaldığı yönündedir (Greenberger ve Padesky, 2019). Bu sebeple öğrencilerin evde ve derste daha çok seyir çalışmaları yapmaları, onların kaygılarını azaltacaktır. Bu noktada öğretim elemanlarının, özellikle bu konuda kaygı duyan öğrencilerin derslerde seyir yapmalarını teşvik etmeleri ve onaylayıcı davranışlarda bulunmaları son derece önemlidir. Yaşanan bu performans kaygısına sebep olabilecek etmenler arasında, uygulama dersi öncesinde öğretim elemanı tarafından öğrencilere gönderilen materyallere yeterince çalışılmaması yer alıyor olabilir. TYES modelinin yapısı gereği, öğretim elemanı tarafından öğrencilere gönderilen ders materyallerine hazırlanılarak derse gelmesi hâlinde model etkisini gösterecektir. Dolayısıyla derslere hazırlıklı gelindiği, yüz yüze derslerde çekinmeden derse katılım sağlandığı ve her derste seyir yapıldığı takdirde bu modelin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde kullanılmasının uygun ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

TYES modelinin Türk Müziği Nazariyatı derslerinde uygulanmasını -tercihler teması altında- tercih edenler ve tercih etmeyenler olduğu ortaya çıkmıştır. Olumlu bir öğrenme ortamı ve olumlu performans yaratmak için öğrenci memnuniyeti önemlidir (Kim ve diğ., 2017). Bu çalışmadan elde edilen veriler, Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesinin büyük ölçüde tercih edildiği ve etkili bulunduğu yönündedir. Özellikle üst sınıflardaki öğrenciler TYES modelini diğer modellerle kıyaslayarak TYES modelinin bu dersin öğretiminde diğer modellerden daha yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda alanyazında tamamen çevrimiçi olarak tasarlanan ortamlarda, çevrimiçi öğrenmenin yanı sıra sınıf içi öğrenmeye de ihtiyaç duyulduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Fook, Kong, Lan, Atan ve Idrus, 2005). Öğrenci ihtiyaçları ile sunulan programın birbiriyle daha iyi örtüşmesinden dolayı harmanlanmış öğrenme modelinin diğer yöntemlere kıyasla çok daha iyi öğrenme çıktıları sağladığını ve öğrenmede verimi artırdığını belirten çalışmalar da mevcuttur (Bonk, Olson, Wisher ve Orvis, 2002). Öğrencilerin, harmanlanmış öğrenmenin bir alt türü olan TYES modelinin

uygulanmasından memnun olduklarını ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Avcı Akbel, 2018; Sever, 2014; Urgilés ve diğ., 2019). Belirtilen çalışmalarla bu çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu çalışmada Türk Müziği Nazariyatı dersinin TYES modeli ile verilmesini tercih etmeyen öğrencilerin tümü lisans 1. ve 2. sınıflarda okumaktadır. Lisans 1. sınıftaki öğrencilerin kaygı hariç tüm kategorilerde az da olsa sorun yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde Nergiz (2022) de yaptığı çalışmada lisans 1. sınıf öğrencilerine nazaran daha üst sınıftaki öğrencilerde TYES modeli için hazırlanan videoların daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, bu öğrencilerin henüz öğretim elemanının anlatım tarzına, ifade şekline ve TYES modeline alışkın olmamaları ile açıklanabilir. Bu çalışmanın öğrencilerinden lisans 1. sınıf öğrencilerinin alışkın olmamak kategorisine çokça değinmeleri de bu yorumu desteklemektedir. Bu konu ile ilgili olarak elde edilen veriler ışığında Türk Müziği Nazariyatı dersinin öğretiminde TYES modelinin, lisans 1. sınıf dışındaki lisans sınıflarında kullanılmasının uygun ve yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada öneriler teması altında öğrencilerin uygulayıcılara yönelik önerileri incelenmiştir. Öncelikle TYES modelinin daha önce belirtildiği gibi üst sınıflarda daha verimli olacağı görüşü hâkimdir ve üst sınıflarda uygulanması önerilmektedir. Bu öneriyi destekleyen çalışmalar mevcuttur (Nergiz, 2022). Türk Müziği Nazariyatı dersi hazırlık videolarında teorik anlatımlarla beraber derste işlenecek etütlerin-eserlerin bir kısmının öğretim elemanı tarafından seslendirilmesi önerilmektedir. Uygulama derslerinde ise öğretim elemanı eşliğinde seyir ve toplu seslendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Ayrıca TYES modelinin diğer derslerde de kullanılması önerilmiştir. TYES modelinin müzik bölümlerinde uygulanabileceğini belirten çalışmalar mevcuttur (Aydınlı Gürlü ve Kılıç, 2021). Öğrencilerin öğrenci arkadaşlarına yönelik önerileri de olmuştur. Ders hazırlanarak gelmesi, öğrenilenlerin tekrar edilmesi, yazarak çalışılması, kayıt olarak çalışılması, öğrencilere sunulan öneriler arasındadır. Alanyazında TYES modelinin uygulanma sürecinde, öğrencilerin derslere ön hazırlık çalışmalarını yaparak gelmeleri gerektiğini belirten çalışmalar mevcuttur (Alsancak Sırakaya, 2020; Nergiz, 2022). Özellikle öğrencilere yönelik olarak belirtilen tekrar etme, yazarak çalışma, kayıt olarak çalışma gibi öneriler, öğrencilerin kendi öğrenme stratejilerini belirlemeye yönelik farkındalığa sahip olmaları açısından önemlidir.

Bu çalışmada Türk Müziği Nazariyatı derslerinde TYES modelinin kullanılmasının genel olarak avantajlı bulunduğu ve tercih edildiği ortaya çıkmıştır. TYES modelinin dezavantajlı olduğu düşünülen yönlerine ilişkin olarak bazı tedbirler alınabilir. Örneğin online ortamda odaklanma sorunu yaşayan öğrencilere yarar sağlamak adına TYES modeli, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun farklı modellerle bir arada kullanılabilir. Özdenetim sorununun giderilmesi için sınıf dersinin başında sınamaya soruları sorularak hazırlık materyallerine çalışılıp çalışılmadığı test edilebilir. Öğrencilerden eserleri seslendirmeleri ya da ilgili makamda seyir yapmaları gibi bireysel uygulamalar gerçekleştirmelerinin istenmesi de hazırlık materyallerine çalışılarak gelmesine yardımcı olabilir. Odaklanma sorununun giderilmesi için çevrimiçi derslerde öğretim tasarımının daha etkili şekilde yapılandırılması önerilir. Öğrencilerin etkileşime yönelik sorunlarının çözümü olarak asenkron derslerde web 2.0 araçlarının kullanılması önerilir. Ayrıca TYES modeli ile öğretim verilmesi hâlinde öğrencilerin yaşadıkları teknolojik sorunlara yönelik kalıcı çözümler getirilmesi, bu yöntemin yararlı uygulanabilmesi açısından gerekli görülmektedir. Ders öncesinde öğrencilerin çalışmaları için gönderilen hazırlık videolarının etkileşimli videolar şeklinde hazırlanmasının da verimli bir öğretim ortamı yaratacağı düşünülmektedir. Bundan sonra yapılacak olan çalışmalarda Türk Müziği Nazariyatı derslerinde TYES modelinin kullanımı farklı yöntemlerle ve veri toplama araçlarıyla araştırılabileceği gibi TYES modelinin Türk Müziği alanındaki diğer derslerde kullanılmasının etkileri de araştırılabilir.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarın bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Mali Destek**

Bu çalışma için herhangi bir kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu çalışma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Kurulu'nun 09.11.2020 tarihli ve 31 nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

**Kaynakça / References**

- Alsancak Sırakaya, D. (2017). Student views on gamified flipped classroom model. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36(1), 114-132. doi: 10.7822/omuefd.327393
- Alsancak Sırakaya, D. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamları ve uygulamaları. E. Kılıç Çakmak ve S. Karataş (Ed.), *Çevrim içi öğrenme: Farklı bakış açıları içinde* (ss. 227-247). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı* (6. baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1) 7-22.
- Aslan, S. (2020). Teacher candidates' experiences with the flipped classroom model: A phenomenological approach. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 202-211. doi: 10.33200/ijcer.718461
- Avcı Akbel, B. (2018). Students' and instructors' opinions on the implementation of flipped learning model for cello education in Turkish music. *Journal of Education and Training Studies*, 6(8), 1-11, doi: 10.11114/jets.v6i8.3256
- Avcı Akbel, B. (2019). Viyolonsel eğitiminde Türk müziği perdelerinin seslendirilmesinde yaşanan güçlükler ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 597-625. doi: 10.17152/gefad.413280
- Avcı Akbel, B. (2021). Türk Müziği nazariyatı dersinin acil uzaktan öğretim yoluyla verilmesinin değerlendirilmesi. B. Avcı Akbel (Ed.), *Güzel sanatlar eğitimi içinde* (ss. 31-54). Ankara: Akademisyen Yayınları.
- Aydınlı Gürler, D. ve Kılıç, Ö. (2021). Müzik bölümü ile tekstil ve moda tasarımı bölümü lisans öğrencilerinde metaforik algı olarak uzaktan eğitim. *Sanat Dergisi*, 38, 442-468. doi: 10.47571/ataunigsfd.971395
- Beatty, B. J., Merchant, Z., & Albert, M. (2019). Analysis of student use of video in a flipped classroom. *Tech Trends*, 63(4), 376-385. doi: 10.1007/s11528-017-0169-1
- Behar, C. (2003). *Aşk olmayınca meşk olmaz- geleneksel Osmanlı/Türk müziğinde öğretim ve intikal*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *2013 ASEE Annual Conference & Exposition* (pp. 23.1200.1 - 23.1200.18). Atlanta, Georgia. doi: 10.18260/1-2--22585
- Bonk, C. J., Olson, T. M., Wisner, R. A., & Orvis, K. L. (2002). Learning from focus groups: An examination of blended learning. *Journal of Distance Education*, 17(3), 97-118.
- Bösner, S., Pickert, J., & Stibane, T. (2015). Teaching differential diagnosis in primary care using an inverted classroom approach: Student satisfaction and gain in skills and knowledge. *BMC Medical Education*, 15(1), 63. doi: 10.1186/s12909-015-0346-x
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demirtaş, E. (2019). Bireysel çalgı dersi için ters yüz sınıf modeline uygun mobil uygulama önerisi. H. Yücel ve S. Türkel Oter (Ed.), *Müzik Kültürüne Dair Çeşitli Görüşler III* içinde (ss. 247-257). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Fook, F. S., Kong, N. W., Lan, O. S., Atan, H., & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment - A case for blended instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology*, 2(2), 124-136.
- Grant, C. (2013). First inversion: A rationale for implementing the 'flipped approach' in tertiary music courses. *Australian Journal of Music Education*, 1, 3-12.
- Greenberger, D. ve Padesky, C. A. (2019). *Evinizdeki terapist* (D. Dağyaran, çev. ed.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

- Hao, X. (2018). Feasibility analysis on the application of "flipped class" teaching mode to music teaching in colleges and universities. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 204, 481-485.
- Hertz, M. B. (2012). *The flipped classroom: Pro and con*. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz>
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 428-444). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kara, C. O. (2016). Ters yüz sınıf. *Tıp Eğitimi Dünyası*, 15(45), 12-26.
- Karadeniz, A. (2015). Flipped classrooms. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3), 322-326.
- Kates, R. F., Byrd, D. M., & Haider, R. M. (2015). Every picture tells a story: The power of 3 teaching method. *Journal of Educators Online*, 12(1), 189-211.
- Kelso, M. L. (2015). The pedagogy of flipped instruction in Oman. *TOJET*, 14(1), 143-150.
- Kim, H. S., Kim, M. Y., Cho, M., & Jang, S. J. (2017). Effectiveness of applying flipped learning to clinical nursing practicums for nursing students in Korea: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Practice*, 23(5), 1-10. doi: 10.1111/ijn.12574
- Kim, M. K., Kim, S. M., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles. *The Internet and Higher Education*, 22, 37-50. doi: 10.1016/j.iheduc.2014.04.003
- Kocabatmaz, H. (2016). The ideas of teachers regarding the "flipped classroom model". *Journal of Research in Education and Teaching (JRET)*, 5(4), 14-24.
- Kong, S. C. (2014). Developing in formation literacy and critical thinking skills through domain knowledge learning in digital classrooms: An experience of practicing flipped classroom strategy. *Computers & Education*, 78, 160-173. doi: 10.1016/j.compedu.2014.05.009
- Kuyumcu, K., Can, A. ve Can, Ü. K. (2022). Mobil öğrenme ve ters yüz edilmiş sınıf modellerinin Müzik ve çalgı eğitiminde kullanımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(124), 277-299. doi: 10.29228/ASOS.54934
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miller, A. (2012). *Five best practices for the flipped classroom*. Edutopia. Retrieved from <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-best-practices-andrew-miller>
- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7-11.
- Montgomery, A. P., Mousavi, A., Carbonaro, M., Hayward, D. V., & Dunn, W. (2017). Using learning analytics to explore self-regulated learning in flipped blended learning music teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 114-127. doi: 10.1111/bjet.12590
- Nergiz, E. (2022). *Kadın bestecilerin solo piyano eserlerinin ters yüz öğrenme modeli ile piyano eğitiminde kullanılabilirliği*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Ng, D. T. K., Ng, E. H. L., & Chu, S. K. W. (2022). Engaging students in creative music making with musical instrument application in an online flipped classroom. *Education and Information Technologies*. 27, 45-64. doi: 10.1007/s10639-021-10568-2
- Ojukwu, E. V., & Onyike, Y. S. (2020). Transformative instructional methodology for sustainable music education in Nigerian tertiary institutions. *Awka Journal of Research in Music and Arts (AJRMA)*, 14, 1-23.
- Oluchi, N. S., & Ojukwu, E. V. (2022). Utilizing flipped learning strategies in teaching trumpet to junior secondary students of Austica Memoria College Nanka. *Journal of African Studies and Sustainable Development*, 5(1). 118-130. doi: 10.13140/RG.2.2.24949.65764
- Patton, Q. M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peng, Y., & Wang, X. (2022). Online education of a music flipped classroom based on artificial intelligence and wireless network. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2022. doi: 10.1155/2022/9809296

- Phillips, C. R., & Trainor, J. E. (2014). Millennial students and the flipped classroom. *Proceedings of ASBBS*, 21(1), 519-530.
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49. doi: 10.14307/JFCS105.2.12
- Sammel, A., Townend, G., & Kanasa, H. (2018). Hidden expectations behind the promise of the flipped classroom. *College Teaching*, 66(2), 49-59. doi: 10.1080/87567555.2016.1189392
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 69, 115-126. doi: 10.25095/mufad.396664
- Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 27-41. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.3s2m
- Sever, S., & Sever, G. (2017). Students' self-assessments regarding the effects of flip learning practice in music lessons. *Electronic Turkish Studies*, 12(18). doi: 10.7827/TurkishStudies.12048
- Staker, H., & Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Retrieved from <https://124.im/UXe9pZi>
- Stone, B. B. (2012, August). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement*. Oral Presentation, 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning, Madison, Wisconsin, USA.
- Tan, E., Brainard, A., & Larkin, G. L. (2015). Acceptability of the flipped classroom approach for in-house teaching in emergency medicine. *Emergency Medicine Australasia*, 27(5), 453-459. doi: 10.1111/1742-6723.12454
- Tan, M., & Cao, Y. (2022). Evaluation of the online music flipped classroom under artificial intelligence and wireless networks. *Wireless Communications and Mobile Computing*. doi: 10.1155/2022/9524185
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Tune, J. D., Sturek, M., & Basile, D. P. (2013). Flipped classroom model improves graduate student performance in cardiovascular, respiratory, and renal physiology. *Advances in Physiology Education*, 37(4), 316-320. doi: 10.1152/advan.00091.2013
- Turan, Z. ve Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: Öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 156-164. doi: 10.5961/jhes.2015.118
- Urgilés, J., Carrión, G. B., Pinos, V., Ulloa, S. V. A., & Herrera, K. Q. (2019). Experiences in the application of the Flipped Learning model in a Music Technology course. *Maskana* 10(2), 15-20. doi: 10.18537/mskn.10.02.02
- Weiger, E. A. (2020). Flipped lessons and the secondary-level performance-based music classroom: A review of literature and suggestions for practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 39(2), 44-53. doi: 10.1177/8755123320953629
- Wong, T. H., Ip, E., J., Lopes, I., & Rajagopalan, V. (2014). Pharmacy students' performance and perceptions in a flipped teaching pilot on cardiac arrhythmias. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(10), 185. doi: 10.5688/ajpe7810185
- Yavuz, M. ve Karaman, S. (2021). Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarına ve deneyimlerine etkisinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1127-1144. doi: 10.17240/aibuefd.2021..-918498
- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

## Relationships Between Preschool Teachers' Cognitive Flexibility, Mindfulness, and Self-Efficacy

Aslı Bekirler\*<sup>1</sup> and Raziye Günay Bilaloğlu<sup>2</sup>

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationships between preschool teachers' cognitive flexibility levels, mindfulness levels, self-efficacy perceptions, and to determine whether cognitive flexibility and mindfulness of preschool teachers predict self-efficacy of preschool teachers. The study, which is a correlational survey, consists of 230 preschool teachers working in the spring term of the 2020-2021 academic year. Cognitive Flexibility Inventory, Conscious Awareness Scale, Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale, and Personal Information Form were used as data collection tools. In the analysis of the data, Independent Samples *t* test, one-way ANOVA, Scheffe, Pearson's Correlation and Regression Analysis were conducted. Regarding the research, it was found that cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy of preschool teachers were positively and significantly related to each other. In addition, it was noted that self-efficacy perception levels mostly decreased as the duration of experience decreased. In parallel, it was found that the self-efficacy of teachers over the age of 30 was higher than that of teachers aged 30 and younger. Additionally, it was concluded that cognitive flexibility and mindfulness of preschool teachers significantly predicted their self-efficacy perceptions. In line with the findings, various suggestions were presented for educators and researchers.

### Keywords

Cognitive flexibility  
Mindfulness  
Self-efficacy  
Preschool education

### Article Info

Received  
March 08, 2022  
Accepted  
September 08, 2022  
Article Type  
Research Paper

## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bilişsel Esneklikleri, Bilinçli Farkındalıkları, Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişkiler

### Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik düzeyleri, bilinçli farkındalık düzeyleri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bunun yanında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ile bilinçli farkındalıklarının okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algısını yordayıp yordamadığını belirlemektir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde görev yapmakta olan 230 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Bilişsel Esneklik Envanteri, "Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız Gruplar *t* testi, tek faktörlü ANOVA, Scheffe, Pearson Korelasyon ve Regresyon Analizi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve öz yeterliklerinin birbirleri ile pozitif ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bunların yanında, öz yeterlik algılarında, büyük çoğunlukla deneyim süresi azaldıkça düşüş yaşandığı dikkati çekmiştir. Buna paralel olarak, 30 yaş üzerindeki öğretmenlerin öz yeterlikleri, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden daha fazla olduğu bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalıklarının, öz yeterlik algılarını anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda eğitimcilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Bilişsel esneklik  
Bilinçli farkındalık  
Öz yeterlik  
Okul öncesi eğitim


### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi  
08 Mart 2022  
Kabul Tarihi  
08 Eylül 2022  
Makale Türü  
Araştırma Makalesi

**Citation:** Bekirler, A., & Bilaloğlu, R. G. (2022). Relationships between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy. *Ege Journal of Education*, 23(3), 301-318. <https://doi.org/10.12984/egjefd.1084301>

\* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

<sup>1</sup>  Çukurova University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, [asli.bekirler@gmail.com](mailto:asli.bekirler@gmail.com)

<sup>2</sup>  Çukurova University, Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, Türkiye, [raziyegb@gmail.com](mailto:raziyegb@gmail.com)



## Genişletilmiş Türkçe Özet

### Giriş

Bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik, öğretmenlerin sahip olması gereken beceriler arasında yer almaktadır. Bilişsel açıdan esnek öğretmenler çeşitli stratejileri sınıf ortamına adapte edebilmekte ve öğrencilerin bu becerileri kendi yaşamlarına adapte etmelerine yardımcı olabilmektedirler (Aybek, 2007). Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında bilinçli farkındalık seviyeleri yüksek olan bireylerin ise kaygı, depresyon ve stres düzeylerinin düşük olduğu (Demir, 2017) gözlenmektedir. Yine öz yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleklerini icra ederken daha istikrarlı ve istekli biçimde çaba gösterdikleri (Tunç ve Kıncal, 2021), problem çözme becerilerinin de daha üst düzeyde olduğu görülmektedir (Oğuz, 2017).

Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırmalara göre sınıf yönetim becerileri (Bay, 2020; Semerci ve Uyanık Balat, 2018); yaş ve mesleki deneyim (Koç ve Sak, 2017); problem çözme (Kesgin, 2006), öğretim tutumları (Kırkış ve Çetinkaya, 2020); iş tatmini (Skaalvik ve Skaalvik, 2010); dışadönüklük (Bullock, Coplan ve Bosacki, 2015); işe bağlı, tutkulu ve pozitif olma (Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo ve Kothari, 2021) gibi pek çok unsur ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu gözlenmiştir.

Alanyazında okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve öz yeterliklerinin birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan araştırma, bu faktörleri bir araya getirerek okul öncesi dönemi öğretmenleri ile yürütülen tek araştırma niteliği taşıması yönüyle önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olması, güçlü hedefler ortaya koyarak daha fazla sorumluluk alma ve yüksek performans gösterme bakımından ihtiyaç duyulan bir niteliktir (Yoldaş, Yetim ve Küçüköğlü, 2016). Bu becerilerin ilişkileri incelendiğinde eğitimde yeni strateji, yöntem ve tekniklerin keşfedilmesi; eğitim sisteminde meydana gelen ya da gelebilecek hızlı değişimlerde öğretmenlerin kendisinin ve sınıfındaki çocukların uyum sürecini dinamik hale getirmesi; eğitim-öğretim programlarının daha etkili ve verimli yürütülmesinin sağlanacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklikleri, bilinçli farkındalıkları ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

### Yöntem

Bu bölümde çalışma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri analizi ve etik konular açıklanmıştır. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma yöntemidir (Karasar, 2014). Araştırmanın örnekleme, kartopu örnekleme ile seçilmiş; ilk olarak bağlantı kurulmuş olan öğretmenlerin desteğiyle başka okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Google Forms uygulaması üzerinden öğretmenlere anket formları gönderilmiş; yanıtlar çevrimiçi olarak alınmıştır. Örnekleme katılan 230 okul öncesi öğretmenin (23'ü erkek) yaş ortalaması 36.52'dir. Çalışma grubundaki 11 öğretmen özel bağımsız anaokullarında görev yapmakta iken, 219 öğretmen ise resmi bağımsız anaokullarında görev yapmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgi Formu; Dennis ve Vander Wal (2010) tarafından geliştirilen, Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan beşli Likert tipinde 20 maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Envanteri; Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen, Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan; 15 maddelik, altılı Likert tipinde Bilinçli Farkındalık Ölçeği ve Tepe ve Demir (2012) tarafından geliştirilen beşli Likert tipindeki 37 maddeyi kapsayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde COVID-19 pandemi koşulları nedeniyle okullar ziyaret edilememiş ve bu nedenle tanınan okul öncesi öğretmenlerine ilk erişim sağlanmıştır. Dolayısıyla öncelikle Çukurova Üniversitesi'nden mezun olup Adana'da resmi bağımsız anaokullarında çalışmakta olan ve iletişim bilgilerinin mevcut olduğu okul öncesi öğretmenlerine erişilmiş; daha sonra bu öğretmenlerin tanıdıkları okul öncesi öğretmenlerine ulaşılmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan her bir öğretmenden, resmi veya özel bağımsız anaokullarında görev yapan öğretmen arkadaşlarına anket formlarını iletmeleri için ricada bulunulmuştur. Verilerin analizinde SPSS Paket Programı kullanılarak *t* test, tek faktörlü ANOVA, Scheffe, frekans, yüzde, korelasyon, regresyon ve Cronbach's Alpha istatistiksel analizleri uygulanmıştır. Araştırmada etik ilkelere uyularak tüm katılımcılardan aydınlatılmış onam ve kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Yazarlar, yazarlık, araştırma ve mevcut çalışmayı yayınlamak için herhangi bir mali destek almamıştır.

### Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre bilinçli farkındalık ve öz yeterlik cinsiyete göre farklılaşmazken; bilişsel esnekliğin erkeklerde, kadınlara oranla anlamlı olarak yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenlerin bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve öz yeterlik düzeyleri, eğitim seviyelerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalık düzeyleri, mesleki deneyim süresine göre farklılaşmazken, 8-11 yıl arası mesleki deneyime sahip olan okul öncesi öğretmenleri ile 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olanların öz yeterlikleri, yedi yıl ve altında mesleki deneyime sahip



öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bilişsel esneklik ve BF düzeyleri yaşa göre farklılaşmazken, 30 yaşın üzerindeki okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ise, bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalık arasında pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve düşük seviyede; bilişsel esneklik ve öz yeterlik arasında pozitif, istatistiksel olarak anlamlı ve orta seviyede; bilinçli farkındalık ve öz yeterlik arasında pozitif, anlamlı ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Son olarak, regresyon analizi sonuçları, bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalığın birlikte, öz yeterliği istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordadığını ortaya koymuştur ( $p < .05$ ).

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma temel olarak, okul öncesi öğretmenlerinin bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalıklarının, öz yeterlik algıları ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bilişsel esneklik düzeyleri kadınlarda erkeklere oranla düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve bilinçli farkındalıklarının, yaş ve mesleki deneyime göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmış olsa da, yaş ile mesleki deneyim süresi arttıkça bu düzeylerin genel anlamda artış gösterdiği dikkati çekmektedir. Ayrıca 8-11 yıl ile 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan öğretmenlerin öz yeterliklerinin, yedi yıl ve altında deneyime sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 30 yaşın üzerinde olan okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlikleri, 30 yaş ve altındaki öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Bilişsel esneklik ve bilişsel farkındalığın etkileri pek çok alanda kendini göstermektedir. Bu alanlardan bazıları mutluluk (Asıcı ve İkiz, 2015), sorunlarla baş etme becerisi (Bedel ve Ulubey, 2015), sosyal yetkinlik beklentisi (Bilgin, 2009), anlaşmazlıklara karşı tolere edici olma (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998), öz anlayış/öz duyarlılık (Martin, Staggers ve Anderson, 2011), karar verme stratejileri (Bilgiç ve Bilgin, 2016), psikolojik iyi oluş (Zümbül, 2019), yaşam doyumu (Yelpaze ve Yakar, 2019) ve mesleki doyumdur (Öksüz ve Yiğit, 2020). Bu yönüyle bilişsel esneklik ile bilinçli farkındalık, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine büyük katkılar sunarak, hem öz yeterlik algılarını hem de yaşam kalitelerini artırmaktadır. Ayrıca bu becerilere sahip öğretmenlerin, yakın çevrelerine ve öğrencilerine sahip oldukları becerileri aşılama potansiyeli vardır. Öğretmenler böylece, toplumun gelişmesi yönünde önemli adımlar atabilecek bir konumda yer almaktadır. Bu araştırmada, öz yeterlik algısı üzerinde bilişsel esnekliğin ve bilinçli farkındalığın etkisi ortaya konmuştur. O halde okul öncesi öğretmenlerinde öz yeterliğin gelişmesi amacı ile bu iki özelliğin geliştirilmesinin önem taşıdığı söylenebilir.

## Introduction

Some fluent forms of intelligence are needed to overcome problems when knowledge is occasionally insufficient (Çuhadaroğlu, 2013). Cognitive flexibility is one of the phenomena, which is a necessity to solve the problems and does not remain in the limit of knowing (Demir & Doğanay, 2009). Cognitive flexibility is considered as human's ability to orient to certain conditions, to move from one concept to another, or the capacity to deal different adversities with multidimensional tactics (Asıcı & İkiz, 2015). Within this framework, cognitive flexibility requires the integration of different ideas or the selection of the most suitable idea among various thoughts. To adapt new events or situations, produce concurrently more than a way out, and overcome difficulties, individuals should have the skill to see alternatives (Bilgin, 2009).

Cognitive flexibility is seen as a skill that includes the educational process (Çuhadaroğlu, 2013). Thus, students of teachers with different levels of cognitive flexibility are expected to go through different processes. As a matter of fact, it is recognized that teachers serve a function in the advancement of thinking skills that indicate cognitive flexibility (Özdemir, 2005). Moreover, the skills that students will acquire in the learning process show parallelism with the skills that teachers have. Hence, the transfer of many skills, including thinking skills to students is only possible if teachers have these skills (Hayırsever & Oğuz, 2017).

Teachers are the basic building blocks that make it possible to implement changes and innovations in education systems. Teachers have the advantage of providing their students with many skills during the course of active learning process (Aybek, 2007). In order to convey these skills, teachers should be always self-improving, open-minded, able to think critically, produce alternative solutions to problem situations, and adapt to different environments. Besides, to make accurate and diverse transfers, cognitive flexibility, which includes the adaptation of relational process strategies (Çuhadaroğlu, 2013), contributes to teachers' integrating various strategies into the classroom environment and students' use of these skills in their own lives (Aybek, 2007).

Another competence that is thought to be possessed by teachers is mindfulness. Mindfulness emerges in the manner that engages circumspection which has its origins in the Eastern meditation, also it seems that it has become widespread in Western culture over time (Özyeşil, Arslan, Kesici, & Deniz, 2011). Mindfulness, which can be identified as focalizing one's caution on hodiern case, inner and outside world, and accepting, captures clear and lively instant experiences without judgment (Deniz, Erus, & Büyükcebeci, 2017). Therefore, it corresponds to focusing on the present, instead of creating mental scenarios about former times and worrying about the following days (Sarıçalı & Satıcı, 2017).

It is observed that people with stately levels of mindfulness possess low levels of anxiety, depression, and stress (Demir, 2017). Conscious awareness acts as a shield against the obstacles and problems that the individuals may encounter. Thus, mindfulness is a term that has effects on psychological welfare and favorable psychological wellness (Zümbül, 2019). Psychological wellness is self-actualization, full functioning and living a meaningful life when faced with existential challenges and difficulties such as pursuing significant aims, self-improvement, and constituting healthy communication with others (Deniz et al., 2017). Supporting well-being also reveals the importance of mindfulness. Furthermore, realizing that negative feelings and thoughts are not absolute reflections of reality, these feelings and thoughts are not permanent and there is no need to be self-accusatory, are among the effects of mindfulness on positive mood (Hartman, 2010).

The quality of education has great importance for individual and social development. Considering that the characteristics of education contingent upon teachers, the way to enhance quality in education is to increase educators' proficiency (Eroğlu & Özbek, 2018). Since rapid changes are being experienced in the field of education in the social dimension, teachers need to adapt to these changes quickly and increase their personal and professional qualities (Çelik, Yorulmaz, & Çokçalışkan, 2019). To ensure effectiveness in education and come up with a solution about troubles they would face during the period of rapid change, teachers' perceptions of competence in their professional fields are crucial (Bakaç & Özen, 2017). A teacher's adequacy, which is defined as acquirement, wisdom, capability and demeanor that a teacher must possess to fulfill his/her occupation influentially and productively (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), is undoubtedly one of the components that will shape the quality of education. Hence, teachers should use their mental, physical, social, and emotional potentials, knowledge, skills, and qualities in the most efficient way, also, constantly renew themselves and keep their knowledge up to date (Baldu, 2014).

It is foreseen that self-efficacy, which is one of the predicted qualities of preschool teachers (Ertan, 2016) and includes the evaluation of the individual's own competencies, emerged as a factor of the observation-based cognitive process that explains the learning process within the scope of social learning theory, the foundations of which were laid in the 1940s (Tarakcı, 2019). Albert Bandura, the pioneer of social learning theory, expressed self-efficacy notion as one's self-adjudgment about the success of the activities he/she does to achieve a certain performance (Bandura, 1977); that is to say, Bandura argues that self-efficacy beliefs determine how a person will perceive, meditate, act, and encourage himself/herself in certain situations (Bandura, 1994).

Self-efficacy belief is an important element in determining how people use or perceive their sentiments, cogitations, motivations, and demeanors (Kaya, 2019). Considering the personal differences of teachers, it is possible that they show different practices and behaviors in learning environments and act with different emotions and thoughts (Kaya & Demir, 2014). Despite these differences, it is known that teaching as a profession that requires high qualifications that can fully bear the responsibility of human life (MEB, 2017), indicates the competencies to be possessed. In other words, there are competencies that every teacher should have for a qualified education. Furthermore, it has been expected that teachers, whose perceptions of self-efficacy are higher, would probably strive more consistently and willingly while performing their profession, and thus they would be more qualified (Tunç & Kınca, 2021). In addition, the teachers with higher self-efficacy would be expected to carry much more problem-solving skills, and expected to be the best guides to their students (Oğuz, 2017). Yaşar Ekici (2017), there beside, states that teachers with low self-efficacy are further hesitant; they perceive difficulties as a personal threat; they avoid some tasks; consequently, their senses of responsibility in reaching their goals are quite low.

Self-efficacy perception, which is one of the cornerstones of self-improvement, success, and alteration (Gömleksiz & Serhatlıoğlu, 2013), affects extremely important factors for teachers such as applying instructional innovations, control and management skills, and the education process (Şenol & Ergün, 2015). Accordingly, determining, evaluating, and developing teachers' self-efficacy beliefs for the preschool period (Gülay, 2009), which has effects on both short-term and long-term, have a special place in teachers' life.

Research infers that, the self-efficacy perceptions of preschool educators have many effects. It has been determined that there are significant relationships between preschool teachers' self-efficacy perceptions and classroom administration abilities (Bay, 2020; Semerci & Uyanık Balat, 2018), age, professional experience, and participation in activities such as seminars, conferences, congresses, courses, and symposiums (Koç & Sak, 2017), problem solving approach (Kesgin, 2006), and teaching attitudes (Kırkıç & Çetinkaya, 2020). When the studies conducted abroad on self-efficacy perceptions are examined, low self-efficacy beliefs of educators were associated with emotional exhaustion and depersonalization. However, teachers with high self-efficacy had high job satisfaction (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Besides, the duration of instruction practice and class administration self-efficacy were positively related, and the self-efficacy of extroverted teachers was high (Bullock, Coplan, & Bosacki, 2015). Furthermore, as preschool educators' self-efficacy increased, their work engagement increased. One of the results of a research studied by Lipscomb, Chandler, Abshire, Jaramillo, and Kothari (2021) is that, when teachers have feelings and thoughts about making an expressive privilege in kids' lives, teachers would be passionate and had positive energy in their profession. In another research it is certified that the knowledge management levels of teachers with higher self-efficacy were higher in all dimensions (organizing, creating, sharing and applying knowledge) (Baezat Aflakifard, & Shahidi, 2014). Furthermore, preschool teachers' self-efficacy and collectivism (mentality of crew cooperation and its effects on adjudication) were significantly related, and educators' self-efficacy was estimated at the hands of interactive relation between children's participation and teachers' sense of cooperation (Guo, Justice, Sawyer, & Tompkins, 2011). Additionally, it is testified that preschool teachers' self-efficacy perceptions are multidimensional and school climate has significant effects on self-efficacy levels (Kim & Kim, 2010).

The studies regarding relationship between self-efficacy perceptions and mindfulness, have been concluded that university students' self-efficacy has a remarkable influence on their mindfulness (Yıldırım & Atilla, 2020); as the mindfulness and self-efficacy levels of undergraduate students in the USA increase, their well-being increases and also their depression, stress and anxiety levels decrease (Soysa & Wilcomb, 2013). Moreover, Greason and Cashwell (2011) confirmed that mindfulness is a substantial precursor of guidance self-efficacy on graduate-level counseling trainees and doctoral counseling students. Besides, when the connection between awareness and management self-efficacy of preschool administrators in Head Start programs was examined by Becker and Whitaker (2018), it was found that administrators with higher levels of awareness reported more management self-efficacy. Another research, which is aimed to evaluate teachers' five-way awareness scores and perceived self-efficacy scores from kindergarten to 12th grade, concluded that relationship between self-efficacy and awareness was statistically significant and positive (Gardner, 2018). Another research was carried out upon high school students in Istanbul; according to the research, the students' self-efficacy and awareness were interrelated; as awareness increased, success also increased (Arıcı Özcan & Vural, 2020).

When the studies on association between self-efficacy beliefs and cognitive flexibility are investigated, a positive and moderate correlation between information technology teacher nominees' self-efficacy perceptions about programming and cognitive flexibility is observed (Özgür & Çuhadar, 2015). Studies also show that there is a favorable and moderately significant correlation between self-efficacy perceptions and cognitive flexibility of inclusive classroom teachers (Erdem, 2015). Additionally, in a study researched by Saasati, Youefi, and Gholparvar (2020), a training program was implemented for effective parenting, and it was revealed that it increased parenting self-efficacy and cognitive flexibility of mothers. Moreover, studies have shown that

university students' self-efficacy and cognitive flexibility had a predictive role in reducing emotional distress (Sarteshneizy, Lotfi, Pirmoradi, & Farid 2020); influential advisor qualifications and advisor self-efficacy significantly predict the cognitive flexibility of counselors (Buyruk Genç & Yüksel Şahin, 2020); the relation between academic self-proficiency and cognitive flexibility levels of prospective calisthenic exercise and sports teachers was positively significant. In a study examining the predictive assignments of cognitive flexibility, self-efficacy, and intellectual soundness of Turkish teenagers, cognitive flexibility was strongly related to self-efficacy and mental well-being; academical, social and sentimental self-efficacy mediated the connection between cognitive flexibility and intellectual soundness was found (Demirtaş, 2020).

It is clearly distinguishable that research evaluating preschool educators' cognitive flexibility, self-efficacy and mindfulness together does not exist in the relevant literature. This research is considered important as it is the only research conducted with preschool teachers by bringing these factors together. Preschool teachers, who have an undeniable value in human life and who will fulfill their duties in the preschool period, which includes critical processes, must have very high qualifications (Kesicioğlu & Güven, 2014). In favor of enhancing these qualities, examining the cognitive flexibility and mindfulness of preschool teachers from different aspects will draw a roadmap; thereby, it will be possible to contribute to the development of children at the highest level. Having self-efficacy beliefs is another quality needed to be possessed by teachers in terms of taking more responsibility and showing high performance by setting strong goals (Yoldaş, Yetim, & Küçükoğlu, 2016). Determining self-efficacy beliefs reveals which aspects of preschool teachers should be advanced for their professional and personal development. Furthermore, all these factors may lead to the discovery of new strategies, procedures, and techniques in education; make the adaptation process of the teacher and the children in the class dynamic when there is a sudden change in education system; enable the education and training programs to be carried out more effectively and productively. Consequently, with the presence of qualified preschool teachers who are open for improvement, crucial changes will occur in the lives of children and children will also be able to make positive progress in their own lives.

### **Purpose of the Research**

The aim of this study is to examine the relationships between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness levels, and their self-efficacy perceptions. In line with this aim, answers to the following questions will be sought:

1. Is there any relation between preschool teachers' cognitive flexibility levels and mindfulness levels?
2. Is there any relation between preschool teachers' cognitive flexibility levels and their self-efficacy perceptions?
3. Is there any relation between the mindfulness levels of preschool teachers and their self-efficacy perceptions?
4. Do preschool teachers' cognitive flexibility and mindfulness levels together significantly predict their self-efficacy perceptions?

### **Method**

In this section, research design, participants, data collection tools, data collection process, data analysis, and ethical issues were explained.

#### **Research Design**

In this research, correlational survey model, which is one of the quantitative research methods, was used in order to examine the cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy relationships of preschool teachers. Survey research is a study that aims to acquire data to decide upon definite characteristics of a coterie such as interests, skills, abilities, and attitudes (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). The correlational survey pattern is an exploratory method that involves collecting data to determine the degree to which a relationship exists between two or more variables (Karasar, 2014). Accordingly, it was aimed to explore relations between preschool educators' cognitive flexibility, mindfulness, and self-efficacy perceptions with regards to several variables.

#### **Participants**

Universe of this study involves preschool teachers who work in independent kindergartens in the spring term of 2020-2021 academic year. In this study, snowball sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used. Snowball sampling method is used in cases when it is difficult to access the units of the universe or when information about the universe is incomplete (Parker, Scott, & Geddes, 2019; Tenzek, 2017). Schools could not be visited due to the COVID-19 pandemic conditions. Thus, snowball sampling method was chosen because preschool teachers who graduated from Çukurova University and work in Adana are known, and their contact information is available. Hence, firstly, preschool teachers working in Adana in official independent kindergartens were attained and then more preschool teachers were reached through them. Compendiously, each teacher who volunteered to participate in the study and who were accessible were asked to send the questionnaire

forms to their fellow teachers working in public or private independent kindergartens. Because of the COVID-19 pandemic conditions, questionnaire forms prepared via the Google Forms application were sent to the preschool teachers and the responses were received online. Of the 230 preschool teachers participating in the study, 23 (10%) are male and 207 (90%) are female. As the majority of teachers in the study work in Adana (119), others work in different provinces of Turkey (Şanlıurfa, Mersin, Kahramanmaraş, İstanbul, Gaziantep, Ankara, Siirt, etc.). The average age of 230 preschool teachers in the study is 36.52. Additionally, in the study group, while 11 teachers work in private independent kindergartens, 219 teachers work in public independent kindergartens.

### Data Collection Tools

The personal Information Form, the Cognitive Flexibility Inventory, the Mindfulness Scale, and the Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale were implemented to acquire input in this study.

**Personal Information Form.** An individual information questionnaire was created by the researcher to collect information about teachers, including variables such as teachers' age, gender, professional experience, education level, and the city teachers work in.

**Cognitive Flexibility Inventory.** The Cognitive Flexibility Inventory, which was developed by Dennis and Vander Wal (2010), was adapted to Turkish; its validity and reliability were conducted by Sapmaz and Doğan (2013). The inventory is comprised of two dimensions: alternatives and control. The alternatives dimension composes of 13 items; this dimension consists of items that suggest alternative solutions to difficult situations or several interpretations for life situations and people behavior. The control dimension consists of 7 items; this dimension involves statements that designate difficult situations can be controlled (Sapmaz & Doğan, 2013).

The Cognitive Flexibility Inventory is a five point Likert scale ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (5). Items 2, 4, 7, 9, 11, and 17 of the scale are reverse coded. Three separate types of scores can be procured from the scale: total cognitive flexibility score, alternatives dimension score and control dimension score. Total score correlation between the original and Turkish form of the inventory is .97. Additionally, Cronbach Alpha reliability coefficients are .90 for the whole scale, .90 for alternatives dimension, and .84 for control dimension (Sapmaz & Doğan, 2013). In this research, Cronbach's Alpha coefficient was found as .90.

**Mindfulness Scale.** The Mindfulness Scale (MS) generated by Brown and Ryan (2003) was adapted into Turkish by Özyeşil et al. (2011). The MS gauges probable inclination to be conscious of momentary experiencing in daily life. The MS, which is a 6-point Likert-type scale (almost always, often, sometimes, rarely, quite rarely, almost never), composes of 15-items. There is a significant and positive correlation between the scores obtained from English and Turkish forms (Özyeşil et al., 2011).

The MS has only one factor structure, so it gives a single total score. High scores obtained from MS indicate that overall consciousness is high. The one-dimensional model was certified in consequence of confirmatory factor analysis (RMSEA = .06, SRMS = .06, GFI = .93, AGFI = .91). Item factor load for each item of the scale ranged from .48 to .81. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the MS was figured as .80 and test-retest correlation was calculated as .86 (Özyeşil et al., 2011). In current research, Cronbach's Alpha coefficient of the MS was calculated as .87.

**Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale.** The Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Scale, which is a five-point Likert type, developed by Tepe and Demir (2012), has six elements and consists of 37 items. The elements of the scale were determined as learning and teaching process, communication skills, family participation, planning, organization of learning environments and classroom management. The scale items were graded as none, little, medium, very, and completely. Total item correlation coefficient for the scale ranged from .65 to .81. In interpretation of arithmetic means, average values between 1.00-5.00 determined as none: 1.-1.80, little: 1.81-2.60, medium: 2.61-3.40, very: 3.41-4.20, and completely: 4.21-5.00. Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .97 for the whole scale, .91 for learning and teaching process subdimension, .90 for communication skills subdimension, .90 for family involvement subdimension, .87 for planning subdimension, .88 for organization of learning environments, and .87 for classroom management subdimension. The current research calculated Cronbach's Alpha coefficient of the scale as .97.

### Data Collection Process

The data of the research were collected online through questionnaire forms. In this process, schools could not be visited because of the COVID-19 Pandemic; therefore, first of all, preschool teachers who graduated from Çukurova University and working in public independent kindergartens in Adana with available contact information were reached. Afterwards, these teachers were required to reach their friends who work at private or public independent kindergartens as preschool teachers. Consequently, through accessible preschool teachers working in Adana, more preschool teachers were able to access the questionnaire forms.

### Data Analysis

SPSS Package Program was used to calculate the data obtained. At first, it was checked that whether data has a normal distribution or not. Cognitive flexibility levels, mindfulness levels and self-efficacy scores of preschool teachers were calculated with regards to several factors using statistical analysis such as *t* test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Scheffe. Besides, in analysis of demographic characteristics, frequency, percentage; in scales' reliability analysis, Cronbach's Alpha statistical analysis were applied. Relations between cognitive flexibility and mindfulness scores were evaluated using the correlation coefficient. Likewise, relevance among cognitive flexibility and preschool teachers' self-efficacy scores; mindfulness and preschool teachers' self-efficacy scores were evaluated through the correlation coefficient. Regression Analysis was used to calculate predictive power of teachers' mindfulness levels and cognitive flexibility levels upon their self-efficacy perceptions.

### Ethical Issues

Investigators of this study proclaim that the search was carried out in conformity with ethical principles. Informed consent was received from all participants of the study. Authors have gotten no financial backing for authorship, research, and publishing the current study.

### Findings

In this section, in line with this research's aim, results of the data analysis are presented.

In Table 1, regarding the gender variable, whether there were differences in Cognitive Flexibility (CF), Mindfulness (M), and Self Efficacy (SE) perceptions were analyzed with independent samples *t* test.

Table 1  
*Independent Samples t Test Results of Preschool Teachers' CF, M and SE Scores Regarding Gender*

	Gender	<i>n</i>	$\bar{X}$	Median	Min.	Max.	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
CF	Female	207	4.15	4.15	2.80	5.00	0.50	-5.00	0.000*
	Male	23	4.50	4.50	4.00	5.00	0.29		
M	Female	207	4.36	4.40	1.07	5.93	0.77	1.99	0.059
	Male	23	3.82	4.07	1.87	5.67	1.27		
SE	Female	207	4.60	4.73	2.95	5.00	0.43	0.35	0.723
	Male	23	4.57	4.65	4.03	4.97	0.30		

\* *p* < .05

On the basis of the results obtained, it was observed that M and SE did not vary in reference to gender, while CF differed by gender. Men's CF level was found to be significantly higher than of women.

Independent Samples *t* test analysis conducted to determine whether CF, M and SE of preschool teachers differ as regards to their educational attainment were presented in Table 2.

Table 2  
*Independent Samples t Test Results of Preschool Teachers' Levels of CF, M and SE Regarding Education Levels*

	Education	<i>n</i>	$\bar{X}$	Median	Min.	Max.	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
CF	Bachelor's Degree	206	4.17	4.15	2.80	5.00	0.50	-1.57	0.118
	Master's Degree	24	4.34	4.35	3.70	5.00	0.41		
M	Bachelor's Degree	206	4.30	4.37	1.07	5.93	0.85	-0.41	0.682
	Master's Degree	24	4.37	4.43	2.93	5.67	0.81		
SE	Bachelor's Degree	206	4.60	4.70	2.95	5.00	0.42	0.01	0.988
	Master's Degree	24	4.60	4.70	3.59	5.00	0.41		

In reference to the table, CF, M and SE levels of preschool teachers did not differentiate as to whether they have bachelor's degree or a master's degree. On the other hand, the average of cognitive flexibility and mindfulness of educators with master's degree and minimum scores they received from all scales were detected as higher than teachers with a bachelor's degree.

The one-way ANOVA test was conducted to specify whether CF, M and SE of preschool teachers differ regarding their occupational experience, and the results were presented in Table 3.

Table 3

Results of the One-Way ANOVA for CF, M, and SE Levels Regarding Occupational Experience (PE)

	PE (year)	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CF	7 years and below	48	4.12	0.53	1.25	0.294
	8 - 11 years	60	4.20	0.51		
	12 - 15 years	71	4.15	0.49		
	16 years and above	51	4.29	0.45		
M	7 years and below	48	4.19	0.88	1.30	0.275
	8 - 11 years	60	4.23	0.84		
	12 - 15 years	71	4.32	0.73		
	16 years and above	51	4.49	0.95		
SE	7 years and below	48	4.37	0.52	8.49	0.000*
	8 - 11 years	60	4.68	0.30		
	12 - 15 years	71	4.57	0.43		
	16 years and above	51	4.74	0.31		

\*  $p < .05$

Results showed that teachers' CF and M levels had no differences as regards to duration of occupational experience, while their SE differ. In reference to Scheffe Test, SE level of preschool teachers with 8-11 years of occupational experience and those with 16 years or more were determined as pointedly higher than those with 7 years or less occupational experience.

The one-way ANOVA test was conducted to specify whether CF, M and SE of preschool teachers differ by the age variable, and the results were given in Table 4.

Table 4

Results of the One-Way ANOVA for CF, M, and SE Levels Regarding Age

	Age	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
CF	30 years and below	51	4.11	0.55	1.05	0.373
	31 - 36 years	61	4.15	0.50		
	37 - 42 years	78	4.25	0.46		
	43 years and above	40	4.23	0.47		
M	30 years and below	51	4.18	0.87	1.09	0.353
	31 - 36 years	61	4.25	0.82		
	37 - 42 years	78	4.44	0.69		
	43 years and above	40	4.31	1.10		
SE	30 years and below	51	4.39	0.51	5.61	0.001*
	31 - 36 years	61	4.66	0.28		
	37 - 42 years	78	4.64	0.43		
	43 years and above	40	4.67	0.37		

\*  $p < .05$

According to the Table 4, while teachers' cognitive flexibility and mindfulness scores did not vary regarding age, teachers' self-efficacy differed depending on the age factor. In compliance with the Scheffe Test, SE scores of preschool teachers in the age groups of 31-36, 37-42, 43 and above was found to be significantly higher than the teachers aged 30 and below.

In Table 5, it was indicated the result of Correlation Analysis between CF, M, and SE.

Table 5

Pearson's Correlation Analysis Results of Preschool Teachers' CF, M and SE Levels

	CF	M	SE
CF	1	0.248**	0.471**
M		1	0.235**
SE			1

\*\*  $p < .01$

Table 5 indicated the result of Correlation Analysis that concluded the relationships between CF (mean = 4.19; *SD* = 0.49), *M* (mean = 4.31; *SD* = 0.85) and SE (mean = 4.60, *SD* = 0.42). As regards to the results obtained, it is clearly seen that there was a positive and statistically significant ( $p = .000$ ) relationship between CF and M. In

other words, as CF increased, M also increased. There was a weak rank connection between CF and M,  $r(df) = .248, p = .000$ . Moreover, there was a positive and statistically significant ( $p = .000$ ) relationship between CF and SE. In the present case, when CF increased, SE also increased. Due to the fact that  $r(df) = .471$  in the relationship between CF and SE, there was an intermediate relation between the two variables. When the relationship between M and SE was studied, it was ascertained that there was a positive and noteworthy ( $p = .000$ ) correlation. Accordingly, as M increased, SE also increased. There was a weak correlation between M and SE,  $r(df) = .235$ .

Table 6

*Regression Analysis Results on Whether CF and M Predict SE*

	<i>n</i>	$\beta$	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
CF	230	0.44	0.05	7.35	0.000*
M	230	0.13	0.03	2.11	0.036*

\*  $p < .05$

Results of the Regression Analysis carried out as to whether M along with CF predicts preschool teachers' SE were presented in Table 6. The results obtained has pointed that CF and M together predict SE in a statistically significant way ( $p < .05$ ). The predictive power of cognitive flexibility and mindfulness on self-efficacy was determined as 23.7% ( $R^2 = 0.237$ ).

### Discussion and Conclusion

This research basically reveals that preschool teachers' cognitive flexibility and mindfulness are related to their self-efficacy perceptions. Considering the outcomes of the research, self-efficacy and mindfulness levels did not differentiate by gender, and cognitive flexibility ratings were lower in women than in men. Additionally, as the averages of the scales related to cognitive flexibility, mindfulness and self-efficacy applied to preschool educators are examined, it can be deduced that teachers with master's degree have further scores than teachers with bachelor's degree. Although it was determined that cognitive flexibility and mindfulness levels of teachers weren't statistically significant with age and professional experience, it was noteworthy that these levels increased in general as age and professional experience increased. Furthermore, regarding occupational experience, self-efficacy levels were statistically significant; the self-efficacy of teachers who have 8-11 years and 16 years or more occupational experience was considerably much more than teachers with seven years or less occupational experience. Also, the self-efficacy of preschool teachers aged over 30 was found to be significantly higher than of teachers aged 30 and younger. Over and above, there was a positive, statistically significant, and low relation between cognitive flexibility and mindfulness; there was a positive, statistically significant, and moderate relation between cognitive flexibility and self-efficacy; there was a positive, statistically significant, and weak correlation between mindfulness and self-efficacy. In addition, it was concluded that preschool educators' self-efficacy was predicted by preschool educators' cognitive flexibility and mindfulness.

Studies showing that cognitive flexibility differs regarding gender (Asıcı & İkiz, 2015; Güvenç, 2019; Parlaktaş, 2018; Yelpeze & Yakar, 2019), studies proving that self-efficacy differs regarding occupational experience and age (Aslan & Kalkan, 2018; Infurna, Riter, & Schultz, 2018; Koç & Sak, 2017; Şenol & Ergün, 2015), studies revealing positive and noteworthy relation between cognitive flexibility and mindfulness (Aydın Sünbül, 2020; İmiroğlu, Demir, & Murat, 2021; Martinez & Dong, 2020; Moore & Malinowski, 2009; Peker Akman & Demir, 2021; Sinnott, Hilton, Wood, & Douglas, 2020; Wen, Zhang, Liu, Du, & Xu, 2021), studies proving the existence of positive relationship between cognitive flexibility and self-efficacy (Akçay Özcan & Kıran, 2016; Buyruk Genç & Yüksel Şahin, 2020; Çelikkaleli, 2014; Doğan Laçın & Yalçın, 2019; Doğan Yatar, 2020; Jiatong, Murad, Li, Gill, & Ashraf, 2021; Kaptanbaş Gürbüz & Sezgin Nartgün, 2018; Kıran Esen, Özcan, & Sezgin, 2017; Malkoş & Aydın Sünbül, 2020; Özgür & Çuhadar, 2015; Pepe, 2021), studies showing that there is a positive and statistically important relation between mindfulness and self-efficacy (Arıcı Özcan & Vural, 2020; Esentürk & Yalçın, 2019; Fallah, 2017; Greason & Cashwell, 2011; Hanley, Palejwala, Hanley, Canto, & Garland, 2015; Iskender, 2009; Kord, 2018; Latorre, Monica, Platt, Shook, & Daniels, 2021; Tang, Han, Yang, Zhao, & Zhang, 2019) support the findings of this study.

People with high cognitive flexibility have a more positive perspective towards themselves, their lives and their environment (Bedel & Ulubey, 2015). These positive perspectives also show themselves in the form of critical thinking, creative thinking, and overcoming stress (Çuhadaroğlu, 2013). Thus, it can be deduced that those who can overcome high levels of the stress and who can think critically and creatively also have high cognitive flexibility levels. Moreover, as stated by people with high cognitive flexibility, it is known that as they encounter a situation or event that challenges them, they do not have difficulty in coping with it (Gülüm & Dağ, 2012). Therefore, these people have more self-compassion and they are more successful in reducing emotional stress (Yelpeze & Yakar, 2019). In this context, it is possible that they can move forward without giving up in the face



of difficulties and become stronger in overcoming problems. Additionally, those who have cognitive flexibility can put forward more balanced and harmonious thoughts instead of having negative and inconsistent thoughts (Gülüm & Dağ, 2012). Therefore, they can have both a positive and a wider perspective by removing incompatible and inconsistent thoughts from themselves. Furthermore, individuals with these abilities can easily restructure their knowledge and radically change their reactions to situational demands (Çelikkaleli, 2014). It is considered that having such a skill in fast-growing world is valuable from the point of adapting to change and making a difference. Besides, people who have high levels of cognitive flexibility are far from strict and absolute rules and being fixed-minded, and they display a pluralistic approach with an open mind (Bedel & Ulubey, 2015). Consequently, people can make healthier decisions and develop strategies by evaluating all ideas, as opposed to closing themselves off to different ideas. In the educational environment, teachers encounter a wide variety of students with different personality traits. By virtue of this, educators are supposed to possess cognitive flexibility skills in areas such as what behaviors they will exhibit in various circumstances, how they can deliver solutions in problematical situations, and how they can maintain balance when an unusual event occurs (Çuhadaroğlu, 2013).

Although mindfulness is a common practice used in cognitive therapies, it uses change mechanisms such as metacognition, emotion regulation, attention, and exposure (Demir, 2015). Mindfulness-based practices that use these change mechanisms teach to keep thoughts and emotions separate from each other and assume that learning this will allow more objective experiences in lived events, thus preventing the individual from falling into previous negative cognitive patterns (Hartman, 2010). In this respect, mindfulness has the function of emotion regulation which refers to intentional or self-acting enterprises to affect which sensations individuals have, when and how feelings are acquired or notified (Goodall, Trejnowska, & Darling, 2012). Moreover, sense arrangement includes fluctuations in one or more directions of emotion, including occurring events or situations, attention, evaluation, subjective experience, behavior, or physiology (Mauss, Bunge, & Gross, 2007). Besides, the ability to regulate emotions enables people to continue their actions in line with the applicable goals they create, as well as supporting the formation of an internal state of balance. This skill keeps individuals in a window of tolerance between very low arousal and hyperarousal, through which optimal social functioning and goal-commitment become possible (Chambers, Gullone, & Allen, 2009).

Improving mindfulness contributes to individuals being away from prejudice, accepting without judgment, and gaining attitudes and personality traits towards understanding (Öksüz & Yiğit, 2020). Accordingly, teachers' mindfulness skills are considered as a valuable quality to improve these attitudes and transfer the skills to their students. Furthermore, considering the problems that teachers have to struggle with (Öksüz & Yiğit, 2020), thanks to conscious awareness that focuses on the present and uses attention effectively, teachers would have the ability to organize the educational environment in accordance with different conditions and apply different strategies as well as solving problems. Hence, mindfulness provides teachers with a foresight about what and how they will teach students (Kocaarslan & Otacıoğlu, 2018). Another aspect of mindfulness is that individuals develop their managerial control skills. Managerial control is an important competence that affects many areas of life, and academic achievement is accepted as one of these areas, and the non-judgmental acceptance of thoughts and feelings plays a complementary role in the effective initiation of managerial control (Teper, Segal, & Inzlicht, 2013). Considering this, it can be speculated that mindfulness, which includes some cognitive and affective skills, is essential in the training of qualified teachers. In addition to all these spheres of influence of mindfulness that include teachers and students, it is argued that mindfulness is a personality trait that can be acquired and developed through education (Weinstein, Brown, & Ryan, 2009).

The effects of cognitive flexibility and mindfulness span various areas in human life. There are studies showing that cognitive flexibility and mindfulness are associated with many variables such as happiness (Asıcı & İkiz, 2015), ability to cope with problems (Bedel & Ulubey, 2015), expectation of social competence (Bilgin, 2009), having indulgence in the face of disagreements (Martin, Anderson, & Thweatt, 1998), self-compassion (Martin, Staggars, & Anderson, 2011), decision making strategies (Bilgiç & Bilgin 2016), psychological well-being (Zümbül, 2019), life satisfaction (Yelpaze & Yakar, 2019), and professional satisfaction (Öksüz & Yiğit, 2020). Moreover, it is envisaged that there are behaviors and attitudes teachers should exhibit in educational process. Adapting to the classroom environment, considering the individual differences of their students, loving their professions, making new attempts to improve themselves, determining the most appropriate and most effective strategies, providing maximum benefit to both themselves and their students, thinking creatively and critically can be given as examples of these behaviors and attitudes. From this point of view cognitive flexibility and mindfulness increase the quality of life of teachers including both their personal and professional development. Additionally, teachers with these skills who are able to transfer the skills to their students would take steps towards the development of society.

Within the context of the current study, the effect of cognitive flexibility and mindfulness on self-efficacy was revealed. In that case, it would be a correct statement to express that the development of these two features is

substantial for the improvement of preschool teachers' self-efficacy. The suggestions in parallel with this research are presented below.

### **Recommendations**

In compliance with results of this research, the following recommendations can be made:

1. Several trainings and seminars can be held to improve the cognitive flexibility and mindfulness of preschool teacher candidates. Courses or practices can be included in undergraduate education programs to improve the prospective teachers' cognitive flexibility and mindfulness. The effects of these training programs on the participants can be investigated.
2. Various strategies can be developed to improve preschool education teacher candidates' self-efficacy and they can be integrated within the content of preschool education courses. Research can be conducted on what these strategies might be.
3. The relation between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness and self-efficacy can be addressed in longitudinal studies.
4. In-service trainings can be implemented for preschool teachers to discover and realize activities that can increase children's cognitive flexibility and mindfulness. Hence, studies can be carried out about how new activities can be developed.
5. The connection between preschool teachers' cognitive flexibility, mindfulness, self-efficacy and children's self-efficacy perception, children's cognitive flexibility and mindfulness can be examined.

### **Limitations**

This research was conducted online due to COVID-19 Pandemic and therefore there was limited access to teachers. Also, the research is limited to the teachers working in public independent kindergartens in Adana and their associates working in public or private independent kindergartens in several provinces in Turkey which were selected by snowball sampling method. In addition, the research is limited to the spring term of 2020-2021 academic year.

### **Statement of Responsibility**

Aslı Bekirler managed the design of research process, data collection, methodology, data analysis, writing review, and translation; Raziye Günay Bilaloğlu managed the design of research process, data collection, supervision, reviewing and editing processes of the article.

### **Declaration of Competing Interest**

No potential conflict of interest was reported by the authors.

### **Funding**

No grant was received for the current study from any public or commercial funding agencies.

---

**Ethics Committee Permission Information:** *This research is carried out with the permission obtained with the E-95704281-604.02.02-233819 numbered decision of the Social and Human Sciences Ethics Committee of Cukurova University in 11/04/2022.*

## References / Kaynakça

- Akçay Özcan, D. ve Kıran, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 1(1), 1-8.
- Arıcı Özcan, N., & Vural, Ö. (2020). The mediator role of thriving in the relationship between self-efficacy and mindfulness in middle-adolescence sample. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(3), 56-66. doi: 10.12738/jestp.2020.3.005.
- Asıcı, E. ve İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 191-211.
- Aslan, M. ve Kalkan, H. (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının analizi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 477-493. doi: 10.29029/busbed.434926.
- Aybek, B. (2007). Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 43-60.
- Aydın Sünbül, Z. (2020). Mindfulness, positive affection and cognitive flexibility as antecedents of trait resilience. *Studia Psychologica*, 62(4), 277-290. doi: 10.31577/sp.2020.04.805
- Baezat, S., Aflakifard, H., & Shahidi, N. (2014). On the relationship between knowledge management and teachers' self-efficacy (Case study: Shiraz Pre-School Centers). *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 8(10), 1776-1781.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlilik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1389-1404.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*, (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bay, D. N. (2020). Investigation of the relationship between self-efficacy beliefs and classroom management skills of preschool teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 335-348. doi: 10.26822/iejee.2020459463
- Becker, B. D., & Whitaker, R. C. (2018). The association between dispositional mindfulness and management self-efficacy among early childhood education managers in head start. *Mindfulness*, 9, 636-644. doi: 10.1007/s12671-017-0806-y
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300. doi: 10.17755/esosder.91623
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55. doi: 10.29065/usakead.232432
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(36), 142-157.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Dergisi*, 44(204), 114-134.
- Bullock, A., Coplan, R. J., & Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science (Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement)*, 47(2), 175-183. doi: 10.1037/a0038547
- Buyruk Genç, A. ve Yüksel Şahin, F. (2020). Psikolojik danışmanların bilişsel esnekliklerinin etkili psikolojik danışman niteliklerine, psikolojik danışman öz yetkinliğine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49(2), 794-825.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Chambers, R., Gullone, E., & Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical Psychology Review*, 29(6), 560-572. doi: 10.1016/j.cpr.2009.06.005
- Çelik, Ö., Yorulmaz, A. ve Çokçalışkan, H. (2019). Öğretmen genel yeterlikleri açısından sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının kendilerini değerlendirmeleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 203-215. doi: 10.17494/ogusbd.548342
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel Esneklik Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 339-346. doi: 10.15390/EB.2014.3466
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 2 (1), 86-101.
- Demir, Ö. ve Doğanay, A. (2009). Bilişsel farkındalık becerilerinin geliştirilmesinde bilişsel koçluk yaklaşımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 601-623.
- Demir, V. (2015). Bilinçli farkındalık temelli kognitif terapi programının bireylerin depresif belirti düzeyleri üzerine etkisi. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 15-26.
- Demir, V. (2017). Bilinçli farkındalık temelli bilişsel terapi programının üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerine etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(12), 98-118.
- Demirtaş, A. S. (2020). Cognitive flexibility and mental well-being in Turkish adolescents: The mediating role of academic, social and emotional self-efficacy. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 111-121. doi: 10.6018/analesps.336681
- Deniz, M. E., Erus, S. M. ve Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research*, 34, 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Doğan Laçın, B. G. ve Yalçın, İ. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 358-371. doi: 10.16986/HUJE.2018037424
- Doğan Yatar, M. (2020). *Üniversite öğrencilerinde somatizasyon eğiliminin yordanmasında stresle başa çıkma yöntemleri, genel öz yeterlik inancı ve bilişsel esnekliğin rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erdem, S. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretme ve öğrenme anlayışları ile bilişsel esnekliklerinin kaynaşturmaya ilişkin öz-yeterlik algılarını yordama düzeyinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Öğretmenler için mesleki gelişim etkinlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(3), 185-208. doi: 10.26579/jocress-8.3.12.
- Ertan, C. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(14), 223-249.
- Esentürk, O. K. ve Yalçın, S. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının bilinçli farkındalık düzeyleri ile kendilerine ilişkin yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Bir yem analizi örneği. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6(3), 22-34.
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756. doi: 10.1080/01443410.2016.1149549
- Gardner, K. (2018). *Relationship between prekindergarten to grade 12 teachers' mindfulness and self-efficacy.* (Unpublished dissertation). Walden University, USA.
- Goodall, K., Trejnowska, A., & Darling, S. (2012). The relationship between dispositional mindfulness, attachment security and emotion regulation. *Personality and Individual Differences*, 52, 622-626. doi: 10.1016/j.paid.2011.12.008
- Gömlüksiz, M. N. ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(7), 201-221. doi: 10.7827/TurkishStudies.5336

- Greason, P. B., & Cashwell, C. S. (2011). Mindfulness and counseling self-efficacy: The mediating role of attention and empathy. *Counselor Education and Supervision, 49*(1), 2-19. doi: 10.1002/j.1556-6978.2009.tb00083.x
- Guo, Y., Justice, L. M., Sawyer, B., & Tompkins, V. (2011). Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy. *Teaching and Teacher Education, 27*(5), 961-968. doi: 10.1016/j.tate.2011.03.008
- Gülay, H. (2009). 5-6 yaş çocuklarının sosyal konularını etkileyen çeşitli değişkenler. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 104-121.
- Gülüm, V. ve Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 13*(3), 216-223.
- Güvenç, F. (2019). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlük ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Hanley, A. W., Palejwala, M. H., Hanley, R. T., Canto, A. I., & Garland, E. L. (2015). A failure in mind: Dispositional mindfulness and positive reappraisal as predictors of academic self-efficacy following failure. *Personality and Individual Differences, 86*, 332-337. doi: 10.1016/j.paid.2015.06.033
- Hartman, T. T. (2010). *Mindfulness and well-being: Testing for mediation and predictiveness*. (Unpublished dissertation). Eastern Illinois University, USA.
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596
- Infurna, C., Riter, D., & Schultz, S. (2018). Factors that determine preschool teacher self-efficacy in an urban school district. *International Electronic Journal of Elementary Education, 11*(1), 1-7. doi: 10.26822/iejee.2018143929
- Iskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self-efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality, 37*(5), 711-720. doi: 10.2224/sbp.2009.37.5.711
- İmiroğlu, A., Demir, R. ve Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(80), 2037-2057. doi: 10.17755/esosder.859555
- Jiatong, W., Murad, M., Li, C., Gill, S. A., & Ashraf, S. F. (2021). Linking cognitive flexibility to entrepreneurial alertness and entrepreneurial intention among medical students with the moderating role of entrepreneurial self-efficacy: A second-order moderated mediation model. *Plos One, 16*(9), 1-24.
- Kaptanbaş Gürbüz, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Journal of International Social Research, 11*(55), 628-640.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel. doi: 10.1371/journal.pone.0256420
- Kaya, H. İ. ve Demir, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlilikleri hakkındaki görüşlerinin bilişsel koçluk yaklaşımı bağlamında incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 67-92.
- Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 345-363. doi: 10.26466/opus.530330.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kescioğlu, O. S. ve Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies, 9*(5), 1371-1383. doi: 10.7827/TurkishStudies.6784
- Kıran Esen, B., Özcan, D., & Sezgin, M. (2017). High school students' cognitive flexibility is predicted by self-efficacy and achievement. *European Journal of Education Studies, 3*(2), 143-151. doi: 10.46827/ejes.v0i0.466.
- Kırkç, K. A., & Çetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9*(4), 807-815. doi: 10.11591/ijere.v9i4.20670

- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117-1123. doi: 10.1016/j.tate.2009.06.009
- Kocaarslan, B. ve Otacıoğlu, S. G. (2018). Profesyonel müzik eğitimi alan lisans öğrencilerinin, bilinçli farkındalık ve öğrenme stratejileri düzeyleri arasındaki ilişkiler. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(24), 4911-4921. doi: 10.26449/sss.942
- Koç, F. ve Sak, R. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki etkinliklere yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 43-71. doi: 10.19171/uefad.323381
- Kord, B. (2018). The relationship between mindfulness and perceived self-efficacy with subjective well-being among cancer patients in Tabriz hospitals. *Iranian Journal of Nursing Research*, 13(1), 11-17. doi: 10.21859/ijnr-13012
- Latorre, C., Monica, L., Platt, L. F., Shook, N., & Daniels, J. (2021). The relationship between mindfulness and self-compassion for self-assessed competency and self-efficacy of psychologists-in-training. *Training and Education in Professional Psychology*. doi: 10.1037/tep0000395
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J., & Kothari, B. (2021). Early childhood teachers' self-efficacy and professional support predict work engagement. *Early Childhood Education Journal*, 1-11. doi: 10.1007/s10643-021-01182-5.
- Malkoş, A. ve Aydın Sünbül, Z. (2020). Psikoloji ve psikolojik danışma ve rehberlik son sınıf öğrencilerinin duygusal okuryazarlık, bilişsel esneklik ve psikolojik danışma öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları ve İncelemeleri*, 15(1), 27-33.
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationships with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 531-540.
- Martin, M. M., Staggars, S. M., & Anderson, V. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. doi: 10.1080/08824096.2011.587555
- Martinez, J. K., & Dong, S. (2020). An investigation of multicultural counseling competence development among graduate-level counseling students through mindfulness, cognitive complexity, and cognitive flexibility. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42, 292-306. doi: 10.1007/s10447-020-09400-2
- Mauss, I. B., Bunge, S. A., & Gross, J. J. (2007). Automatic emotion regulation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 146-167. doi: 10.1111/j.1751-9004.2007.00005.x.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition*, 18(1), 176-186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Oğuz, V. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının problem çözme becerisi ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 20-30.
- Öksüz, Y. ve Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin öğretimde bilinçli farkındalık ile mesleki doyum düzeyleri ilişkisi. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 38-49.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özgür, H. ve Çuhadar, C. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının programlamaya ilişkin öz-yeterlik algıları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *9th International Computer & Instructional Technologies Symposium Full Paper Proceedings* içinde (pp. 70-77). Retrieved from <https://drive.google.com/file/d/1AC1by7ICsnE5HBVomLxOHiz8Rn2vpvoc/view>
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş. ve Deniz M. E. (2011). Bilinçli Farkındalık Ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 224-235.
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. In P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug, & R. A. Williams (Eds.), *Research methods foundations*. USA: Sage.

- Parlaktaş, B. (2018). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının laboratuvar öğrenme ortamı, bilişsel esneklikleri ve sosyal sorun çözme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Peker Akman, T. ve Demir, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalıkları ile bilişsel esneklikleri arasındaki ilişki. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 5(9), 11-20. doi: 10.31461/ybpd.879554
- Pepe, Ş. (2021). The relationship between academic self-efficacy and cognitive flexibility: Physical education and sports teacher candidates. *Propósitos y Representaciones*, 9(3), 1-9. doi: 10.20511/pyr2021.v9nSPE3.1159
- Saasati, N., Youefi, Z., & Gholparvar, M. (2020). The effectiveness of the systematic training for effective parenting (STEP) on the quality of parent-child relationships, parenting self-efficacy, and cognitive flexibility in adolescent mothers. *Psychological Sciences*, 94(19), 1319-1330.
- Sapmaz, F. ve Doğan, T. (2013). Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi: Bilişsel Esneklik Envanteri Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(1), 143-161.
- Sarıçalı, M. ve Satıcı, S. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 655-670. doi: 10.17218/hititsosbil.285121
- Sarteshneizy, Z. R., Lotfi, M., Pirmoradi, M., & Farid, A. A. N. (2020). Redictive role of self-efficacy in emotional regulation and cognitive flexibility on reducing emotional distress in university students. *Journal of Mazandaran Univ Med Sci*, 30(189), 164-169.
- Semerci, D. ve Uyanık Balat, G. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 494-519. doi: 10.17679/inuefd.394585
- Sinnott, J., Hilton, S., Wood, M., & Douglas, D. (2020). Relating flow, mindfulness, cognitive flexibility, and postformal thought: Two studies. *Journal of Adult Development*, 27, 1-11. doi: 10.1007/s10804-018-9320-2
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi: 10.1016/j.tate.2009.11.001
- Soysa, C. K., & Wilcomb, C. J. (2013). Mindfulness, self-compassion, self-efficacy, and gender as predictors of depression, anxiety, stress, and well-being. *Mindfulness*, 6, 217-226. doi: 10.1007/s12671-013-0247-1
- Şenol, F. B. ve Ergün, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 297-315.
- Tang, N., Han, L., Yang, P., Zhao, Y., & Zhang, H. (2019). Are mindfulness and self-efficacy related to presenteeism among primary medical staff: A cross-sectional study. *International Journal of Nursing Sciences*, 6(2), 182-186. doi: 10.1016/j.ijnss.2019.03.004
- Taracık, U. A. (2019). *Örgütlerde öz yeterlilik algısı ve performans ilişkisinde kişilik profillerinin düzenleyici rolü ve koçluk hizmeti alan çalışanlar üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Tenzek, K. (2017). Snowball subject recruitment. In M. Allen (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1614-1616). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: 10.4135/9781483381411.n569
- Tepe, D. ve Demir, K. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 137-158.
- Teper, R., Segal, Z. V., & Inzlicht, M. (2013). Inside the mindful mind: How mindfulness enhances emotion regulation through improvements in executive control. *Current Directions in Psychological Science*, 22(6), 449-454. doi: 10.1177/0963721413495869
- Tunç, Y. ve Kıncal, R. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi (ASOS Journal)*, 9(113), 249-267. doi: 10.29228/ASOS.48926
- Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 374-385. doi: 10.1016/j.jrp.2008.12.008
- Wen, X., Zhang, Q., Liu, X., Du, J., & Xu, W. (2021). Momentary and longitudinal relationships of mindfulness to stress and anxiety among Chinese elementary school students: Mediations of cognitive flexibility, self-

- awareness, and social environment. *Journal of Affective Disorders*, 293, 197-204. doi: 10.1016/j.jad.2021.06.038
- Yaşar Ekici, F. (2017). Okul öncesi öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3003-3022.
- Yelpaze, İ. ve Yakar, L. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve bilişsel esnekliklerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 913-935.
- Yıldırım, G. ve Atilla, G. (2020). Öz yeterliğin bilinçli farkındalık ve benlik saygısına etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 59-84. doi: 10.17494/ogusbd.763397
- Yoldaş, C., Yetim, G. ve Küçüköğlü, N. E. (2016). Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 90-102.
- Zümbül, S. (2019). Öğretmen adaylarının psikolojik iyi oluş düzeylerinde bilinçli farkındalık ve affetmenin yordayıcı rolleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 20-36. doi: 10.12984/eggefd.481963



## Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Üst Düzey Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki

Şerife Hülya Kurt<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği, Marmara Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada veriler Mersin ilinde okul öncesi öğretmeni olarak çalışan 213 öğretmenden toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS programının 22.0 yazılım paketi ile analiz edilmiştir. Araştırmada güvenilirlik, doğrusallık ve normallik analizi dışında çalışmanın amacı doğrultusunda Pearson korelasyon analizi ve regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda yapılan korelasyon analizi ile okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinden ilerlemeci ve yeniden kurmacı anlayışın üst düzey düşünme becerilerinin anlamlı birer yordayıcısı olduğu yapılan regresyon analizi ile tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

### Anahtar Sözcükler

Eğitim felsefesi  
Üst düzey düşünme  
Düşünme becerileri  
Eleştirel düşünme  
Yaratıcı düşünme

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
11 Mart 2022  
**Kabul Tarihi**  
26 Eylül 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## The Relationship Between Preschool Teachers' Educational Philosophy Tendencies and Higher-Order Thinking Skills

### Abstract

In this study, it is aimed to examine the relationships between the educational philosophy tendencies of preschool teachers and their higher-order thinking skills. The research was designed in correlational survey model. Educational Philosophy Tendency Scale, Marmara Critical Thinking and Creative Thinking Tendency Scales were used as data collection tools in the research. In the study, data were collected from 213 teachers working as pre-school teachers in Mersin. The collected data were analyzed with the 22.0 software package of the SPSS program. In the study, Pearson Correlation Analysis and Regression analysis were performed in line with the purpose of the study, except for reliability, linearity and normality analysis. As a result of the study, it was determined that there was a significant relationship between preschool teachers' educational philosophy tendencies and higher-order thinking skills. In the research, it was concluded that progressive and reconstructive educational philosophy tendencies were related to higher-order thinking skills. It was determined by the regression analysis that the progressive and reconstructive understandings, which are among the educational philosophy tendencies of preschool teachers, are significant predictors of higher-order thinking skills. The results of the study were discussed within the scope of the relevant literature.


### Keywords

Educational philosophy  
Higher-order thinking  
Thinking skills  
Critical thinking  
Creative thinking

### Article Info

**Received**  
March 11, 2022  
**Accepted**  
September 26, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf:* Kurt, Ş. H. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 319-333. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1085860>

<sup>1</sup>  Tarsus Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, Türkiye, [hulyakurt@tarsus.edu.tr](mailto:hulyakurt@tarsus.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

The educational philosophy is the combination of how one wishes to teach and the motivation to become a lifelong learner. The educational philosophy of the teacher guides his educational beliefs, attitudes and decisions. It is determinative in many professional processes from organizing the classroom environment to classroom management (Baş, 2016; Rideout, 2006). Considering the features of the 2013 Pre-School Education Program (being eclectic, flexible, play-based, child-centered, caring for creativity, emphasizing learning by exploring, referring to daily life experience and close circle opportunities), it is seen that the theory carries the principles of progressivism philosophy of education (Gürkan & Koran, 2014). In particular, the rapid spread of the constructivist approach to teaching and learning in the world has facilitated the spread of thinking strategies based on exploration and inquiry rather than memorization in accessing information (Driver, Asoko, Leach, Scott, & Mortimer, 1994). Accordingly, while remembering information is an example of lower-order thinking skills; analysis, evaluation and synthesis-oriented learning experiences are defined as problem-solving, inferring, estimating, generalizing, creative thinking, questioning, critical thinking and they are considered as higher-order thinking skills (HOTS) (Dillon & Scott, 2002; Zohar & Dori, 2003).

In the taxonomy created by Saifer (2018), creative and critical thinking skills are considered as higher-order thinking skills because they include many different thinking skills. The essence of critical thinking is careful purposeful thinking and it is recommended to be adopted as an educational goal based on preparing students for success in life and democratic citizenship (Hitchcock, 2018). Creative thinking, on the other hand, is an extraordinary process that includes skills such as flexibility, originality, perceiving different aspects of events, recognizing different events, and producing multiple options (Kutlu, Doğan, & Karakaya, 2010). Now, most of the education systems of the countries use this HOTS to train the current generation (Balakrishnan, Nadarajah, Vellasamy, & George, 2017). It has been emphasized by many studies that teachers' own perceptions and beliefs are effective in their classroom practices as well as acquiring basic knowledge and skills (Beşoluk & Önder 2010; Heisner, & Lederberg, 2011; Vartuli, 2005). For this reason, to what level the teacher has these skills is important for learning environments. The starting point of the study is to what extent the teacher's higher-order thinking skills are related to the teacher's philosophy of education. In the literature, no such study was found for preschool teachers. However, the philosophy of education of the teachers, who are the practitioners of the pre-school education program, which is stated to reflect the principles of the progressive education philosophy in theory, is an important indicator of how the program comes to life in the classrooms. In this respect, the educational philosophy and HOTS level teachers have will be reflected in all processes of education in the classrooms they serve while performing their profession (Tupas & Pendon, 2016). In this context, in the present study, it is aimed to examine the relationship between teachers' understanding of education and their HOTS levels.

### Method

Correlational survey model was used to reveal the predictive relationships between teachers' educational philosophy tendencies and higher-order thinking skills. The population of the research is approximately 1700 preschool teachers working in Mersin. In the research, Educational Philosophy Tendency Scale was used to see the teachers' educational philosophy tendencies. In addition, Marmara Critical Thinking and Creative Thinking Tendency Scales were used to determine their levels of higher-order thinking skills. First, it was checked whether the collected data showed a normal distribution. For this, kurtosis and skewness values were examined. After this process, parametric tests were included in the process. Pearson correlation and regression analysis were used in the analysis of the data in the study. Before the regression analysis, it was calculated and interpreted by various methods (Tolerance and VIF value, correlation coefficient) where there was no multicollinearity problem.

### Findings

When the averages of the teachers' educational philosophy tendencies are calculated, it is seen that they mostly adopt progressive ( $\bar{x} = 4.71$ ) and reconstructive ( $\bar{x} = 4.49$ ) educational philosophies. When other educational philosophies are examined, it is seen that perennial ( $\bar{x} = 3.00$ ) and essentialist ( $\bar{x} = 2.11$ ) educational philosophies are adopted respectively. It is seen that the teachers' critical thinking skill averages are at a good level ( $\bar{x} = 4.12$ ). When the sub-dimensions are examined, it is seen that the skills of teachers to reason ( $\bar{x} = 4.31$ ), reach judgment ( $\bar{x} = 4.21$ ), seek evidence ( $\bar{x} = 4.33$ ), be open-minded ( $\bar{x} = 4.28$ ), be systematic ( $\bar{x} = 4.36$ ); be truth-seeking ( $\bar{x} = 3.41$ ) are seen to be at a moderate level. It has been revealed that the teachers' creative thinking skills are at a good level. ( $\bar{x} = 4.14$ ). Considering the sub-dimensions of the Creative Thinking Skill Scale, teachers' self-discipline ( $\bar{x} = 4.20$ ), novelty seeking ( $\bar{x} = 4.12$ ), courage ( $\bar{x} = 4.15$ ), curiosity ( $\bar{x} = 4.38$ ), doubting ( $\bar{x} = 4.47$ ), flexibility ( $\bar{x} = 4.42$ ) skills are seen to be at a good level. There is a positive, moderate and significant relationship between teachers' critical thinking dispositions and their views on progressive ( $r = 361, p < .05$ ) and reconstructive ( $r = 440, p < .05$ ) educational philosophy dispositions. However, no significant relationship was found between the views of the participants on the perennial and essentialist philosophy of education tendencies. A moderately

significant positive correlation was found between teachers' creative thinking dispositions and their views on progressive ( $r = .460, p < .01$ ) and reconstructionist ( $r = .411, p < .01$ ) educational philosophy dispositions. However, no significant relationship was found between the participants' views on essentialist and perennial philosophy of education tendencies. It is seen that teachers' educational philosophy tendencies explain 23% of the variance ( $R = .479, R^2 = .230$ ) regarding their critical thinking skills. According to the regression coefficient ( $\beta$ ), the order of the importance of educational philosophy tendencies, which are predictive variables, on critical thinking skills is as reconstructivism, progressivism, perennialism and essentialism. It is seen that teachers' educational philosophy tendencies explain 29% ( $R = .544, R^2 = .296$ ) of the variance regarding their creative thinking skills. According to the regression coefficient ( $\beta$ ), the order of the importance of educational philosophy tendencies, which are predictive variables, on creative thinking skills is as progressivism, reconstructivism, essentialism and perennialism.

### Discussion and Conclusion

The fact that the educational philosophy tendencies of the teachers are concentrated more on the progressive philosophy shows that they have an understanding that cares about a democratic classroom management and child and community-centered experiences, and that uses projects, collaboration, group activities, critical thinking, and problem-solving methods in teaching, and advocates process-centered approaches in evaluation (Noddings, 2020; Phillips, 2014). This finding is similar to other studies conducted in different teaching branches. Studies show that student-centered educational philosophy understandings, especially progressivism, are adopted more (Alkın-Şahin, Tunca & Ulubey, 2014; Hayırsever, & Oğuz, 2017). In the study, it was revealed that the education philosophy tendency that the teachers had the least was perennialism. In addition, essentialist philosophy tendency is one of the least adopted philosophical understandings by the teachers after perennialism. The results for these two educational philosophies show overlapping features with other studies in the literature. (Alkın-Şahin et al., 2014; Çelik & Orçan, 2016). In the study, it is seen that some of the teachers have more than one educational approach. This finding shows us that while some teachers, for example, adopt progressive philosophy of education, they may show an essentialist philosophy tendency for some of their teachings. In the study, it was concluded that the critical and creative thinking skills of the teachers were at a good level (Ağdacı, 2018; Ballı & Özgenel, 2021; Püsküllüoğlu & Altinkurt, 2018; Türkdoğan & Özgenel, 2021).

Another result of the study is that teachers' educational philosophy tendencies are related to their higher-order thinking skills. In addition, it was determined that the progressiv and reconstructionist tendencies are the strongest predictors of higher-order thinking skills, and the perennialist and essentialist tendencies are not significant in explaining critical and creative thinking skills. When we look at the principles of progressivism and reconstructivism, it is seen that there is a democratic education approach in which the student takes the active participant role and the teacher takes the guide role (Cevizci, 2011). In this respect, it is quite significant that these educational philosophy tendencies predict higher-order thinking skills. Because these philosophies, which adopt common principles at certain points and show complementary features such as supporting student-centeredness, learning by doing, problem solving skills through critical and creative thinking in educational environments (Noddings, 2020). Considering the findings of the research, it is possible to make some suggestions. In future studies, the relationship between teachers' educational philosophy tendencies or higher-order thinking skills of children can be examined. The present study was planned in the quantitative research paradigm. In future studies, teachers' educational philosophy tendencies can be conducted qualitatively with the data collected through observations. In addition, a mixed-method study can be planned in which different data collection techniques involving children will be used on how teachers' educational philosophy tendencies affect children's learning process.

## Giriş

Eğitim felsefesi, bir kişinin nasıl öğretmek istediğinin ve yaşam boyu öğrenen olma motivasyonunun birleşimidir. Carlson'a (2008) göre eğitim felsefesinin üç boyutu vardır: Kişisel, kamu ve profesyonel. Kişisel boyut, eğitimde neyin iyi, doğru ve değerli olduğuna dair bir dizi kişisel inanca sahip olmakla ilgilidir. Kamusal boyut, birçok uygulamayı yönlendirmeyi ve rehberlik etmeyi amaçlar. Profesyonel boyut, öğretim uygulaması için özel yönlendirmeler sağlar. Eğitim felsefesi akımları ise daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık olarak sıralanmaktadır. Bunlardan daimicilik değişmezliği savunan idealist ve realist felsefenin eğitime yansımaları olan en gelenekçi, tutucu ve esnek olmayan eğitim felsefesidir (Wiles ve Bondi, 2002). Yine aynı felsefe akımlarından etkilenen esasicilik ise konu ve öğretmen odaklı olarak eğitimin bilgiyi öğrenciye aktarması gerektiğini savunur. Geleneksel eğitimin tutuculuğuna, dayatmacılığına, biçime önem verişine tepki olarak doğan ve pragmatik felsefeden beslenen ilerlemecilik eğitim felsefesi bireyin yaşantılar yoluyla gelişip değişmesinin önemini vurgular (Sönmez, 2006; Topses, 2015). Pragmatik felsefenin eğitime yansımaları olan bir diğer akım yeniden kurmacılık felsefesidir. Kimi benzerliklerinden dolayı ilerlemecilik felsefesinin devamı niteliğinde olan bu akım demokratik değerler, değişim ve bilginin yeniden yapılandırılması kavramları üzerinde durmaktadır (Mosier, 1952; Sönmez, 2006). Dünyanın birçok ülkesi eğitim hizmetlerinde her geçen gün yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim anlayışlarında büyük reformlar uygulamaktadır. Bu kapsamda tüm ülkeler eğitim sistemlerini, eğitim felsefelerini ve müfredatlarını güncellemeye devam etmektedir. Ülkelerin geliştirdiği ve benimsediği eğitim sistemi aslında nasıl bir toplum istediğinin de bir göstergesidir. Türkiye de diğer ülkeler gibi dünyada yaşanan bu gelişmelerin ışığında her eğitim kademesinde nasıl bir nesil yetiştirmek istediğine göre amaç ve ilkelerini oluşturmuştur. Ülkemizde uygulanan eğitim politikalarının temeli öncelikle 1982 Anayasası içinde eğitim konusunda açıklamalar getiren maddelerdir. Ayrıca Milli Eğitim Temel Kanunu'nda genel amaçlar ve temel ilkeler bağlamında ifadeler incelendiğinde benimsenen eğitim felsefesi akımının ilerlemecilik olduğu görülmektedir (Kesgin, 2016; Şimşek ve Kartal, 2019). Bu felsefe anlayışının ülkemizde yaygınlaşmasında ilerlemecilik eğitim anlayışının savunucusu olan John Dewey'in 1924 yılında Türkiye'de iki ay incelemeler yapıp Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) rapor sunmasının önemli etkileri olduğu düşünülmektedir (Gül, 2003; Kesgin, 2016).

Eğitim felsefesinin önemi, bir eğitim kurumu ya da ülkenin eğitim sisteminin amacını ve odağını tanımlamasıdır. Zamanla benimsenen eğitim felsefesi hangi konuların öğretildiğini, nasıl öğretildiğini ve belki de daha da önemlisi, kapsanan konularla birlikte hem örtük hem de açık olarak öğretilen değerleri tanımlayan misyon ifadesinin parçası hâline gelir (Carlson, 2008). Ülkelerin eğitim felsefesi eğitim programlarını şekillendirirken bu felsefenin sınıflara ve çocuğa yansımada programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin rolü devreye girmektedir. Öğretmenlerin benimsediği eğitim felsefeleri kariyerleri boyunca eğitime bakış açılarını, öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin inançlarını, kararlarını, tutumlarını ve uygulamalarını şekillendirmektedir. Bu yönüyle eğitim felsefesi öğretmenlerin meslek hayatında önemli bir role sahiptir (Winch, 2012) ve eğitim ortamını düzenlemeden sınıf yönetimine kadar birçok mesleki süreçte belirleyici olmaktadır (Baş, 2016; Rideout, 2006). Ülkelerin eğitim sistemlerinin gelişimi ve ülkede değişen değer ve beklentiler doğrultusunda eğitim programlarının da değişimi aranan bir süreçtir. Sonuç olarak değişimin sınıflara yansımaları sağlayan, bu değişimler ışığında geliştirilen eğitim programlarıdır. Bu programların amaçlarına ulaşip ulaşmadığını ve toplumda yarattığı değişimlerin varlığını ve niteliğini görmek için de devamlı değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2003). 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı da bu kapsamda bir yıl boyunca akademisyen, eğitim uzmanı ve toplumun diğer paydaşları ile yapılan değerlendirme çalışmaları sonucunda uygulamaya konulmuştur (Kuru, 2020). Bu program High Scope, Montessori, Regio Emilia gibi farklı yaklaşımlar ve modellerden yararlanarak ulusal özellik ve gereksinimleri karşılamak amacıyla çocuk merkezli bir sentezle hazırlanmıştır. Özellikleri bakımından (eklektik olma, esneklik, oyun temelli olma, çocuk merkezlilik, yaratıcılığı önemseme, keşfederek öğrenme vurgusu, günlük yaşam deneyimi ve yakın çevre olanaklarına atıf) teoride ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğretilerini taşıdığı görülmektedir (Gürkan ve Koran, 2014; MEB, 2013).

Onlarca yıldır insanların düşünce yapılarının desteklenmesi gerekliliği araştırmalara konu olmuştur. Özellikle çağdaş eğitim felsefesi olarak bilinen yapılandırmacı yaklaşımın öğretme ve öğrenme görüşlerinin dünyada hızlı yayılımı bilgiye ulaşmada ezber yolu yerine keşif ve sorgulamaya dayalı üst düzey düşünme stratejilerinin yayılımını kolaylaştırmıştır (Driver, Asoko, Leach, Scott ve Mortimer, 1994; National Research Council, 1996). Buna göre bilginin hatırlanması alt düzey düşünme becerilerinin bir örneği olurken analiz, değerlendirme ve sentez odaklı öğrenme deneyimleri olan problem çözme, çıkarım yapma, tahmin etme, genelleme ve yaratıcı düşünme, soru sorma, eleştirel düşünme üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilir (Dillon ve Scott, 2002; Zohar ve Dori, 2003). Üst düzey düşünme genellikle çoklu çözümler üreten karmaşık bir düşünme biçimi olarak kavramsallaştırılabilir. Bununla birlikte üst düzey düşünme, bilgilerin anımsanması ve anlaşılmasının ötesinde onları yeniden düzenleme ve kullanmayı sağlayan becerilerin ortak adıdır (Doğanay, 2017). Çalışmalara baktığımızda üst düzey düşünme becerilerinin Bloom taksonomisi temelinde ortaya çıktığına dair bir görüş birliği bulunmaktadır. Bloom'un taksonomisindeki analiz-sentez-değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerilerini temsil etmektedir (Anderson ve diğ., 2001; Churches, 2008; Forehand, 2010). Brookhart (2010) üst düzey düşünme becerilerini transfer edebilme, eleştirel düşünme ve problem çözme olarak tanımlarken Saifer

(2018) oluşturduğu taksonomide düşünme becerilerini farklı bir kategori düzeyinde ele almıştır. Buna göre düşünmeyi alt, orta ve üst düzey düşünme olarak üçe ayırmıştır. Bu taksonomide hatırlama, tanımlama yapma gibi beceriler alt düzey düşünmeye işaret ederken mantıksal ve analitik düşünme orta düzey düşünmeyi temsil eder. Taksonomide kişinin eleştirel ve yaratıcı düşünmesi ise üst düzey düşünme becerileri (ÜDDB) olarak belirtilmiştir. Mevcut çalışmada Saifer'in (2018) taksonomisi göz önünde bulundurulmuştur.

Yunanca bir kelime olan ve kökenine bakıldığında *ayırarak, seçmek* anlamları olan *krinein* eleştirel düşünme olarak bilinmektedir. Eleştirel düşünme, bilinçli olarak amaç taşıyan bir soruşturmayı ve temelde şüpheci bir ruh hâlini benimsemeyi ima etmektedir (Barnet ve Badeu, 2011). Her türlü bilginin, gözlemin, deneyimin şüphe ile karşılanarak derinlemesine incelendiği eleştirel düşünme süreci hem diğer düşünme becerileri ile bağlantılıdır hem de farklı davranış, beceri, yetenek, tutum ve eğilimleri içeren sürekli sorgulamayı, incelemeyi ve değerlendirmeyi gerektiren bir beceridir (Fisher, 1998; Paul ve Elder, 2013). Bireyin eleştirel düşünme ile ilgili akıl yürütme, değerlendirme, üst bilişsel bakış, yansıtma ve sorgulama gibi bilişsel süreçleri işletebilmesi düşüncüyü oluşturan değişkenleri bilmesi kısaca düşünmeyi öğrenmesi ile olur (Fischer ve Spiker, 2000). Eleştirel düşünme; temel düşünme, üst bilişsel eleştiri, problem çözme, akıl yürütme ve düzenleme becerileri de içerir. Eleştirel düşünmenin özü amaca yönelik dikkatli şekilde düşünmedir. Dolayısıyla eleştirel düşünme öğrencileri hayatta başarıya ve demokratik vatandaşlığa hazırlama temelinde bir eğitim hedefi olarak benimsenmelidir (Hitchcock, 2018).

Yaratıcılık kelimesi Latince'den gelmiş bir sözcüktür. *Creare* sözcüğünden kazanılmış ve doğurmak, yaratmak ve oluşturmak anlamlarını kapsayan ve farklı dillerde de karşılık bulmuş (kreativitaet, creativity) olan bir kavramdır (San, 2004). Yaratıcı düşünme; içerisinde esnek, özgün, olayları farklı yönleriyle algılama, farkına varma, çoklu seçenekler üretme gibi düşünme becerileri barındıran sıra dışı bir süreçtir (Kutlu, Doğan ve Karakaya; 2010). Yaratıcı düşünme becerileri yaratıcı olmak anlamında tek başına yeterli gelmez. Bireyin aynı zamanda yaratıcı düşünme becerilerini ve bireysel bazı özelliklerini sürece dahil etmesi yönünde eğilimde bulunması gerekir. Başka bir ifadeyle eğilimin ortaya çıkması için beceriye ihtiyaç duyulurken becerinin ürün ve fikre dönüşmesi için de eğilime ihtiyaç vardır. Bu birliktelik ilişkisi yaratıcı düşünmenin yaşama aktarımında önemlidir (Özgenel ve Çetin, 2017). Yaratıcı düşünme hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve doğrulama evrelerinden oluşur. Hazırlık sürecinde problemi veya ihtiyaç durumunu belirleme, beyin fırtınası yapma; kuluçka sürecinde zihinsel süreçleri kullanarak belirli bir noktaya gelebilme, bilginin kendisini düzenleme, düşünme sürecini gözden geçirme, fikirleri sindirme; aydınlanma sürecinde farklı tür düşüncenin oluştuğu, bir düşünce ya da çözümün birden oluşması; doğrulama sürecinde kontrol etmeyle birlikte eğer çözüm probleme uygunluk gösteriyorsa çözümün genellemesini ve uygulanabilirliğini sağlama becerileri ortaya çıkmaktadır (Aktamış ve Ergin, 2007).

Artık ülkelerin çoğunda eğitim sistemleri mevcut nesli yetiştirmek için ÜDDB kullanmaktadır (Balakrishnan, Nadarajah, Vellasamy ve George; 2017). En iyi düşünenler; ağır adımlarla yürüyen, sorular soran, önemli fikirleri kovalayan, zihinlerinde bir şeyleri bir araya koyan, çözüm bulan, önemli fikirler arasında bağlantılar kuran kişiler olarak kabul edilmektedir (Paul ve Elder, 2013). Bu bağlamda eğitim ortamlarında öğretmenler, çocuklarda üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkarmaya çalışmalıdır (Cemaloğlu, 2017). Öğretmenlerin temel alan bilgi ve becerisi edinmesinin yanında kendi algı ve inançlarının sınıf içi uygulamalarında etkili olduğu çok sayıda çalışma ile vurgulanmıştır (Beşoluk ve Önder 2010; Heisner ve Lederberg, 2011; Vartuli, 2005). Bu nedenle öğretmenin bu becerilere sahip olma düzeyi eğitim ortamında çocukları destekleme açısından önemlidir. Öğretmenin benimsediği eğitim felsefesi ve ÜDDB düzeyi mesleğini icra ederken hizmet verdiği sınıflarda eğitim öğretimin tüm süreçlerine yansiyacaktır (Tupas ve Pendon, 2016). Öğretmenin üst düzey düşünme becerilerinin onun eğitim felsefesi ile ne derece ilişkide olduğu sorusu bu araştırmanın çıkış noktasıdır. Alanyazına bakıldığında mevcut araştırmadan farklı olarak genellikle tüm branşları bir arada ele alan ve mesleğe henüz başlamamış eğitim görmekte olan öğretmen adayları ile konu hakkında yapılan çalışmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların bir çoğu eğitim felsefesi ve eleştirel düşünme becerilerini, aralarındaki ilişki ve çeşitli değişkenler açısından incelemektedir (Ağdacı, 2018; Aybek ve Aslan, 2017; Hayırsever ve Oğuz, 2017). Teoride ilerlemecilik eğitim felsefesinin öğretilerini yansıttığı ifade edilen okul öncesi eğitim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim felsefesi anlayışının ortaya çıkarılması programın sınıflarda nasıl hayat bulduğunun da önemli bir göstergesidir. Ayrıca çağdaş eğitim felsefelerinin desteklediği ÜDDB'nin okul öncesi öğretmenlerinde ne düzeyde bulunduğu ve eğitim felsefeleri ile olan ilişki düzeyinin bilinmesinin erken çocukluk eğitim ortamlarının niteliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda mevcut araştırmada yapılan çalışmalardan farklı olarak okul öncesi öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim anlayışları ile ÜDDB düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorular ele alınmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ne düzeydedir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin üst düzey düşünme becerileri ne düzeydedir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri üst düzey düşünme becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla bu model tercih edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Mersin ilinde görev yapmakta olan yaklaşık 1700 okul öncesi öğretmenidir. Örneklem evrenin en az %10 kısmına ulaşması gerektiğinden yeterli sayıda (213) öğretmene ulaşıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Özen ve Gül, 2007). Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde devlete bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşturmaktadır. Örneklem %92'si kadın, geri kalanı erkektir. Örneklem belirlenmesinde zaman ve kaynak kullanımı açısından verimlilik sağlanması amacıyla kurumda beş ve beşten fazla okul öncesi öğretmeni bulunan okullar tespit edilmiştir. Bu doğrultuda belirlenen anaokulu ve ilköğretime bağlı anasınıflarında çalışan öğretmenlere ulaşılmıştır. Toplamda 24 anaokulunda çalışan 167, 11 ilköğretime bağlı anasınıfında görev yapan 46 öğretmen ile veri toplama süreci tamamlanmıştır. Katılımcıların 3-26 yıl arasında değişen mesleki kıdemlerinin ortalaması 13 yıldır. Örneklem büyüklüğünü belirlemede güç analizi hesaplaması yapılması için G Power programı kullanılmıştır. Örneklemdeki kişi sayısını belirlemede etki büyüklüğünün orta düzeyde (0.40) alınması yeterlidir (Cohen 1992). Araştırmanın gücü  $\beta$  değerleri (power =  $1 - \beta$ ) formülü hesaba katılarak analiz edilmiştir. Cohen (1988) güç seviyesinin asgari 0.80 olması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, çalışmanın güç analizi orta düzeyde etki gücü hesaplanarak yapıldığında (power =  $1 - \beta$ ) 213 kişi bağlamında yapılan bu çalışmanın gücünün %83.1 olduğu görülmüştür.

### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini saptamak için Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği, üst düzey düşünme becerilerini belirlemek için Marmara Eleştirel Düşünme ve Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır.

**Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği.** Ayaç ve Uyangör (2020) tarafından geliştirilen dört boyut ve 36 maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçek 535 kişilik öğretmen adayı grubuna uygulanmıştır. Ölçeğin değerlendirilmesi alt boyutlar kapsamında yapılmaktadır, toplam ölçek değeri yer almamaktadır. Buna göre yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (DEFE) alt boyutunun yedi maddeli ve .66 Cronbach alpha değerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri (EEFE) alt boyutu ise yedi maddeli ve .82 Cronbach alpha değerine sahiptir. İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri (İEFE) alt boyutu 13 maddeli ve Cronbach alpha değeri .89'dur. Son olarak, dokuz maddeden oluşan Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri (YEFE) alt boyutunun Cronbach alpha değeri ise .84'tür. Bu ölçek için alt boyutların aldığı ortalama değerlerin yüksek olması, o alt boyuta ilişkin eğilimin fazla olduğu anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın verileri üzerinde, ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları .68-.81 arasında değişmiştir.

**Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği.** Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimlerini tespit edebilmek için Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Adı geçen ölçek Özgenel ve Çetin (2018) tarafından geliştirilmiştir. Kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından yapılmış ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Beşli likert tipte olan ölçek 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları akıl yürütme, yargıya ulaşma, kanıt arama, gerçeği arama, açık fikirlilik ve sistematikliktir. Ölçeğin tamamı için Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı ölçeğin alt boyutları için ise .64-.85 aralığında yer almaktadır. Bu araştırma özelinde Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .86 olarak belirlenmiştir.

**Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği.** Çalışmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini ortaya çıkarmada Özgenel ve Çetin (2017) tarafından geliştirilen Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, beş seçeneğe sahip 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları öz disiplin, yenilik arama, cesaret, merak, şüphe etme ve esneklik şeklindedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi ölçeği geliştirenler tarafından yapılmıştır. Buna göre Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için .87 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan alt boyutlar için hesaplanan güvenilirlik değerleri ise .62-.83 aralığındadır. Bu araştırma özelinde verileri için analiz yapılmış ve Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarını beyan eden katılımcılardan Aralık 2021 ve Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Katılımcıların bazılarının ölçekler elden ulaştırılmış (erişimi uygun olan) bazılarının da ekonomiklik ve kolay ulaşılabilirliği sağlamak için web bağlantısı aracılığıyla iletilmiştir. Hem çevrim içi hem de yüz yüze veri toplama süreci için ölçekler öğretmenlere okul idarecileri aracılığıyla ulaştırılmaya çalışılmıştır. Veri toplamada kullanılan form üç bölüm olarak tasarlanmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde araştırma konusunda gerekli bilgilerin yer aldığı bir metin, katılımcıların kişisel bilgilerini öğrenmeye yarayan sorular ve onay beyanı yer almaktadır. Diğer bölümler yukarıda belirtilen ölçme araçlarının bulunduğu bölümdür.

Formun tüm bölümlerle birlikte doldurulması yaklaşık yedi dakika sürmektedir. Çevrim içi ölçme aracı ve elden ölçeklerin ulaştırılması ve verilerin toplanma süreci yaklaşık iki ayda (19.12.2021-25.02.2022) tamamlanmıştır. Veri toplama süreci tamamlandığında hem çevrim içi hem de elden toplanan veriler incelenmiş, 56 adet eksik doldurulan ölçme aracı tespit edilmiş, bu durumda araştırmaya 213 kişinin katılımcı olduğu belirlenmiştir. Veriler, ölçme aracının bu katılımcıların 79'una çevrim içi, 134'üne ise elden ulaştırılmasıyla toplanmıştır.

### Veri Analizi

Araştırmada veri analizi için IBM SPSS Statistics 22.0 yazılım paketi kullanılmıştır. Toplanan verilerin normallik testi kapsamında verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmede en çok kabul gören Skewness (basıklık) ve Kurtosis (çarpıklık) değerleri dikkate alınmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Eğitim Felsefesi Eğilimleri Ölçeği'nden alınan puanların çarpıklık değerinin .765 ve basıklık değerinin -.1023 olduğu bulunmuştur. Araştırmada bir diğer veri toplama aracı olan Marmara Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin çarpıklık değerinin -1.243 ve basıklık değerinin -1.122 olarak hesaplandığı görülmüştür. Son veri toplama aracı olan Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeği'nin çarpıklık değerinin -.942 ve basıklık değerinin .653 olarak hesaplandığı görülmüştür. Veri setinin basıklık ve çarpıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olmasının verilerin normal dağıldığı anlamına geldiği belirtilmektedir (George ve Mallery, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu aralıkta bulunan verilerin normal dağılım göstermesi ile parametrik testler kullanılarak analiz işlemi tamamlanmıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile ÜDDB eğilimleri arasında ilişki varlığını tespit etmek üzere Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ÜDDB eğilimlerini ne derece yordadığını görmek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi işleminden önce çoklu doğrusallık problemi varlığı incelenmiştir. Doğrusallık problemi değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde bu değerlerin .80 değerinden daha büyük olmadığı belirlenmiştir. Doğrusallık probleminin bir diğer göstergesi ise Tolerans ve VIF değerleridir. Bu değerlere de bakıldığında Toleransı 0,1'den az hiçbir değer olmadığı ve hesaplanan VIF değerlerinin ise 4'ten büyük olmadığı belirlenmiştir (Hair, Anderson, Babin ve Black, 2010).

### Etik Konular

Çevrim içi ve yüz yüze ölçme aracı ulaştırılan tüm katılımcılardan gönüllü onamları alınmıştır. Elden ulaştırılan veri toplama aracının ilk sayfasında katılımcıların onayının alındığı bölüm yer almaktadır. Çevrim içi veri toplama aracı ise ölçme araçları sayfasına yönlendirmeden önce onam verilmesi gerekecek şekilde ayarlanmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerden elde edilen veriler araştırmanın soruları temel alınarak sunulmuştur. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerini gösteren bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

#### Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Eğitim Felsefesi Eğilimleri	$\bar{x}$	SS
İlerlemeci Eğitim Felsefesi Eğilimleri	4.71	.56
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi Eğilimleri	4.49	.54
Esasici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	3.00	.70
Daimici Eğitim Felsefesi Eğilimleri	2.21	.68

Tablo 1'e göre öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ortalamalarına bakıldığında çoğunlukla ilerlemeci ( $\bar{x} = 4.71$ ) ve yeniden kurmacı ( $\bar{x} = 4.49$ ) eğitim felsefesi eğiliminde oldukları görülmektedir. Diğer eğitim felsefesi eğilimleri incelendiğinde sırasıyla daimici ( $\bar{x} = 3.00$ ), esasici ( $\bar{x} = 2.11$ ), eğitim felsefesi eğilimlerinin benimsendiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en fazla ilerlemeci eğitim felsefesi eğilimini benimsedikleri, en az eğilimde olduğu eğitim felsefesi akımının ise esasicilik olduğu görülmektedir. Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini gösteren bulgular Tablo 2 ve 3'te verilmiştir.

Tablo 2

#### Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar

Eleştirel Düşünme Eğilimleri	$\bar{x}$	SS
Akıl yürütme	4.31	.42
Yargıya ulaşma	4.21	.40
Kanıt arama	4.33	.45
Gerçeği arama	3.42	.62
Açık fikirlilik	4.28	.56
Sistematiklik	4.36	.51
Toplam	4.12	.41

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ortalamalarının iyi olduğu görülmektedir. ( $\bar{x} = 4.12$ ). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin akıl yürütme ( $\bar{x} = 4.31$ ), yargıya ulaşma ( $\bar{x} = 4.21$ ), kanıt arama ( $\bar{x} = 4.33$ ), açık fikirlilik ( $\bar{x} = 4.28$ ), sistematiklik ( $\bar{x} = 4.36$ ) eğilimlerinin iyi; gerçeği arama ( $\bar{x} = 3.41$ ) eğilimlerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Eğilimlerine İlişkin Sonuçlar*

Yaratıcı Düşünme Eğilimleri	$\bar{x}$	SS
Öz disiplin	4.20	.45
Yenilik arama	4.12	.44
Cesaret	4.15	.57
Merak	4.38	.36
Şüphe etme	4.47	.61
Esneklik	4.42	.46
Toplam	4.14	.42

Tablo 3'e göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 4.14$ ). Alt boyutlar incelendiğinde öğretmenlerin öz disiplin ( $\bar{x} = 4.20$ ), yenilik arama ( $\bar{x} = 4.12$ ), cesaret ( $\bar{x} = 4.15$ ), merak ( $\bar{x} = 4.38$ ), şüphe etme ( $\bar{x} = 4.47$ ), esneklik ( $\bar{x} = 4.42$ ) eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve üst düzey düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığını göstermede kullanılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar*

		İlerlemeci Eğitim Felsefesi	Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	Esasici Eğitim Felsefesi	Daimici Eğitim Felsefesi
Akıl yürütme	<i>r</i>	355*	466**	-	-
Yargıya ulaşma	<i>R</i>	-	356*	-	-
Kanıt arama	<i>R</i>	326*	421*	-	-
Gerçeği arama	<i>R</i>	-	374**	-	-
Açık fikirlilik	<i>R</i>	362**	445**	-	-
Sistematiklik	<i>R</i>	387*	382**	-	-
Toplam	<i>R</i>	361*	440**	-	-

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

Tablo 4'e göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile ilerlemeci ( $r = 361, p < .05$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = 440, p < .05$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişki bulunurken daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile eleştirel düşünme eğilimleri alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar kapsamında inceleme yapıldığında akıl yürütme ile ilerlemeci, ( $r = .355, p < .05$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .466, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Yargıya ulaşma ile yeniden kurmacılık ( $r = -.356, p < .05$ ) arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Kanıt arama ile ilerlemeci ( $r = .326, p < .05$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .421, p < .05$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Gerçeği arama ile yeniden kurmacılık ( $r = -.374, p < .01$ ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Açık fikirlik ile ilerlemeci ( $r = .362, p < .01$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .445, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişki vardır. Sistematiklik ile ilerlemeci ( $r = .387, p < .05$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .382, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında ise pozitif, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 5

*Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkiye Dair Sonuçlar*

		İlerlemeci Eğitim Felsefesi	Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	Esasici Eğitim Felsefesi	Daimici Eğitim Felsefesi
Öz disiplin	<i>R</i>	297*	326*	-	201*
Yenilik arama	<i>R</i>	424**	439**	-	-
Cesaret	<i>R</i>	394**	302*	-	-
Merak	<i>R</i>	487**	376**	-	-
Şüphe etme	<i>R</i>	405**	432**	-	-
Esneklik	<i>R</i>	438**	508**	-	-
Toplam	<i>R</i>	460**	411**	-	-

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



Tablo 5'e göre öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile ilerlemeci ( $r = 460, p < .01$ ) ve yeniden kurmacılık ( $r = 411, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunurken esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimleri arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin alt boyutları ile eğitim felsefesi eğilimlerinden bazıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde öz disiplin ile ilerlemeci ( $r = .297, p < .05$ ) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve yeniden kurmacı ( $r = .326, p < .05$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Yenilik arama ile ilerlemeci ( $r = -.424, p < .01$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = -.439, p < .01$ ) arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Cesaret ile ilerlemeci ( $r = .394, p < .01$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .302, p < .05$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Merak ile ilerlemeci ( $r = -.487, p < .01$ ) ve yeniden kurmacılık ( $r = -.376, p < .01$ ) arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Şüphe etmek ile ilerlemeci ( $r = .405, p < .01$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .432, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Esneklik ile ilerlemeci ( $r = .438, p < .01$ ) ve yeniden kurmacı ( $r = .508, p < .01$ ) eğitim felsefesi eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Araştırmanın dördüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 6'da ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

*Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Eleştirel Düşünme Eğilimleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	12.256	3.725	-	3.113	.000	-	-
İlerlemeci Eğitim Felsefesi	0.037	0.203	0.133	0.182	.215	0.321	0.027
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	0.367	0.160	0.422	2.292	.001	0.440	0.323
Esasici Eğitim Felsefesi	-0.016	0.119	-0.028	-0.138	.679	0.081	-0.021
Daimici Eğitim Felsefesi	0.025	0.087	0.021	1.052	.299	0.169	0.155
$R = 0.479$	$R^2 = 0.230$		$F(3, 210) = 5.463$			$p = .000$	

Tablo 6'da eleştirel düşünme eğilimlerine yönelik varyansın %23'ünü öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ( $R = .479, R^2 = .230$ ) karşıladığı görülmektedir. Regresyon katsayısına ( $\beta$ ) bakıldığında yordayıcı değişkenlerin eleştirel düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası yeniden kurmacı, ilerlemeci, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına bakıldığında ise eleştirel düşünme eğilimi üzerinde yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim felsefesi eğiliminin ( $\beta = .422$ ) anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İlerlemeci ( $\beta = .133$ ) daimici ( $\beta = .021$ ) ve esasici ( $\beta = -.028$ ) eğitim felsefesi eğilimlerinin ise yaratıcı düşünme eğilimini yordamada anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Eleştirel düşünme eğiliminin yordanması konusunda oluşan regresyon eşitliği aşağıda gösterilmiştir:

Eleştirel Düşünme Eğilimi = 12.256 - 0.016 Esasici + 0.025 Daimici - 0.367 Yeniden Kurmacı + 0.037 İlerlemeci

Tablo 7

*Öğretmenlerin Eğitim Felsefesi Eğilimleri ile Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Arasındaki Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	T	p	İkili R	Kısmi r
Sabit	11,865	2.359	-	1.893	.000	-	-
İlerlemeci Eğitim Felsefesi	0.391	0.203	0.349	1.986	.001	0.321	0.284
Yeniden Kurmacı Eğitim Felsefesi	0.167	0.166	0.289	1.074	.215	0.440	0.158
Esasici Eğitim Felsefesi	0.098	0.098	0.163	0.850	.679	0.169	0.126
Daimici Eğitim Felsefesi	0.052	0.052	0.118	0.616	.299	0.213	0.091
$R = 0.544$	$R^2 = 0.296$		$F(3, 210) = 4.728$			$p = .000$	

Tablo 7'de yaratıcı düşünme eğilimlerine ilişkin varyansın %29'unu öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin ( $R = .544, R^2 = .296$ ) açıkladığı görülmektedir. Standartize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre yordayıcı değişkenler olan eğitim felsefesi eğilimlerinin alt boyutlarının yaratıcı düşünme eğilimi üzerindeki önem sırası ilerlemeci, yeniden kurmacı, esasici ve daimici eğitim felsefesi eğilimleridir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına bakıldığında ise ilerlemeci ( $\beta = .349$ ) ve yeniden kurmacı ( $\beta = .289$ ) eğitim felsefesi eğiliminin yaratıcı düşünme eğilimi yordayıcılık yönünden anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar olan daimici ( $\beta = .118$ ) ve esasici ( $\beta = .163$ ) eğitim felsefesi eğilimlerinin ise yaratıcı düşünme eğilimini yordamada anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Yaratıcı düşünme becerileri eğiliminin yordanması hususunda ortaya çıkan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

Yaratıcı Düşünme Eğilimi = 11.865 + 0.098 Esasici + 0.052 Daimici + 0.167 Yeniden Kurmacı + 0.391 İlerlemeci

## Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerisi eğilimleri olarak belirtilen eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim felsefesi eğilimleri sınıftaki tüm süreçlerin niteliğini belirleyen önemli bir öğedir. Sahip oldukları bu eğilimler öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarını şekillendirmenin yanı sıra sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme yöntemine kadar her türlü eğitsel kararlarına yansımaktadır (Baş, 2016; Livingston, McClain ve Despain, 1995). Araştırmanın ilk sorusu dikkate alındığında öğretmenlerin en çok ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlerlemeci eğitim felsefesi okulun çocukları geleceğe hazırlayan bir yarış ortamı olmasını eleştirir. Eğitimin yaşamın kendisi olması, öğretmenin süreçteki rolünün öğrencinin merak, araştırma ve keşif dürtülerini ortaya çıkarmada rehberlik olması gerektiğini savunur (Dewey, 2008; Sönmez, 2006). İlerlemeci eğitim felsefesi değişim ve gelişimi amaçlar. Öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin daha çok ilerlemeci felsefede yoğunlaşması onların demokratik bir sınıf yönetimi ile çocuk ve toplum merkezli deneyimleri önemseyen; proje, iş birliği, grup etkinlikleri, eleştirel düşünme, problem çözme yöntemlerini öğretimde kullanan; değerlendirmede süreç merkezli yaklaşımları savunan bir anlayışta olduğunu göstermektedir (Phillips, 2014; Noddings, 2020). Bu bulgu farklı öğretmenlik branşlarında yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Yapılan araştırmalar ilerlemecilik başta olmak üzere öğrenci merkezli eğitim felsefesi anlayışlarının daha çok benimsendiğini göstermektedir (Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey, 2014; Hayırsever ve Oğuz, 2017). Araştırmada öğretmenlerin ikinci sırada en çok benimsedikleri ve ilerlemeci eğitim felsefesine çok yakın ortalaması olan yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimidir. Farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan bazı araştırmalar benzer şekilde en çok yeniden kurmacı ve ilerlemeci eğitim felsefelerinin benimsendiğini göstermektedir (Baş, 2016; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009). Bu eğitim felsefesi anlayışı ilerlemeciliğin devamı niteliğinde olarak geçmişe dayalı, tutucu, öğretmen merkezli daimici ve esasici eğitim felsefelerini eleştirerek eğitimde sosyal reform gerçekleştirilmesi ve politikalar üretilmesi gerektiğini belirtir (Noddings, 2020). Bilgi, yaşantı yoluyla ve bireyin özellikleri doğrultusunda kişi tarafından yapılandırılmalıdır. Eğitim yaşamdan uzak tutulamaz, toplumun sürekli değişmesi nedeniyle eğitimin amacı da toplumsal düzenin eleştirel bakış açısıyla yeniden kurulmasıdır (Conti, 2007). Uygulamaya yönelik yapılan araştırmalara baktığımızda bu bulguların aksini ortaya koyan sonuçlar dikkat çekmektedir. Bu araştırmalar ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesinin sınıflara çok yansımadığını, davranış temelli geleneksel sınıf yönetimi stratejilerinin öğretmenler tarafından tercih edildiğini ve öğretmenlerin bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir (Gangal ve Öztürk, 2019; Özduman ve Güngör Aytar, 2017; Kefi, Çeliköz ve Erişen, 2013; Neisworth ve Buggey, 2009). Araştırmada öğretmenlerin en az benimsedikleri eğitim felsefesi eğiliminin daimici eğitim anlayışı olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin az bir kısmı eğitimin evrensel olarak öğrencilerin bilişsel yapısını ve karakterini geliştirmesi ve rasyonel bireyler yetiştirmesi gerektiğine inanmaktadır. Bu öğretmenler için düzen, disiplin, öğretmenin otorite kabul edilmesi ve öğretmen merkezli bir sınıf yönetim anlayışı eğitim ortamının temel unsurlarıdır (Noddings, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2014). Araştırmada esasici eğitim felsefesi de öğretmenlerin daimicilikten sonra en az benimsenen felsefi anlayışlardan biridir. Bu iki eğitim felsefesine yönelik sonuçlar alanyazıdaki diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Araştırmalar benzer şekilde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının daimici ve esasici eğitim felsefesi öğretilerini kendi anlayışlarına uzak bulmaktadır (Alkın-Şahin ve diğ., 2014; Çelik ve Orçan, 2016). Dünyada en uzun süre uygulanan ve oldukça fazla kabul gören bu anlayışa sahip öğretmenler, öğretmen merkezli bir anlayışla eğitim ortamlarında tümevarım yöntemi ile kültürel değerlerin ve bilginin aktarılması ile sorumludur. Ahlaklı, erdemli, değişime kapalı, bilgili ve becerili insan yetiştirme eğitimin hedefidir (Sönmez, 2006). Benzer şekilde yapılan araştırmalardan bazıları sınıf içi uygulamalarda ve etkileşimlerde geleneksel ve öğretmen merkezli uygulamaların olduğunu, öğretmenlerin ezber ve pasif öğrenmeye dayalı eğitim anlayışlarının devam ettiğini ve merak temelli öğrenme yaklaşımlarının kullanımının yetersiz kaldığını göstermektedir (Häkkinen ve diğ., 2017; Karakum ve Koçer, 2020; O'Neal, Gibson ve Cotten, 2017). Araştırmada öğretmenlerin bazılarının birden fazla eğitim anlayışını birlikte benimsediği görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin ilerlemeci eğitim felsefesini benimserken bazı öğretileri ile esasici eğitim felsefesi eğilimine sahip olabileceğini göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri olarak eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri incelenmiştir. Buna göre öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme becerilerini ölçen farklı araştırmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür (Ağdacı, 2018; Pusküllüoğlu ve Altinkurt, 2018). Farklı branşlarda öğretmenlerle yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimlerinin orta ya da düşük düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur (Akdere, 2012; Korkmaz, 2009; Şendil ve Kaymakçı, 2015). Bu araştırmalarda katılımcıların eğitim sürecini henüz tamamlamamış ve mesleki deneyime sahip olmayan öğretmen adaylarından oluşması bu sonuca ulaşılmasının nedeni olabilir. Araştırmada öğretmenlerin üst düzey düşünme becerileri olarak değerlendirilen bir diğer beceri yaratıcı düşünme eğilimleridir. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerinin iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Alanyazındaki son yıllarda yapılan birkaç araştırma mevcut sonucu destekleyen nitelikte öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek

olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Ballı ve Özgenel, 2021; Türkoğan ve Özgenel, 2021). Mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer olarak Meral ve Şahin'in (2019) örneklem grubu olarak okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada öğretmenlerin yaratıcı düşünme becerilerinin yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Öğrencileri yaratıcı fikirler sunmaya ve eleştirel olmalarını sağlamaya yönelten eğitim ortamları öğrenci merkezli, aktif katılımlı, problem çözme odaklı, öğrenciye yönerge vermeyi değil de rehberliği önemseyen sınıflardır. Bu özellikteki eğitim ortamlarının öğrenme kazanımları daha yüksek olmaktadır (Akpur, 2020; Fairweather ve Cramond, 2010; Fatmawati, Zubaidah ve Mahanal, 2019). Bu özelliklerde eğitim ortamlarının oluşturulması öğretmenlerin de aynı üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını gerekli kılar. Yaratıcı ve eleştirel düşünme eğilimleri yüksek öğretmenlerin sınıflarında bu becerilere yönelik öğretim uygulamalarını kullanması beklenir (Cennamo, Baum, Newbill ve Finn, 2012; Horng, Hong, ChanLin, Chang ve Chu, 2005). Ayrıca araştırmalar öğretmenin sahip olduğu eğitim felsefesi inançlarının sınıflardaki öğrenme-öğretme süreçlerine yansıdığını ortaya koymaktadır (Baş, 2016; Levin ve Waldmany, 2005). Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ile sahip oldukları ÜDDB arasında bir ilişki olduğu yönündedir. Elde edilen bulgular detaylı olarak incelendiğinde eğitim felsefesi eğilimlerinden olan ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri olan eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasında anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir. İlerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefeleri eğitim ortamı, öğretmen, öğrenci ve öğrenme sürecine yönelik görüşlerini betimlerken bazı ifadeler kullanmaktadır. Bunlar; değişim, öğrenci merkezli olma, ilgi ve ihtiyaca göre değişebilen süreçler, yaşayarak öğrenme, aktif katılım, problem çözme, öğrenciye rehber olma, bilginin kişi tarafından eleştirel olarak yapılandırılması olarak çeşitlenmektedir. Bu ifadeler benzer şekilde eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerinin açıklanmasında rastlanılan ifadelerdir (Conti, 2007; Noddings, 2020).

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimlerinin eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimleri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulgusudur. Bu bulgu bize öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini etkilediğini göstermektedir. Yordama gücüne bakıldığında öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin %23'ünü, yaratıcı düşünme eğilimlerinin %29'unu açıkladığı görülmektedir. Araştırmada ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğiliminin üst düzey düşünme becerilerini en güçlü yordayıcısı olduğu, daimici ve esasici eğitim felsefesi eğilimlerinin ise eleştirel ve yaratıcı düşünme eğilimlerini açıklamada anlamlı olmadıkları bulunmuştur. İlerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimlerinin öğretilerine bakıldığında her ikisinin temelini pragmatizmden alan öğrencinin aktif katılımında olduğu, öğretmenin rehber görevi aldığı demokratik eğitim anlayışının yer aldığı görülmektedir (Cevizci, 2011). Bu yönüyle bu eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerini yordaması oldukça anlamlıdır. Çünkü birbiri ile belli noktalarda ortak öğretileri benimseyen ve tamamlayıcı özellikler gösteren bu felsefeler eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme, eleştirel, yaratıcı düşünme yoluyla problem çözme becerilerini desteklemektedir (Noddings, 2020).

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim felsefesi eğilimleri ile ÜDDB arasındaki ilişki incelenmiş olup öğretmenlerin ilerlemeci ve yeniden kurmacı eğitim felsefesi eğilimleri ile üst düzey düşünme becerileri arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin bu iki çağdaş eğitim felsefesi eğilimlerinin üst düzey düşünme becerilerinin yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğretmenlerin ÜDDB ve çağdaş eğitim felsefesine sahip olması arasındaki ilişkinin boyutlarını ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmen eğitimi programlarında çağdaş felsefelerin eğitim ortamlarına farklı açılardan katkılarına ilişkin araştırma sonuçlarına dayalı içerikler sunulması teşvik edici olabilir. İleride yapılması planlanan araştırmalarda ülkemizde öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ya da üst düzey düşünme becerilerinin çocukların üst düzey düşünme becerileri ile ilişkisini inceleyen boylamsal araştırmalar planlanabilir. Ayrıca okul öncesi eğitim programının sınıflarda uygulama düzeyinin bu değişkenler üzerindeki etkisi farklı veri toplama yöntemleri kullanılarak (gözlem, görüşme vb.) incelenebilir. Bu araştırma nicel araştırma paradigmasında planlanmıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimleri ve ÜDDB ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için algıların ve olayların doğal ortamda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemler ile derinlemesine araştırılmasına izin veren nitel bir araştırma planlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim felsefesi eğilimlerinin çocukların öğrenme sürecini nasıl etkilediğine yönelik çocukları dâhil eden farklı veri toplama tekniklerinin kullanılacağı karma yöntemli çok yönlü araştırmaların yapılmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar bu araştırmayı etkileyebilecek herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

### Mali Destek

Araştırma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu araştırma, Tarsus Üniversitesi Etik Kurulu'nun 17/12/2021 tarihli ve 08.2021.39 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## Kaynakça / References

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın. <https://acikerisim.bartın.edu.tr/handle/11772/417> adresinden elde edildi.
- Akdere, N. (2012). *Türkiye’de öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri, eleştirel düşünme öğretimine yönelik tutumları ve öz yeterlik seviyeleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12614436/index.pdf> adresinden elde edildi.
- Akpur, U. (2020). Critical, reflective, creative thinking and their reflections on academic achievement. *Thinking Skills and Creativity*, 37, 100683. doi: 10.1016/j.tsc.2020.100683
- Aktamış, H. ve Ergin, Ö. (2007). Bilimsel süreç becerileri ile bilimsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 11-23.
- 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.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., ... Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373-385.
- Aytaç, A., & Uyangör, N. (2020). A relational study of pre-service teachers' epistemological beliefs, educational philosophy tendencies and teaching-learning conceptions. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15(4), 49-68. doi: 10.29329/epasr.2020.323.3
- Balakrishnan, M., Nadarajah, G. M., Vellasamy, S., & George, E. G. W. (2017). Enhancement of higher order thinking skills among teacher trainers by fun game learning approach. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 10(12), 3954-3958. doi: 10.5281/zenodo.1339696
- Ballı, A. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimlerini etkileyen örgütsel bir faktör: Okul kültürü. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(112), 36-50. doi: 10.29228/ASOS.47591
- Barnet, S., & Bedau, H. A. (2011). *Critical thinking, reading, and writing: A brief guide to argument*. (8rd ed.) Boston: Bedford/St. Martins.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 111-126. doi: 10.15390/EB.2015.4811
- Beşoluk, Ş. ve Önder, İ. (2010). Investigation of teacher candidates' learning approaches, learning styles and critical thinking dispositions. *Elementary Education Online*, 9(2), 679-693.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. Virginia: ASCD.
- Carlson, J. W. (2008). *Understanding our being: Introduction to speculative philosophy in the perennial tradition*. Washington D.C.: CUA Press.
- Çelik, R., ve Orçan, F. (2016). A study on prospective teachers' educational beliefs/öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Cemaloğlu, N. (2017). Eğitim sisteminde öğretmenliğin rolü ve özellikleri. Ç. Özdemir ve S. Arslangilay (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (4. baskı) içinde (ss. 233-255). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cennamo, K., Baum, L., Newbill, P., & Finn, T. (2012, March). Teaching to develop critical and creative thinking skills. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 3553-3557). Waynesville, NC: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Conti, G. J. (2007). Identifying your educational philosophy: Development of the philosophies held by instructors of lifelong-learners (PHIL). *Journal of Adult Education*, 36(1), 19-35.

- Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. *Tech & Learning, 1*, 1-6.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dillon, J., & Scott, W. (2002). Perspectives on environmental education-related research in science education. *International Journal of Science Education, 24*(11), 1111-1117. doi: 10.1080/09500690210137737
- Doğanay, A. (2017). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. A. Doğanay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (11. baskı) içinde (ss, 328-380). Ankara: Pegem Akademi.
- Driver, R., Asoko, H., Leach, J., Scott, P., & Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher, 23*(7), 5-12. doi: 10.3102/0013189X023007005
- Fairweather, E., & Cramond, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. *Nurturing Creativity in the Classroom, 113-141*.
- Fatmawati, A., Zubaidah, S., & Mahanal, S. (2019). Critical thinking, creative thinking, and learning achievement: How they are related? *In Journal of Physics: Conference Series 1417*(1), 012070. doi: 10.1088/1742-6596/1417/1/012070
- Fisher, A. (1998). Thinking about thinking: Developing metacognition in children. *Early Child Development and Care, 141*(1), 1-15.
- Fischer, S. C., & Spiker, V. A. (2000). A framework for critical thinking research and training. Report Prepared for the US Army Research Institute. Anacapa Sciences Inc., USA: Santa Barbara, California.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. *Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology, 41*(4), 47-56.
- 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
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10th ed.) Boston: Pearson.
- Gül, V. (2003). *John Dewey'in Türkiye eğitim sistemine etkileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi İstanbul. <https://www.proquest.com/docview/2579094300?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true> adresinden elde edildi.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). Examination of the pre-school education program for children aged 36-72 months in terms of including children's right to participation. *Journal of Teacher Education and Educators, 3*(2), 203-226.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Babin, B. J., & Black, W. C. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective (Vol. 7)*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching, 23*(1), 25-41. doi: 10.1080/13540602.2016.1203772
- Hayırsever, F. ve Oğuz, E. (2017). Öğretmen adaylarının eğitim inançlarının eleştirel düşünme eğilimlerine etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 757-778. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326596
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of Child Development Associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 26*(2), 227-236. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.003
- Hitchcock, D. (2018). *Critical thinking*. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>
- Hornig, J. S., Hong, J. C., ChanLin, L. J., Chang, S. H., & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies, 29*(4), 352-358. doi: 10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 12*, 181-200.

- Karakum, T. ve Koçer, H. (2020). Farklı eğitim modeli uygulayan okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(1), 239-260. doi: 10.29228/TurkishStudies.39392
- Kefi, S., Çeliköz, N. ve Erişen, Y. (2013). Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel bilimsel süreç becerilerini kullanım düzeyleri. *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 2(2), 300-319.
- Kesgin, A. (2016). Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Dewey pragmatizmi ile Türk eğitim sistemi ilişkisi. *Journal of Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2).
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilim ve düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Kuru, N. (2020). Geçmişten günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim programları N. Kuru (Ed.), *Okul öncesi eğitim programları içinde* (ss. 55-87). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Kutlu, Ö., Doğan, C., & Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Levin, T., & Waldmany, R. (2005). Changes in educational beliefs and classroom practices of teachers and students in rich technology-based classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(3), 281- 308. doi: 10.1080/14759390500200208
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & Despain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers’ philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-129.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden elde edildi.
- Meral, S. E. ve Şahin, F. T. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı düşünme eğilimleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 311-331. doi: 10.26466/opus.580091
- Mosier, R. D. (1952). Progressivism in education. *Peabody Journal of Education*, 29(5), 274-281. doi: 10.1080/01619565209536351
- Neisworth, J. T., & Buggey, T. J. (1993). Behavior analysis and principles in early childhood education. *Approaches in Early Childhood Education*, 113-135.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2003). Early childhood, curriculum, assessment and program evaluation. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf> adresinden 07 Kasım 2021 tarihinde alınmıştır.
- Noddings, N. (2020). *Eğitim felsefesi*. (R. Çelik, çev.) Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- O’Neal, L. J., Gibson, P., & Cotten, S. R. (2017). Elementary school teachers’ beliefs about the role of technology in 21st-century teaching and learning. *Computers in the Schools*, 34(3), 192-206.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim program- temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, çev.) Konya: Eğitim Yayınevi.
- Özduman, K. T. ve Güngör Aytar, F. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 29-47. doi: 10.14686/buefad.263554
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özgenel, M., & Çetin, M. (2017). Marmara Yaratıcı Düşünme Eğilimleri Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 46(46), 113-132.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Kritik düşünce* (E. Aslan ve G. Sart, çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Phillips, D. C. (2014). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Püsküllüoğlu, E. I. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile örgütsel muhalefet davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914. doi: 10.16986/HUJE.2018037422

- Rideout, G. W. (2006). Educational beliefs and the learning environment. *Academic Exchange Quarterly*, 10(2), 67-71.
- Saifer, S. (2018). *Hot skills: Developing higher-order thinking in young learners* (3rd ed.). St. Paul, MN: Redleaf Press.
- San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim, yaratıcılık, temel sanat kuramları, sanat eleştirisi yaklaşımları*. Ankara: Ütopya Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2006). Eğitimin felsefi temelleri. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (3. baskı) içinde (ss. 74-96). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şendil, C. ve Kaymakçı, G. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri. *Education Sciences*, 10(2), 66-83. doi: 10.12739/NWSA.2015.10.2.1C0633
- Şimşek, A., & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (65).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.) New Jersey: Pearson Education Inc. p1-983.
- Topses, G. (2015). Eğitimin felsefi temelleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (10. baskı) içinde (ss. 24-44). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tupas, J. B., & Pendon, G. P. (2016). College teachers' educational philosophy: A step towards improving teaching performance. *IRA-International Journal of Education & Multidisciplinary Studies*, 3(3), 384-401. doi: 10.21013/jems.v3.n3.p12
- Türkdoğan, M. ve Özgenel, M. (2021). Öğretmenlerin yaratıcı düşünme eğilimleri ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 190-213. doi: 10.19160/ijer.815200
- Vartuli, S. (2005). Beliefs: The heart of teaching. *YC Young Children*, 60(5), 76-86.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2002). *Curriculum development*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305-322. doi: 10.1080/03054985.2012.693299
- Zohar, A., & Dori, Y. J. (2003). Higher order thinking skills and low-achieving students: Are they mutually exclusive? *The Journal of the Learning Sciences*, 12(2), 145-181. doi: 10.1207/S15327809JLS1202\_1

## İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi

Ferat Yılmaz<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören 2 ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmada, tabakalı örneklemeden faydalanılmıştır. Veri toplamak için Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (HBDÖÖ) kullanılmıştır. HBDÖÖ, otorite odaklı öz yeterlik ve birey odaklı öz yeterlik olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde bağımsız gruplar için *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin otorite odaklı öz yeterlik düzeyleri, birey odaklı öz yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Hayat bilgisi dersi öz yeterliği, hiçbir boyutta cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Hem birey odaklı öz yeterlik hem de otorite odaklı öz yeterlik anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve baba mesleği değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Başarı algısı ve ders çalışma sıklığı değişkenleri otorite odaklı öz yeterliği %17 oranında anlamlı bir biçimde yordayabilirken birey odaklı öz yeterliği %14 oranında yordayabilmektedir.

### Anahtar Sözcükler

Öz yeterlik  
Hayat bilgisi  
Otorite odaklı öz yeterlik  
Birey odaklı öz yeterlik

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
25 Ocak 2022  
**Kabul Tarihi**  
06 Ekim 2022  
**Makale Türü**  
Araştırma Makalesi

## Investigation of Primary School Students' Self-Efficacy Levels in Life Studies Course

### Abstract

This research examines primary school students' self-efficacy levels in life studies course. The survey model was used to conduct the study. The research population consists of primary school 2nd and 3rd-grade students. The research sample is the 2nd and 3rd-grade students studying in the central districts of Diyarbakır. Stratified sampling was used in the study. Personal Information Form and Life Studies Course Self-Efficacy Scale (LSCSS) were used to collect data. The LSCSS scale consists of two dimensions: authority-oriented self-efficacy and individual-oriented self-efficacy. *T* test for independent groups, one-way analysis of variance, and multiple regression analysis were utilized in the data analysis. The students' authority-oriented self-efficacy levels are higher than their individual-oriented self-efficacy levels, according to the findings. Life studies course self-efficacy does not differ significantly by gender variable in any dimension. In terms of mother's education level, father's education level, and father's occupation variables, both individual-oriented and authority-oriented self-efficacy differ significantly. While the variables of sense of success and frequency of studying can predict authority-oriented self-efficacy by 17 percent, they can only predict individual-oriented self-efficacy by 14 percent.


### Keywords

Self-efficacy  
Life studies  
Authority-oriented self-efficacy  
Individual-oriented self-efficacy

### Article Info

**Received**  
January 25, 2022  
**Accepted**  
October 06, 2022  
**Article Type**  
Research Paper

*Atf:* Yılmaz, F. (2022). İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1062965>

<sup>1</sup>  Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, [ferat.yilmaz@dicle.edu.tr](mailto:ferat.yilmaz@dicle.edu.tr)



## Extended Abstract

### Introduction

Bandura (1994) defines self-efficacy as people's belief that they can do well in various scenarios in their lives. Self-efficacy, according to Demir (2013), is the conviction that one can activate the cognitive, motivational, and behavioral resources required for successful performance. Self-efficacy is defined as people's belief in their ability to complete a task on their own (Perry & Steck, 2015), to engage in behaviors that lead to success (Er & Hayran, 2021), to persevere in the face of obstacles (Preez, 2013), and to organize and execute the necessary actions for a task (Perry & Steck, 2015). (Bandura, 1999). As a result, self-efficacy in the life studies course refers to students' belief that they have the resources necessary to demonstrate the individual performance required by the life studies course, organize these resources, and overcome any obstacles that may arise without hesitation. This study, which intends to investigate primary school students' self-efficacy in life science courses addresses following questions.

- What are the self-efficacy levels of primary school children in the life studies course?
- Do primary school students' life studies course self-efficacy levels show a statistically significant difference in terms of gender, grade, parental education level, and parental profession variables?
- Do primary school students' sense of success and frequency of studying statistically and significantly predict their self-efficacy in life studies course?

### Method

This research was carried out with the survey model. The level of students' self-efficacy in life studies course was examined with the general survey model. The causal comparison model was used to compare students' self-efficacy levels in terms of various variables. In order to understand which variables can predict self-efficacy, the correlational model was used. The research population consists of primary school 2nd and 3rd-grade students. The research sample is the 2nd and 3rd-grade students studying in the central districts of Diyarbakır. Stratified sampling was used in the study. In this context, 2nd and 3rd-grade students in two primary schools from the central districts of Diyarbakır, Bağlar, Sur, Yenişehir, and Kayapınar, participated in the research. 594 students took part in the research. Personal Information Form (PIF) and Life Studies Course Self-Efficacy Scale (LSCSS) were used for data collection in the study. The LSCSS developed by the researcher was prepared to measure the life studies course self-efficacy levels of primary school 2nd and 3rd-grade students. It consists of 15 items and two factors, and a total score cannot be obtained. One of the factors is Authority-Oriented Self-Efficacy Scale (AOSS), consisting of eight items, while the other factor is Individual-Oriented Self-Efficacy Scale (IOSS), consisting of seven items. Within the scope of this research, students' self-efficacy levels in life studies course were examined with maximum, minimum, average, and standard deviation values from descriptive statistics. While examining students' self-efficacy in life studies course according to various variables, *t* test for independent groups and one-way analysis of variance, which are parametric tests, were used. Multiple regression analysis was used to understand whether various variables could significantly predict students' self-efficacy levels in the life studies course.

### Findings

The students' average scores in both AOSS and IOSS are between 3.41 and 4.20. Therefore, it can be said that students have self-efficacy most of the time in both authority-oriented and individual-oriented subjects in life studies course. The scores of the students in AOSS and IOSS do not show a statistically significant difference in terms of gender ( $p > .05$ ). While the scores obtained from AOSS did not differ significantly in terms of class variable ( $p > .05$ ), the scores obtained from IOSS show a statistically significant difference in favor of the 3rd grades in terms of the class variable ( $p < .05$ ). While the scores obtained from AOSS do not show a statistically significant difference in terms of mother's education level ( $p > .05$ ), they show statistically significant differences in terms of father's education level, mother's occupation, and father's occupation variables ( $p < .05$ ). The scores obtained from IOSS, on the other hand, differ statistically significantly in terms of the variables of mother's education level, father's education level, mother's occupation, and father's occupation ( $p < .05$ ). While the effect size of the father's education level on authority-oriented self-efficacy is moderate ( $\eta^2 = 0.06$ ), the effect sizes of the mother ( $\eta^2 = 0.03$ ) and father's occupations ( $\eta^2 = 0.04$ ) are low. While the effect sizes of the mother ( $\eta^2 = 0.09$ ) and father ( $\eta^2 = 0.06$ ) education levels on individual-oriented self-efficacy are moderate; the effect values of mother ( $\eta^2 = 0.02$ ) and father ( $\eta^2 = 0.04$ ) occupations on this issue are small. The sense of success and the frequency of studying can significantly predict the authority-oriented self-efficacy in the life studies course by 17% and the individual-oriented self-efficacy at the rate of 14%. Each of the variables of the sense of success and frequency of studying can significantly predict both AOSS and IOSS singularly ( $p < .01$ ). Considering the  $\beta$  values, while the sense of success and the frequency of studying were similar in terms of predictiveness for authority-oriented self-efficacy, the sense of success is a stronger predictor for individual-oriented self-efficacy.

## Discussion and Conclusion

According to the results obtained from the research, primary school 2nd and 3rd-grade students most of the time believe in their self-efficacy in both the individual-oriented and authority-oriented dimensions of the life studies course. However, students' authority-oriented self-efficacy levels are higher than their individual-oriented self-efficacy levels. This is due to the fact that teachers do not give sufficient place to individual-centered activities in the life studies lesson (Aykaç, 2011), the achievements of the life studies lesson curriculum cannot go beyond understanding conceptual and factual knowledge (Yılmaz & Öner Sunkur, 2021) and the textbooks are insufficient to enable students to take an active role (Güven, 2010).

According to the research results, neither individual-oriented nor authority-oriented self-efficacy differs significantly in terms of gender variable in life studies course. This finding does not coincide with the results of research on the fact that self-efficacy may differ significantly in terms of gender in different contexts (Adal & Yavuz, 2017; Aktamış, Özenoğlu Kiremit, & Kubilay, 2016; Canbulat, Cipevizci, Kalfa, & Fahliogulları, 2017; Er & Hayran, 2021; Erdoğan & Yüzbaş, 2018; Işıksal & Aşkar, 2003; Joët, Usher, & Bressoux, 2011; Pajares, Johnson, & Usher 2007; Webb-Williams, 2018). Surprisingly, the self-efficacy levels of the second and third-grade students in the authority-oriented life studies course showed a significant difference in favor of the third graders. There are a limited number of studies in the literature (Aktamış et al., 2016) showing that self-efficacy may differ significantly in favor of the upper grades. Unlike the authority-oriented life studies course self-efficacy, the individual-oriented life studies course self-efficacy does not significantly differ in terms of the grade variable. There are also different research results in the literature that show self-efficacy does not differ significantly in terms of the grade variable (Aydoğan, Bardakçı, Arslan, Civelek, & İşyar, 2016, 2016; Bahçıvan & Çetinkaya, 2021; Erdoğan & Yüzbaş, 2018; Sevgi & Yakışıklı, 2020). This study reveals that the students' life studies course self-efficacy levels differ significantly in the authority-oriented dimension, in terms of the father's education level and the occupations of both parents. The self-efficacy of the students in the life studies course in the individual-oriented dimension, on the other hand, shows significant differences in terms of both parents' education levels and occupations. In these differentiations, the fact that the parents are university graduates and civil servants often expresses an advantageous situation, while the fact that the mother has not studied at school and the father is not working can coincide with a disadvantageous situation. Unlike research showing that self-efficacy can predict success (Bradley, Browne, & Kelley, 2017; Chemers, Hu, & Garcia, 2001; Köseoğlu, 2015), the findings of this study show that the sense of success can also predict self-efficacy. As a result, it supports the idea that previous success and individual judgments of it might be a source of self-efficacy (Bandura, 1999).

## Giriş

İlk izlenim ve deneyimler, bireyin bir konu, kavram, olay, nesne, kişi ve kurum gibi birçok unsur hakkındaki görüşlerini etkilemekle birlikte, tüm bunlarla olan ilişkisine dair inançlarını da şekillendirebilmektedir. Bir eğitim kurumu olan okula dair ilk izlenim ve deneyimlerin edinildiği derslerden biri ilkokulların ilk üç sınıfında okutulan hayat bilgisi dersi. Öğrenciler, hayat bilgisi dersinde okullarını, evlerini, ülkelerini ve doğayı tanımakta, hayatı daha sağlıklı ve güvenli yaşamının yollarını keşfetmektedirler. Etkili bir hayat bilgisi dersi, çocuğun okulla olan ilişkisini olumlu bir biçimde şekillendirebilmektedir. Bunun gerçekleşebilmesinin ön koşullarından biri, çocuğun hayat bilgisi dersi ile olumlu bir ilişki kurmasıdır. Hayat bilgisi dersi, sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri için bir hazırlık dersi olduğundan (Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz, 2019), öğrenciler bu dersle kurdukları olumlu ilişkiyi, ilerleyen eğitim hayatlarındaki diğer mihver derslerde de sürdürülebilirler. Öğrencinin bu dersle olumlu bir ilişki kurup kurmadığının anlaşılmasını sağlayan kavramlardan biri, derse yönelik öz yeterlik algısıdır.

Öz yeterlik, Bandura (1994) tarafından insanların, yaşamlarıyla ilgili çeşitli durumlarda uygun bir performans sergileyebileceklerine dair inançları olarak tanımlanmaktadır. Demir (2013) öz yeterliği, bu performansı sergilemek için gerekli olan bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynakları harekete geçirebilme inancı olarak ele almaktadır. Farklı tanımlarda ise öz yeterlik bir işi tek başına yapabilme (Perry ve Stecke, 2015), başarıya götürücü davranışlarda bulunabilme (Er ve Hayran, 2021), engeller karşısında ısrar etme (Preez, 2013), bir iş için gerekli eylemleri organize etme ve yürütme yeteneklerine olan inancı (Bandura, 1999) ifade etmektedir. Bu durumda hayat bilgisi dersi öz yeterliği, öğrencinin hayat bilgisi dersinin gerektirdiği bireysel performansı ortaya koyabilmesi için gerekli kaynaklara sahip olduğuna, bu kaynakları organize edebileceğine ve bu hususta önüne çıkabilecek engelleri yılmadan aşabileceğine olan inancı şeklinde tanımlanabilmektedir.

Öz yeterlikle ilgili alanyazın incelendiğinde cinsiyet önemli bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan bazı çalışmalara göre öğrencilerin matematik dersi (Adal ve Yavuz, 2017), fen bilimleri dersi (Aktamış, Özenoğlu Kiremit ve Kubilay, 2016; Webb-Williams, 2018) ve bilgisayar öz yeterlikleri (Işıksal ve Aşkar, 2003) ile genel öz yeterlikleri (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bazı çalışmalara göre ise akademik öz yeterlik (Canbulat, Cipevzici, Kalfa ve Fahlioğulları, 2017; Joët, Usher ve Bressoux, 2011), Türkçe dersi öz yeterliği (Er ve Hayran, 2021) ve yazma öz yeterliği (Pajares, Johnson ve Usher, 2007) söz konusu olduğunda cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır. Bazı çalışmalar ise yazma (Arıcı ve Dölek, 2020) ve özetleme becerileri (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021); beden eğitimi (Aydoğan, Bardakçı, Arslan, Civelek ve İşyar, 2016), fen ve teknoloji (Çaycı, 2013), İngilizce (Gömleksiz ve Kılınç, 2014), matematik (Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Yakışıklı, 2020), Türkçe (Maden, 2020) ve sosyal bilgiler dersleri (Özkal, 2013) ile akademik öz yeterlik (Yangın Ersanlı, 2015) açısından kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlar, cinsiyetin hayat bilgisi dersi öz yeterliği üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olup olmayacağı konusunda net ipuçları sağlayamamaktadır.

Öz yeterlik açısından incelenebilecek bir diğer değişken sınıf düzeyidir. Sınıf düzeyi değişkeni söz konusu olduğunda beden eğitimi (Aydoğan ve diğ., 2016) ve matematik (Sevgi ve Yakışıklı, 2020) dersi öz-yeterliliği, özetleme becerisi öz yeterliği (Bahçıvan ve Çetinkaya, 2021) ve genel öz yeterlik düzeyi açısından (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) anlamlı farklılıkların bulunmadığı kimi çalışmalara rastlanabilmektedir. Ancak birçok çalışmada öz yeterliğin sınıf düzeyi açısından farklılaştığı görülmektedir. Aktamış ve diğerlerinin (2016) fen bilimleri dersi açısından yaptığı çalışmada ilgili farklılaşma üst sınıfların lehine diğer çalışmalarda alt sınıfların lehinedir. Buna göre öğrencilerin akademik öz yeterlikleri (Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017) ve yazma becerisi öz yeterlikleri (Arıcı ve Dölek, 2020) ile matematik (Adal ve Yavuz, 2017; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Zihar, 2020) ve Türkçe (Maden, 2020) dersi öz yeterlikleri alt sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Sosyal bilgiler dersi açısından ise öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmasa da yine sınıf seviyesi düştükçe öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin arttığına dair araştırmalara (Özkal, 2013) rastlamak mümkündür. Buna göre bu araştırmada da öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerinin, sınıf seviyeleri açısından alt sınıf lehine anlamlı farklılık göstermesi beklenmektedir.

Öz yeterliğin ilk kaynakları genel olarak ailede yer almaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Buna bağlı olarak ebeveyn özelliklerinin çocukların öz yeterliklerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunlardan biri, ebeveynlerin eğitim düzeyidir. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) çocukların genel öz yeterlik düzeylerinin, ebeveynlerinin eğitim düzeyleri açısından anlamlı farklılık göstermediğini bulmuş olsa da bunun aksini ortaya koyan çalışma sayısı daha fazladır. Bu çerçevedeki çalışmalara göre anne ve baba eğitim düzeyi daha yüksek olan çocukların akademik öz yeterlikleri (Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017), çeşitli boyutlarda İngilizce dersi öz yeterlikleri (Gömleksiz ve Kılınç, 2014) ve matematik dersi öz yeterlikleri (Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021) diğer çocuklara göre daha yüksektir. Yangın Ersanlı'nın (2015) çalışmasına göre ise her iki ebeveynin de eğitim düzeyinin daha düşük olması anlamlı bir biçimde daha yüksek bir akademik öz yeterlik inancına işaret edebilmektedir. Bu çalışmalar, ebeveynlerin eğitim düzeyinin öz yeterlik üzerinde etkili olabileceğini gösterdiğinden dolayı ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini de farklılaştırabileceği öngörülmektedir.

Ebeveynlerin eğitim düzeylerinin çocukların öz yeterliğini etkilediği gibi mesleklerinin de bunu etkileyip etkilemeyeceği sorulması gereken sorulardan biri olarak görülmektedir. Ancak alanyazında bu konuda daha sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu kapsamda Ercan ve Ural'a (2018) ait çalışma fen bilgisi dersi öz yeterliğinin, anne mesleği açısından annesi ev hanımı olan çocuklar; baba mesleği açısından ise babası esnaf ve işçi olan çocukların aleyhine anlamlı farklılıklar gösterdiğini açığa çıkarmaktadır. Kimi çalışmalar ise çocuklardaki duygusal öz yeterliğin (Kaya ve Savaşlı, 2020) ya da matematik dersi öz yeterliğinin (Önder ve Gelbal, 2016) ebeveynlerin meslekleri açısından farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Yine de ebeveynlerin çalışma koşullarının onların ebeveynlik stillerini, ebeveynlik stillerinin de çocukların öz yeterlik inançlarını etkilediği (Whitbeck ve diğ., 1997) düşünülünce bu çalışmada çocuklara ait hayat bilgisi dersi öz yeterliğinin ebeveynlerin meslekleri açısından anlamlı farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Bireylerin öz yeterlik düzeylerini farklılaştırabilecek değişkenler dışında, öz yeterlikle ilişkili olan başarı gibi çeşitli değişkenlerin de olduğu bilinmektedir. Başarı ile öz yeterlik arasındaki olası ilişkiler genel olarak karşılıklı bir ilişki çerçevesinde test edilmiştir. Sonuç olarak yazma becerisi (Arıcı ve Dölek, 2020), matematik (Çavdar ve Şahan, 2019; Öztürk ve Kurtuluş, 2017), fen ve teknoloji (Çaycı, 2013), Türkçe (Er ve Hayran, 2021) dersleri ve genel öz yeterlik (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018) değişkenleri ile başarı değişkeni arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Söz konusu ilişkinin yönünü test eden çalışmalar (Bradley, Browne ve Kelley, 2017; Chemers, Hu ve Garcia, 2001; Köseoğlu, 2015) ise öz yeterliğin akademik başarıyı yordayabileceğini göstermiştir. Cem Ersoy ve Peker (2020) bu durumu, öz yeterliğin derse aktif katılımı artırmasıyla; Pajares (2002) akademik motivasyonu harekete geçirmesi ile Perry ve Steck (2015) ise üstbilişsel öz-düzenlemeli öğrenmeyi sağlamasıyla açıklamıştır.

Alanyazın, öz yeterliğin başarıyı yordadığına ilişkin görüşler içerse de mevcut araştırma kapsamında, farklı bir bakış açısıyla, başarının da öz yeterliği yordayabileceği düşünülmektedir. Çünkü öz yeterliğin bazı temel kaynakları bulunmaktadır. Bu kaynaklardan ikisi önceki deneyimler ve sosyal kanaatlerdir. Bir birey bir alanda önceden başarılı olmuşsa bu onun ilgili alanda öz yeterlik sahibi olmasını sağlayabilmektedir (Bandura, 1999). Ayrıca sosyal kanaatler bağlamında, bireylere bir alanda verilen başarı dönütlerinin de onun öz yeterliğini artırması beklenmektedir (Pollack ve Lilly, 2008). Belli bir konuda daha önceden başarılı olmuş ve çevresinden de başarılı olduğuna dair dönütler almış bireylerin, ilgili konuda olumlu bir öz-değerlendirme yapacağı düşünülmektedir. Bireylerin bilişsel öz-değerlendirmelerinin de onların öz yeterliklerini etkilediği (Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Panadero, Jonsson ve Botella, 2017) dikkate alınca başarı algılarının öz yeterliği yordayabileceği tahmin edilmektedir. Mevcut çalışmada bu tahmin, hayat bilgisi dersi çerçevesinde test edilmektedir.

Bu çalışmada başarı algısı dışında ders çalışma sıklığının da öz yeterliği yordayıp yordayamayacağı merak edilmektedir. Bu kapsamda incelenebilecek çalışmalardan biri Gömleksiz ve Kılınç'a (2014) aittir. Söz konusu çalışma, İngilizce dersine ayrılan zaman arttıkça öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin de artabileceğini istatistiksel olarak ortaya koymaktadır. Dolayısıyla mevcut çalışmada, öğrencilerin ders çalışma sıklıklarının da hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini olumlu ve anlamlı bir biçimde yordayabileceği hipotezi ortaya atılmaktadır.

Alanyazında öğretmen adayları ve öğretmenlerin hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterliklerini inceleyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Güven, Soydaş ve Durulan, 2014; Kılınç ve Uygun, 2015). Ancak ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersini öğrenmeye yönelik öz yeterliklerini inceleyen çalışmalara, bu araştırmanın yürütüldüğü dönemde rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırma, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini incelemesi bakımından özgündür. Araştırmanın, öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki öz yeterlik düzeyleriyle bunu etkileyen ve yordayan değişkenleri ortaya koyması beklenmektedir. Araştırmanın başarı ile öz yeterlik arasındaki yordayıcı ilişkiye farklı bir bakış açısı getirerek de alanyazına katkı sağlaması öngörülmektedir. Bu bağlamda, ilkökul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri; cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim düzeyi ve anne-baba mesleği değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- İlkokul öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri; başarı algısı ve ders çalışma sıklıkları tarafından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordanmakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu genel tarama modeli ile incelenirken bu düzeyin değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği nedensel karşılaştırma modeliyle, değişkenler tarafından anlamlı bir biçimde yordanıp yordanmadığı ise korelasyonel modelle tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel tarama modeli, örneklemdeki çok sayıda bireyin öz yeterlik düzeyi konusunda bilgi sunabilmesi nedeniyle tercih edilmiştir. Nedensel karşılaştırma modeli, farklı grupların öz yeterliklerinin olası nedenlerini belirlemek amacıyla işe koşulmuştur. Korelasyonel model ise öz

yeterlik üzerinde doğrudan etkili olabilecek değişkenlerin tespit edilmesi maksadıyla kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde eğitim gören 2 ve 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmada orantısız tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Bu kapsamda Diyarbakır ilinin her bir merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilmiştir. Böylece Bağlar, Sur, Yenişehir ve Kayapınar merkez ilçelerinden 2’şer ilkokuldaki 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırmaya 594 öğrenci katılmıştır. Uygun olmayan veriler elendikten sonra 562 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Ancak kimi çocuklar, özellikle de ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile mesleklerini bilmediklerine dair seçeneği işaretlediğinden dolayı bağımsız değişkenlerde çok sayıda kayıp değer elde edilmiştir. Katılımcı özellikleri, bulgular kısmında yer alan tablolarda N olarak belirtilmiştir.

Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğüne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında merkez ilçelerde eğitim gören 2. sınıf öğrenci sayısı 21026; 3. sınıf öğrenci sayısı ise 22521 olarak bildirilmiştir. Toplamda 43547 öğrenci içeren çalışma evreni için %5 güven aralığı ve %98 güven düzeyiyle en az 537 katılımcıya ihtiyaç duyulduğu (Cohen, Manion ve Morrison, 2021) düşünüldüğünde, 562 katılımcıdan oluşan örneklemin, çalışma evrenini temsil yeterliğine sahip olduğu söylenebilir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) ve Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik (HBDÖ) Ölçeği kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu.** KBF’de sekiz adet soru yer almaktadır. Bu sorulardan altı tanesi süresiz değişkenler olan cinsiyet, sınıf, anne-baba eğitim durumu ve anne-baba mesleğini öğrenmeye yönelik olup yanıtlar, öğrencilere kategorik biçimde sunulmuştur. Diğer iki soru ise öğrencilerin okul başarılarını nasıl algıladıklarını ve ders çalışma sıklıklarının anlamaya yönelik olup yanıtlar likert biçimde düzenlenmiştir. Bu soruların geçerliğini sağlamak amacıyla ikisi sınıf eğitimi, biri öğretim programları alanında doktora derecesine sahip üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlar tarafından, çalışılacak yaş grubundaki çocukların, ebeveynlerinin eğitim durumlarını ve mesleklerini bilemeyecekleri belirtilmiştir. Bu kapsamda ilgili sorular için ‘Bilmiyorum’ seçeneği eklenmiştir. Uzmanlar, ayrıca, daha hassas ölçümler yapılması için likert olarak cevaplanacak sorularda üçlü likert yerine beşli likert derecelendirme yapılmasını önermişlerdir ve uzmanların bu önerisi dikkate alınmıştır. Yine uzman görüşü sonrası, ilkokulun ilk üç sınıfında herhangi bir sınav yapılmadığı için öğrencilerin karne notlarındansa, başarı algıları değerlendirmeye alınmıştır.

**Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Ölçeği (HBDÖÖ).** Araştırmacı tarafından geliştirilen HBDÖÖ, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmış, 15 madde ve iki faktörden oluşan bir ölçektir. Faktörlerden biri sekiz maddeden oluşan Otorite Odaklı Öz Yeterlik Ölçeği (OOÖÖ) iken diğeri yedi maddeden oluşan Birey Odaklı Öz Yeterlik Ölçeğidir (BOÖÖ). OOÖÖ’de ‘Hayat bilgisi dersinde öğretmenin anlattıklarını anlayabilirim.’ ve ‘Hayat bilgisi ders kitabındaki etkinlikleri yapabilirim.’ gibi maddeler bulunmaktadır. BOÖÖ’de ise ‘Hayat bilgisi dersinde proje yapabilirim.’ ve ‘Hayat bilgisi dersinde öğrendiklerimi, dışarıda uygulayabilirim.’ gibi maddeler yer almaktadır. OOÖÖ; öğrencilerin, öğretmen ve ders kitabı gibi otorite kaynaklarının hayat bilgisi dersi için kendilerinden bekledikleri görevleri yerine getirebileceklerine dair inançlarını ölçmektedir. BOÖÖ ise çocukların hayat bilgisi dersinde bireysel girişimler konusunda başarılı olabileceklerine dair inançlarını ölçmektedir. Keşfedici Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin iki faktörlü yapısıyla açıkladığı varyans oranı %58.62’dir. Maddelerin faktör yükleri 0.52-0.91 arasındadır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre ölçeğin yapı geçerliğine dair  $\chi^2/sd$  (1.63), CFI (0.98), NNFI (0.97) ve IFI (0.98) değerleri mükemmel uyum; RMSEA (0.053), NFI (0.94), RFI (0.93), SRMR (0.053), PNFI (0.80), PGFI (0.68), GFI (0.92) ve AGFI (0.89) değerleri ise iyi uyum göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1993; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012; Meydan ve Şeşen, 2011; Meyers, Gamst ve Guarino, 2006). HBDÖÖ ile yapılan ölçümlerin güvenilirliği, Cronbach’s alpha katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu katsayı OOÖÖ için .92; BOÖÖ için ise .86’dır. Bu değerlere dayalı olarak yapılan ölçümlerin güvenilir olduğu söylenebilir (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2010). HBDÖÖ beşli likert bir ölçek olduğu için öğrencilerin aldıkları ortalama puanlar 1.00-1.80 arasında ise kendilerini *hiçbir zaman* yeterli görmedikleri, 1.81-2.60 arasında ise *nadiren* yeterli gördükleri, 2.61-3.40 arasında *bazen* yeterli gördükleri, 3.41-4.20 arasında *çoğu zaman* yeterli gördükleri ve 4.21-5.00 arasında ise *her zaman* yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

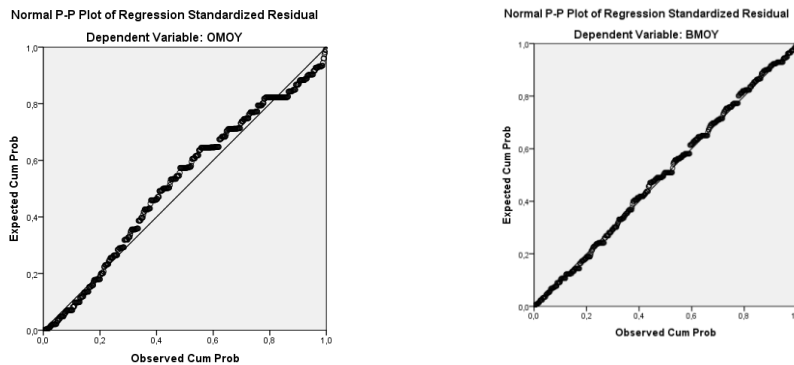
### Veri Toplama Süreci

Bu araştırmanın verileri, 2021 yılı Mayıs ayının son haftası ile Haziran ayının ilk haftasında toplamıştır. COVID-19 pandemisi dolayısıyla uygulama gerçekleştirilen okul sayısını artırmak yerine her okulda uygun olan tüm şubelerde uygulama yapılmıştır. Öğrencilerle temas kurmamak adına uygulamalar veri toplama araçları konusunda bilgilendirilen öğretmenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

## Veri Analizi

Bu araştırma kapsamında öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlik düzeyleri betimsel istatistiklerden maksimum, minimum, ortalama ve standart sapma ile incelenmiştir. Öğrencilerin bu konudaki düzeylerinin değişkenler açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım düzeyleri incelenmiştir. Buna göre, kutu grafikleri ile tespit edilen uç değerlerden arındırıldıktan sonra OOÖÖ için çarpıklık değerleri .40 ve .51 iken basıklık değerleri -.66 ve .99'dur. BOÖÖ için çarpıklık değerleri -.09 ve .51 iken basıklık değerleri .28 ve .99'dur. Bu değerler +1 ile -1 arasında olduğu ve Kolmogorov Smirnov testleri anlamlı farklılık göstermediği ( $OOÖÖ_p = .055$ ;  $BOÖÖ_p = .200$ ) için (Büyüköztürk, 2012) HBDÖÖ'nün alt ölçekleri ile elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Yine de parametrik testler kullanılmadan önce değişkenlerin alt kategorilerinden en az 30 katılımcı içermeyenler, normallik dağılımı açısından bağımsız olarak incelenmiştir. Bu kapsamda, babası hiç okula gitmemiş ve okuryazar olmayan, annesi işçi ve memur olan, babası ise çalışmayan çocuklara ait veriler de gerekli durumlarda uç verilerden arındırıldıktan sonra, çarpıklık ve basıklık değerleri açısından +1 ile -1 arasında değerler almışlardır. Bu yüzden öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlikleri incelenirken parametrik testler olan bağımsız gruplar için *t* testi ile tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinden elde edilen anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için post-hoc testlerine başvurulmuştur. Hangi post-hoc testlerinin kullanılacağına karar verebilmek amacıyla Levene testi ile varyansların eşit olup olmadığına bakılmıştır. OOÖÖ'den alınan puanlar için yapılan Levene testi sonucu; baba eğitim düzeyi ( $F = 0.747, p > .05$ ), anne mesleği ( $F = 2.609, p > .05$ ) ve baba mesleği ( $F = 1.492, p > .05$ ) değişkenleri için anlamlı farklılık göstermemiş ve bu yüzden varyansların eşit olduğu anlaşılmıştır. BOÖÖ'den alınan puanlar için yapılan Levene testi sonuçları da anne eğitim düzeyi ( $F = 0.522, p > .05$ ), baba eğitim düzeyi ( $F = 2.214, p > .05$ ) ve anne mesleği ( $F = 1.253, p > .05$ ) için anlamlı farklılık göstermemiş ve yine varyansların eşit olduğu görülmüştür. Ancak baba mesleği için yapılan Levene testi sonucu, anlamlı farklılık göstererek ( $F = 4.187, p < .05$ ) varyansların eşit olmadığına işaret etmiştir. Dolayısıyla örneklemin hiçbir değişken için eşit olmadığı bu çalışmada, varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe testi; eşit olmadığı durumda ise Dunnett's C testi (Kayri, 2009) kullanılmıştır. Etki değerlerini yorumlamak için  $\eta^2$  hesaplanmış, elde edilen değerler 0,01 düzeyinde küçük; 0,06 düzeyinde orta ve 0,14 düzeyinde büyük etki değeri olarak yorumlanmıştır (Pallant, 2007).

Araştırma kapsamında kullanılan bazı değişkenlerin, öğrencilerin hayat bilgisi dersine ilişkin öz yeterlik düzeylerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordayamadığını anlamak içinse çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu teste geçmeden önce çoklu regresyon analizi ile ilgili çeşitli varsayımlar test edilmiştir (Büyüköztürk 2012; Pallant, 2007; Seçer, 2013; Stevens, 2002; Tabachnick ve Fidell, 2006). Bu kapsamda çoklu normallik varsayımı kapsamında uç değerler incelenmiştir. İki yordayıcı değişkenin bulunduğu bir veri setinde uç değer olmadığının göstergelerinden biri, Mahalanobis uzaklığının en fazla 13,82 olmasıdır. Bu çalışmadaki Mahalanobis uzaklıkları hem OOÖÖ hem BOÖÖ için en fazla 10,87'dir. Dolayısıyla çalışmadaki veriler, uç değerlerden arınık olmayla ilgili varsayımı karşılamaktadır. Bir diğer varsayım çoklu bağlantı sorununun olmamasıdır. Bu kapsamda korelasyon, VIF ve tolerans değerleri incelenmiştir. En büyük korelasyon değeri OOÖÖ ve BOÖÖ arasında .56 olarak gözlemlenmiştir. Bu değer .90'ın altında olduğu için çalışmada bir çoklu bağlantı sorunu olmadığı söylenebilir. OOÖÖ'ün ve BOÖÖ'ün yordanmasında tolerans değerleri hem başarı algısı hem de ders çalışma sıklığı için .68'dir. VIF değerleri ise her iki değişken için 1.46'dır. Tolerans değerlerinin. 10'un üzerinde, VIF değerlerinin ise 10'un altında olması da araştırma kapsamında çoklu bağlantı sorunu olmadığını diğer kanıtları olarak sunulabilir. Çalışmadaki katılımcı sayısı (543) bağımsız değişken sayısının 15 katından fazla olduğu için çoklu regresyon analizi için gerekli olan örneklem yeterliği varsayımı da karşılanmıştır. Normallik ve doğrusallık varsayımları kapsamında OOÖÖ ve BOÖÖ için Şekil 1'de yer alan Normal p-p plot grafikleri incelenmiştir.



Şekil 1. Normal p-p plot grafikleri

Şekil 1’de yer alan Normal p-p grafiklerine göre tüm noktalar, köşegen çizgisinden çok ciddi sapmalar göstermediği için çoklu regresyon analizinin normallik ve doğrusallık varsayımları da karşılanmıştır. Böylece başarı algısı ve ders çalışma sıklığının OOÖÖ ve BOÖÖ’yu ne düzeyde yordadığına dair çoklu regresyon analizi gerçekleştirilmiştir.

### Etik Konular

Veri toplama süreci öncesinde, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik onay belgesi alınmıştır. Çalışma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütüleceğinden dolayı Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma izni alınmıştır. COVID-19 pandemisi dolayısıyla öğrenci, öğretmen ve diğer tüm okul unsurlarına zarar vermemek adına maske, mesafe ve hijyen kurallarına uyulmuş, öğrencilerle aynı ortamda bulunmamak için ölçme araçlarının bu konuda bilgilendirilen öğretmenler tarafından uygulanması sağlanmıştır. Veri toplama araçları öğrencilere uygulanmadan önce sınıf öğretmenlerine, öğrenci sayısınca veli izin formları ve gönüllü katılım formları dağıtılmıştır. Öğretmenler, bu formları öğrencileri aracılığıyla velilere ulaştırmıştır. Sadece velilerinin veli izin formunu ve kendilerinin de gönüllü katılım formunu imzaladığı öğrencilerden veri toplanmıştır. Veri toplama araçlarında kimlik belirleyici herhangi bir bilgi talep edilmemiştir. Araştırmacı dışında hiç kimse, bu veri toplama araçlarıyla veri girişi ve veri analizi gibi bir işlem yürütmemiştir. Veriler, hiç kimse ile paylaşılmamıştır.

## Bulgular

### Hayat Bilgisi Dersi Öz Yeterlik Düzeyine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

*Betimsel İstatistik Sonuçları*

	<i>N</i>	Min.	Maks.	$\bar{X}$	<i>SS</i>
OOÖÖ	562	1.88	5.00	4.02	0.75
BOÖÖ	562	1.29	5.00	3.49	0.85

Tablo 1’e göre öğrencilerin hem OOÖÖ’den hem de BOÖÖ’den aldıkları puan ortalamaları 3.41 ile 4.20 arasındadır. Bu yüzden öğrencilerin hayat bilgisi dersi söz konusu olduğunda hem otorite odaklı hem de birey odaklı konularda *çoğu zaman* öz-yeterliğe sahip oldukları söylenebilir. Ancak çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, hayat bilgisi dersinin birey odaklı boyutundansa ( $\bar{X} = 3.49$ ) daha çok otorite odaklı boyutunda ( $\bar{X} = 4.02$ ) öz-yeterliğe sahiptirler. Standart sapma puanlarına göreyse, öğrenciler birey odaklı öz yeterlikleri açısından daha çok farklılaşma göstermektedirler.

### Cinsiyet ve Sınıf Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HBDÖÖ’den aldıkları puanların cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine dair gerçekleştirilen Bağımsız Gruplar için *t* Testi sonuçları, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Bağımsız Gruplar için t Testi Sonuçları*

			<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Cinsiyet	OOÖÖ	Kız	266	4.08	.718	543	1.66	.098
		Erkek	279	3.97	.768			
	BOÖÖ	Kız	266	3.52	.88	543	.73	.464
		Erkek	279	3.47	.82			
Sınıf	OOÖÖ	2	230	3.93	.72	551	-2.25	.025
		3	323	4.07	.77			
	BOÖÖ	2	230	3.43	.85	551	-1.35	.179
		3	323	3.53	.85			

Tablo 2’de de görüldüğü üzere hem kız hem erkek öğrenciler ve hem 2. hem de 3. sınıf öğrencileri hayat bilgisi dersinde birey merkezli ve otorite merkezli konularda kendilerini çoğu zaman yeterli görmektedirler ( $\bar{X} = 3.41-4.20$ ). Öğrencilerin OOÖÖ ve BOÖÖ’den aldıkları puanlar, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). OOÖÖ’den alınan puanlar sınıf değişkeni açısından da anlamlı farklılık göstermezken ( $p > .05$ ); BOÖÖ’den alınan puanlar sınıf değişkeni açısından istatistiksel olarak 3. sınıfların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Bu bulgulara dayalı olarak hayat bilgisi dersinde birey odaklı öz yeterliğin cinsiyet ve sınıftan önemli düzeyde etkilenmediği söylenebilir. Otorite odaklı öz yeterlik

ise cinsiyetten etkilenmezken; sınıf düzeyinden etkilenmektedir. 3. sınıf öğrencileri hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini 2. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli bulmaktadırlar. Sınıf düzeyinin otorite odaklı öz yeterlik üzerindeki etkisi düşük düzeydedir ( $\eta^2 = 0,009$ ).

### Ebeveyn Eğitim Düzeyi ve Mesleğine İlişkin Bulgular

Öğrencilerin HBDÖÖ'den aldıkları puanların ebeveynlerinin eğitim düzeylerine ve mesleklerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla işe koşulan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Farklılık	
Anne Eğitim	OOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	79	3.88	.73	Gruplar arası	5.87	5	1.17	2.21	.052	
		2. Okul okumamış (+)	99	4.00	.72	Gruplar içi	243.81	459	.53			
		3. İlkokul mezunu	125	4.03	.72	Toplam	249.67	464				
		4. İlköğretim mezunu	74	4.11	.74							
		5. Lise mezunu	53	4.22	.69							
		6. Üniversite mezunu	35	4.05	.81							
	BOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	79	3.37	.74	Gruplar arası	29.84	5	5.97	9.06	.000	1-6*
		2. Okul okumamış (+)	99	3.25	.82	Gruplar içi	302.32	459	.66			2-6*
		3. İlkokul mezunu	125	3.47	.86	Toplam	332.16					2-4*
		4. İlköğretim mezunu	74	3.69	.84							2-5*
		5. Lise mezunu	53	3.82	.79							3-6*
		6. Üniversite mezunu	35	4.14	.73							
Baba Eğitim	OOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	20	3.81	.71	Gruplar arası	14.11	5	2.82	5.56	.000	2-6*
		2. Okul okumamış (+)	41	3.85	.78	Gruplar içi	225.82	445	.51			3-6*
		3. İlkokul mezunu	141	3.90	.69	Toplam	239.94	450				
		4. İlköğretim mezunu	83	4.06	.74							
		5. Lise mezunu	88	4.13	.67							
		6. Üniversite mezunu	78	4.37	.73							
	BOÖÖ	1. Okul okumamış (-)	20	3.36	.47	Gruplar arası	20.03	5	4.01	5.71	.000	2-6*
		2. Okul okumamış (+)	41	3.24	.86	Gruplar içi	311.77	445	.70			3-6*
		3. İlkokul mezunu	141	3.34	.80	Toplam	331.79	450				
		4. İlköğretim mezunu	83	3.61	.97							
		5. Lise mezunu	88	3.55	.80							
		6. Üniversite mezunu	78	3.90	.84							
Anne Meslek	OOÖÖ	1. İşçi	24	3.89	.77	Gruplar arası	7.43	3	2.48	4.55	.004	1-2*
		2. Memur	21	4.52	.47	Gruplar içi	275.04	505	.55			3-2*
		3. Serbest meslek	57	3.85	.82	Toplam	282.46	508				
		4. Çalışmıyor	407	4.06	.73							
	BOÖÖ	1. İşçi	24	3.53	.80	Gruplar arası	8.16	3	2.72	3.84	.010	3-2*
		2. Memur	21	4.12	.61	Gruplar içi	358.15	505	.71			4-2*
		3. Serbest meslek	57	3.47	.86	Toplam	366.31	508				
		4. Çalışmıyor	407	3.48	.85							
Baba Meslek	OOÖÖ	1. İşçi	223	3.96	.73	Gruplar arası	11.91	3	3.97	7.51	.000	4-1*
		2. Memur	83	4.21	.63	Gruplar içi	268.51	508	.53			4-2*
		3. Serbest meslek	186	4.10	.75	Toplam	280.42	511				4-3*
		4. Çalışmıyor	20	3.43	.87							
	BOÖÖ	1. İşçi	223	3.43	.79	Gruplar arası	15.11	3	5.04	7.53	.000	1-2*
		2. Memur	83	3.83	.74	Gruplar içi	340.04	508	.67			3-2*
		3. Serbest meslek	186	3.52	.90	Toplam	355.16	511				4-2*
		4. Çalışmıyor	20	3.02	.50							4-1*

Not: (-) Okuma-yazma bilmiyor, (+) Okuma-yazma biliyor, \*Lehine anlamlı farklılık olan grup

Tablo 3'teki bulgulara göre OOÖÖ'den alınan puanlar anne eğitim düzeyi açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken ( $p > .05$ ), baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ( $p < .05$ ). BOÖÖ'den alınan puanlar ise anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, anne mesleği ve baba mesleği değişkenlerinin tümü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ).

Scheffe testine göre OOÖÖ'de meydana gelen anlamlı farklılıklar, baba eğitim düzeyi açısından babası üniversite mezunu olan öğrencilerle babası okula gitmediği halde okuma yazma bilenler ve babası ilkokul mezunu olan öğrenciler arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehinedir. Babası üniversite mezunu olan



öğrenciler, diğer öğrencilerden farklı olarak hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini *her zaman* yeterli görmektedirler ( $\bar{X} = 4.37$ ).

Anne mesleği açısından OOÖÖ'de oluşan farklılıklar, Scheffe testine göre, annesi memur olan öğrencilerle annesi işçi ve serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasında annesi memur olan öğrencilerin lehinedir. Annesi memur olan öğrenciler, hayat bilgisi dersinin otorite odaklı konularında kendilerini her zaman yeterli görmekteyken ( $\bar{X} = 4.52$ ), diğer öğrenciler kendilerini *çoğu zaman* yeterli görmektedirler ( $\bar{X} = 3.41-4.20$ ).

Scheffe testi sonuçları dikkate alındığında OOÖÖ'de meydana gelen anlamlı farklılıklar, baba mesleği açısından babası çalışmayan öğrencilerle babası işçi, memur ya da serbest meslek sahibi olan öğrenciler arasında her durumda babası çalışmayan öğrencilerin aleyhinedir. Babası memur olan öğrenciler, otorite odaklı konularda kendilerini her zaman yeterli görmektedirler ( $\bar{X} = 4.21$ ). Babası çalışmayan öğrenciler, babası işçi ve serbest meslek sahibi olan öğrenciler gibi bu konuda kendilerine *çoğu zaman* güvenseler de ortalama puanları ( $\bar{X} = 3.43$ ) onlara göre çok daha düşüktür.

Annesi okul okumamış tüm öğrenciler, hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini *bazen* yeterli görmektedirler ( $\bar{X} = 2.61-3.40$ ). Annesi okula gitmediği halde okuma-yazma bilen öğrencilerle annesi ilköğretim, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ'den aldıkları puanlar arasında, annesi okula gitmediği halde okuma-yazma bilen öğrencilerin aleyhine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ'den aldıkları puanlar ( $\bar{X} = 4.14$ ) ise annesi okul okumamış (- ve +) ve ilkökul mezunu olan öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir. Dolayısıyla, annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin, annesinin eğitim düzeyi en fazla ilkökul mezunu olan öğrencilere göre birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri daha yüksektir.

Babası okul okumamış ve okuma-yazma bilmeyen öğrenciler ( $\bar{X} = 3.36$ ), babası okul okumamış ama okuma-yazma bilen öğrenciler ( $\bar{X} = 3.24$ ) ve babası ilkökul mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X} = 3.34$ ), hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini *bazen* yeterli görmektedirler. Diğer öğrenciler ise kendilerini aynı konuda *çoğu zaman* yeterli bulmaktadırlar ( $\bar{X} = 3.41-4.20$ ). Bu bağlamda, Scheffe testi sonuçlarına göre, babası üniversite mezunu olan öğrencilerle babası okul okumamış (+) ve ilkökul mezunu olan öğrencilerin BOÖÖ puanları arasında, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Başka bir ifade ile babası üniversite mezunu olan öğrenciler ( $\bar{X} = 3.90$ ), hayat bilgisi dersinin birey odaklı konularında kendilerini bu gruplara göre daha yeterli görmektedirler.

Anne mesleği açısından tüm öğrenci grupları, birey odaklı hayat bilgisi dersi konusunda kendilerini *çoğu zaman* yeterli bulmaktadır ( $\bar{X} = 3.41-4.20$ ). Yine de Scheffe testi sonuçlarına göre, annesi memur olan öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği ( $\bar{X} = 4.12$ ), annesi serbest meslek sahibi olan ( $\bar{X} = 3.47$ ) ve çalışmayan ( $\bar{X} = 3.48$ ) öğrencilerden anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Baba mesleği söz konusu olduğunda, öz yeterliği en düşük grup birey odaklı işlenen hayat bilgisi derslerinde kendilerini *bazen* yeterli gören babası çalışmayan öğrencilerdir ( $\bar{X} = 3.02$ ). Dunnet's C testi sonuçlarına göre bahsi geçen öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği diğer tüm gruplardan anlamlı bir biçimde daha düşükken, babası memur olan öğrencilerin bu konudaki öz yeterliği ( $\bar{X} = 3.83$ ) ise diğer tüm gruplardan anlamlı bir biçimde daha yüksektir.

Baba eğitim düzeyinin otorite odaklı öz yeterlik üzerindeki etki değeri orta düzeydeyken ( $\eta^2 = 0,06$ ) anne ( $\eta^2 = 0,03$ ) ve baba mesleklerinin ( $\eta^2 = 0,04$ ) düşük düzeydedir. Anne ( $\eta^2 = 0,09$ ) ve baba ( $\eta^2 = 0,06$ ) eğitim düzeylerinin birey odaklı öz yeterlik üzerindeki etki değeri orta düzeydeyken; anne ( $\eta^2 = 0,02$ ) ve baba ( $\eta^2 = 0,04$ ) mesleklerinin bu konudaki etki değeri düşük düzeydedir. Bu durumda, ebeveynlere ait eğitim düzeylerinin, çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterlikleri açısından mesleklerinden daha önemli bir değişken olduğu söylenebilmektedir.

### Başarı Algısı ve Ders Çalışma Sıklığına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin başarı algıları ile ders çalışma sıklıklarının, onların hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini ne derece yordayabildiğine ilişkin model özetleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4  
Model Özetleri

Model	R	R <sup>2</sup>	Düzeltilmiş R <sup>2</sup>
OOÖÖ (1)	.419	.176	.173
BOÖÖ (1)	.372	.138	.135

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre başarı algısı ile ders çalışma sıklığı, hayat bilgisi dersindeki otorite odaklı öz yeterliği %17; birey odaklı öz yeterliği ise %14 dolaylarında yordayabilmektedir. Elde edilen bu oranların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına dair ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5  
ANOVA Testi Sonuçları

Model		Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>
OOÖÖ (1)	Regresyon	52.74	2	26.37	57.65	.000
	Residual	247.04	540	.46		
	Toplam	299.79	542			
BOÖÖ (!)	Regresyon	53.84	2	26.92	43.29	.000
	Residual	335.81	540	.62		
	Toplam	389.65	542			

Tablo 5'e göre öğrenciler tarafından başarı algısı ile öğrencilerin ders çalışma sıklığı değişkenleri, öğrencilerin hem OOÖÖ hem BOÖÖ alt ölçeklerinden aldıkları puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir ( $p < .001$ ). Her bir değişkenin tekil katkılarına dair bulguların verildiği Tablo 6 aşağıdaki gibidir.

Tablo 6  
Yordayıcı Değişkenlerin Tekil Katkıları

	Değişkenler	<i>B</i>	Standart hata	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
OOÖÖ	Başarı algısı	.20	.04	.22	4.73	.000
	Ders çalışma sıklığı	.18	.03	.25	5.31	.000
BOÖÖ	Başarı algısı	.26	.05	.26	5.29	.000
	Ders çalışma sıklığı	.13	.04	.16	3.35	.001

Tablo 6'ya göre başarı algısı ve ders çalışma sıklığı değişkenlerinin her biri, hem OOÖÖ'yü hem de BOÖÖ'yü tekil olarak anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir ( $p < .01$ ).  $\beta$  değerleri dikkate alındığında otorite odaklı öz yeterlik için başarı algısı ve ders çalışma sıklığı yordayıcılık açısından benzer düzeydeyken; birey odaklı öz yeterlik için başarı algısı daha güçlü bir yordayıcıdır.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ilkokul 2 ve 3. sınıf öğrencileri, hayat bilgisi dersinin hem birey odaklı boyutunda hem de otorite odaklı boyutunda, çoğu zaman yeterli olduklarını düşünmektedirler. Ancak öğrencilerin otorite odaklı öz yeterlik düzeyleri, birey odaklı öz yeterlik düzeylerinden daha yüksektir. Bu durumun öğretmenlerin hayat bilgisi dersinde birey merkezli etkinliklere yeterince yer vermemesiyle (Aykaç, 2011), hayat bilgisi dersi öğretim programı kazanımlarının kavramsal ve olgusal bilgiyi anlamının daha ötesine gidememesiyle (Yılmaz ve Öner Sunkur, 2021) ve ders kitaplarının öğrencilerin aktif rol almasını sağlama konusunda yetersiz olmasıyla (Güven, 2010) ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın yapıldığı pandemi döneminin de bu sonuçları etkilemiş olabileceği söylenebilir. Çünkü pandemi döneminde öğrenciler hayat bilgisi dersine aktif bir biçimde katılamamış, konular canlandırılmamış, sınıf dışı etkinlikler yapılamamış, eğlenceli etkinliklere yer verilememiş ve özellikle programın değerlendirme boyutu soru-cevap ve kitap bağımlı hâle gelmiştir (Batmaz, Cevahir Batmaz ve Kılıç, 2021).

Araştırma sonuçlarına göre, hayat bilgisi dersinde ne birey odaklı ne de otorite odaklı öz yeterlik, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgu, öz yeterliğin farklı bağlamlarda cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterebileceği ile ilgili araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir (Adal ve Yavuz, 2017; Aktamış ve diğ., 2016; Canbulat ve diğ., 2017; Er ve Hayran, 2021; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Işıksal ve Aşkar, 2003; Joët ve diğ., 2011; Pajares ve diğ., 2007; Webb-Williams, 2018). Ancak alanyazında öz yeterliğin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemesiyle ilgili araştırma sonuçlarına da rastlanmaktadır (Arıcı ve Dölek, 2020; Aydoğan ve diğ., 2016; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Çaycı, 2013; Gömleksiz ve Kılınc, 2014; Maden, 2020; Özal, 2013; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Yakışıklı, 2020; Yangın Ersanlı, 2015). Bu konuda Pajares (2002), öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinde cinsiyet farklılıklarının bulunabileceğini; ancak öğrenciler kendi yetenekleri veya öğrenmedeki ilerlemeleri hakkında net performans bilgileri elde ettiklerinde, bu farklılıklarının ortadan kalkabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada öz yeterlik açısından bir farklılık elde edilmemesinin, hem kız hem de erkek öğrencilerin hayat bilgisi dersindeki ilerlemeleri hakkında dönütler almış olmalarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeyleri, şaşırtıcı bir şekilde üçüncü sınıfların lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Alanyazında öz yeterliğin üst sınıflar lehine anlamlı farklılık gösterebileceğine dair sınırlı sayıda çalışma (Aktamış ve diğ., 2016) bulunmaktadır. Birçok çalışma ise öz yeterlikteki farklılığın alt sınıflar lehine olduğunu söylemektedir (Adal ve Yavuz, 2017; Arıcı ve Dölek, 2020; Arslan, 2018; Koç ve Arslan, 2017; Maden, 2020; Öztürk ve Kurtuluş, 2017; Sevgi ve Zihar, 2020). Öz yeterlikte meydana gelen farklılığın bu araştırma kapsamında üst sınıfların lehine olmasının, hayat bilgisi dersi içeriğinin birçok dersten farklı olarak doğrusal bir anlayışla değil Atik ve Aykaç'ın (2019) da belirttiği gibi sarmal bir anlayışla hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Başka bir ifade ile hayat bilgisi dersi, doğrusal programlama anlayışında olduğu gibi sınıf düzeyi yükseldikçe zorlaşmamakta, sarmal anlayışın gerektirdiği gibi önceki yıllarda edinilmiş kazanımların tekrarını ve derinleşmesini sağlamaktadır. Bu şekilde öğrenciler, sınıf düzeyi ilerledikçe tekrar eden bilgi ve beceriler hakkında daha deneyimli bir hale gelmekte ve ilgili ders konusunda daha yüksek bir öz-yeterliğe sahip olabilmektedir.

Mevcut araştırmada, otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğinden farklı olarak birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliği sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermemektedir. Alanyazında öz yeterliğin sınıf değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermeyeceğine dair farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Aydoğan ve diğ., 2016; Bahçivan ve Çetinkaya, 2021; Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Sevgi ve Yakışıklı, 2020). Görüldüğü gibi otorite odaklı öz yeterlik sınıf düzeyi yükseldikçe azalmaktayken birey odaklı öz yeterlikte anlamlı bir değişim görülmemektedir. Bunun temel nedeninin, otorite odaklı etkinliklere katılım beklentisinin sınıf seviyesiyle artması; ancak birey odaklı etkinlikler söz konusu olduğunda ne 2. sınıfta ne de 3. sınıfta böyle bir beklentinin ön plana çıkarılamaması ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada, öğrencilerin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin, otorite odaklı boyutta, baba eğitim düzeyi ile her iki ebeveynin meslekleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birey odaklı boyuttaki hayat bilgisi dersi öz yeterlikleri ise her iki ebeveynin hem eğitim düzeyleri hem de meslekleri açısından anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılaşmalarda ebeveynlerin üniversite mezunu ve memur olarak çalışması çoğu zaman avantajlı bir durumu ifade ederken; özellikle annenin okul okumamış olması ve babanın çalışmaması dezavantajlı bir duruma denk gelebilmektedir. Kimi çalışmalara göre öz yeterlik, ebeveynlerin bu özellikleri açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır (Erdoğan ve Yüzbaş, 2018; Önder ve Gelbal, 2016; Kaya ve Savaşlı, 2020). Kimi çalışmalara göre ise, bu araştırmada olduğu gibi, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin daha yüksek olması (Arslan, 2018; Gömlüksiz ve Kılınç, 2014; Hacıömeroğlu ve Elmalı-Erdem, 2021; Koç ve Arslan, 2017) ve memur (öğretmenlik dahil) olmaları (Ercan ve Ural, 2018) öz yeterliğin olumlu anlamda farklılaşmasını sağlamaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri, daha eğitilmiş ve memurluk yapan ebeveynlerin, çocuklarının öz yeterliğini daha çok artırabilecek yaşantılar sağlaması olduğu söylenebilir. Schunk ve Pajares'e (2002) göre bu yaşantılar, merak duygusunu kamçılaman doğrudan deneyimler edinme, ısrar ve çaba konusunda ebeveynin rol model olması, zorluklarla başa çıkmanın öğrenilebileceği fırsatlarla karşılaşma ve öz-yeterliliği yüksek olan akranlarla sosyalleşmedir. Warwick (2008) ise çocukların performanslarına ilişkin olumlu değerlendirmelerde bulunmanın onların öz yeterliğini geliştirebileceğini dile getirmektedir. Maddy, Cannon ve Lichtenberge (2015) ise yaptıkları çalışma ile ailenin sunduğu sosyal desteğin, bireylerde öz yeterliği artırabileceğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, daha eğitilmiş olan ve memurluk yapan ebeveynlerin, çocuklarının hayat bilgisi dersi performansları hakkında, onlara daha olumlu dönütler vermiş olabileceklerini ve bu konuda onlara daha çok sosyal destek sunmuş olabileceklerini düşündürmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların hayat bilgisi dersi öz yeterliği söz konusu olduğunda ebeveynlerin eğitim düzeyleri, mesleklerine göre daha etkili bir değişkeni temsil etmektedir. Bu durum, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile meslekleri arasında bir eşgüdüm olmaması ile açıklanabilmektedir. Kimi bireyler, yüksek eğitim düzeyine sahip oldukları halde memurluk yapmamakta/yapamamakta bunun yerine işçi veya serbest meslek sahibi olarak çalışmakta ya da işsiz kalabilmektedir. Ancak bu ebeveynler de eğitim düzeylerinin etkisiyle çocuklarını tıpkı memurlarda olduğu gibi öz yeterlik açısından destekleyebilmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, öğrencilerin kendi başarılarını değerlendirme düzeyleri ile ders çalışma sıklıkları otorite odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini %17; birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliklerini ise %14 düzeyinde anlamlı bir biçimde açıklayabilmektedir. Başarı algısı, tekil olarak hem otorite odaklı hem de birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Bu sonuçlar öz yeterliğin başarıyı yordayabileceğine dair çalışmalardan (Bradley ve diğ., 2017; Chemers ve diğ., 2001; Köseoğlu, 2015) farklı olarak başarı algısının da öz yeterliği yordayabileceğine dair bir anlayış sağlamakta ve önceki deneyimlerden elde edilen başarının ve buna dair bireysel değerlendirmelerin öz yeterlik için bir kaynak olabileceği (Bandura, 1999) fikrini doğrulamaktadır. Başarı algısı gibi, ders çalışma sıklığı da tekil olarak hem otorite odaklı hem de birey odaklı hayat bilgisi dersi öz yeterliğini anlamlı bir biçimde yordayabilmektedir. Bu bulgu, Gömlüksiz ve Kılınç'ın (2014) İngilizce dersi açısından elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir.

Otorite odaklı öz yeterlik için ders çalışma sıklığı ve başarı algısı benzer düzeylerde güçlü yordayıcılarken; birey odaklı öz yeterlik için başarı algısı yordayıcılık gücü açısından daha ön plana çıkmaktadır. Bu durumun, ilköğretim öğrencilerinin, ders çalışmayı sıkıcı ve zorunlu bir iş olarak algılamaları (Demirezen ve Akhan, 2013) dolayısıyla, otorite odaklı hayat bilgisi görevlerinde olduğu gibi, sadece otorite tarafından istendiği zamanlarda ders çalışmalarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Bu bireylerin, bireysel inisiyatiflerin kullanılması gereken birey odaklı durumlarda, kendilerini çok yeterli görmeleri beklenmemektedir. Oysa kendilerini genel anlamda başarılı olarak değerlendiren bireylerin, hem otoriteden kaynaklı durumlarda hem de kendilerinin daha çok inisiyatif almaları gereken durumlarda, güçlü bir yeterlik algısına sahip olabilecekleri düşünülmektedir.

Bu araştırma, 2 ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerini incelemek amacıyla farklı çalışmalar yürütülmelidir. Araştırma, hayat bilgisi dersi öz yeterliğini birey ve otorite odaklı bir şekilde ele almıştır. İlerleyen süreçlerde gerçekleştirilecek çalışmalarla, öğrencilerin diğer derslerdeki öz yeterlik düzeyleri de benzer bir bakış açısıyla incelenebilir, böylece alanyazın, çeşitli derslerdeki birey ve otorite odaklı öz yeterlik açısından zenginleştirilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle, öğretmenler, özellikle düşük eğitim düzeyine sahip ve memurluk dışında meslekleri olan velilere, çocuklarına öz yeterliklerini geliştirecek sosyal desteği nasıl sunacaklarını anlatmalıdır. Bu kapsamda, ailenin öz yeterlik gelişiminin ilk kaynaklarını barındırdığı vurgusu yapılmalıdır. Aynı zamanda ailenin sözel ikna yoluyla çocuklara hayat bilgisi dersinde yeterli olduklarını anlatmalarının, hayat bilgisi dersi öz yeterliğini geliştirebileceği iletilmelidir. Öğretmenler, her çocuğa hayat bilgisi dersinde -özellikle de birey odaklı durumlarda- kendi düzeylerinde başarılı olabilecekleri görevler verip onlara başarılı olduklarına dair dönütler vermelidirler. Böylece öğrencilerin öz yeterliğini yordayan başarı değerlendirmelerini olumluya çevirmelidirler. Öğretmenler ve veliler, çocukların ders çalışmayı bir zorunluluk veya otoriteden gelen bir emir olarak algılamamaları için işbirliği yapmalıdırlar. Bu kapsamda öğretmenler, sıkıcı hayat bilgisi dersi ödevleri vermek yerine; çocukların ilgilerini çeken eğlenceli ödevler vermelidirler. Veliler ise öğrencileri ödev yapmaları konusunda motive etmeye çalışırken onların oyun ve dinlenme ihtiyaçlarını gözetmelidirler. Böylece öğrencilerin daha sık ödev yaparak hayat bilgisi dersi konusunda daha yeterli olmalarına belirli ölçüde bir katkıda bulunmalıdırlar.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarın bu makale ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişi ile çıkar çatışması yoktur.

#### **Mali Destek**

Bu araştırma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 29 /04/2021 tarihli ve E-14679147-663.05-68349 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

## Kaynakça/References

- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Aktamış, H., Özenoğlu Kiremit, H. ve Kubilay, M. (2016). Öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının fen başarılarına ve demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1-10.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1286-1312. doi: 10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471117
- Atik, S. ve Aykaç, N. (2019). Hayat bilgisi öğretim programlarının değerlendirilmesi (1926-2018). *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 708-722. doi: 10.24315/tred.520314
- Aydoğan, H., Bardakçı, S., Arslan, E., Civelek, H. ve İşyar, Z. (2016). İlkokul 4. sınıf ve ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum ve öz-yeterliklerinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(2), 100-119.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bahçivan, H. K. ve Çetinkaya, G. (2021). Ortaokul öğrencilerinin özetleme başarıları ile özetlemeye yönelik tutumları ve özyeterlik algıları arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 137-162. doi: 10.33400/kuje.907447
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1999). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Batmaz, O., Cevahir Batmaz, M. ve Kılıç, A. (2021). Covid-19 salgın döneminde sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretimine yönelik görüşleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1665-1677. doi: 10.33206/mjss.844717
- Bradley, R. L., Browne, B. L., & Kelley, H. M. (2017). Examining the influence of self-efficacy and self-regulation in online learning. *College Student Journal*, 51(4), 518-530.
- Browne, M., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. K. Bollen, & J. Long, (Eds.) içinde *Testing structural equation models* (ss. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (29. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canbulat, T., Cipevizci, U., Kalfa, B. ve Fahlioğulları, E. (2017). Kesintili zorunlu eğitimden etkilenen ilkökul öğrencilerinin okula bağlanma ve akademik özyeterlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 105-123. doi: 10.12984/egeefd.328378
- Cem Ersoy, N. ve Peker, M. (2020). Öz yeterlik ile genel not ortalaması arasındaki ilişkide akademik bütünleşme ve zaman yönetiminin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 85-96.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 55-64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kiroğlu, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çavdar, D. ve Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999. doi: 10.17522/balikesirnef.605618

- Çaycı, B. (2013). İlköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi özyeterlik inançları ile kavram başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 305-324.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yarayıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demirezen, S. ve Akhan N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Er, M. ve Hayran, Z. (2021). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 1-16. doi: 10.17755/esosder.709314
- Ercan, O. ve Ural, E. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersinde kendi kendine öğrenme becerileri ile özyeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 631-651. doi: 10.7827/TurkishStudies
- Erdoğdu, M. Y. ve Yüzbaş, D. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(32), 205-227.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kılınç, H. H. (2014). Lise 12. sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançlarına ilişkin görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 43-60. doi: 10.18069/fusbed.54896
- Güven, B., Soydaş, S. ve Durulan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen hayat bilgisi dersi programını uygulamaya yönelik öz-yeterlik algıları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 61-84.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 84-95.
- Hacıömeroğlu, G. ve Elmalı-Erdem, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9(17), 353-379. doi: 10.18009/jcer.866760
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2003). İlköğretim öğrencileri için matematik ve bilgisayar öz-yeterlik algısı ölçekleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 109-118.
- Joët, G., Usher, E. L., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: An investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663. doi: 10.1037/a0024048
- Kaya, Z. ve Savaşlı, Y. (2020). Ergenlerin sosyal karşılaştırma ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 71-105.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29): 1-15.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778. doi: 10.23891/efdyyu.2017.29
- Köseoğlu, Y. (2015). Self-efficacy and academic achievement – A case from Turkey. *Journal of Education and Practice*, 6(29), 131-141.
- Lane, J., Lane, A. M., & Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), 247-256. doi: 10.2224/sbp.2004.32.3.247
- Maddy, L. M., Cannon, J. G., & Lichtenberger, E. J. (2015). The effects of social support on self-esteem, self-efficacy, and job search efficacy in the unemployed. *Journal of Employment Counseling*, 52, 87-95. doi: 10.1002/joec.12007
- Maden, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1136-1150.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Meyers, L. S, Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Önder, R. ve Gelbal, S. (2016). PISA 2012 sonuçlarına göre matematik öz-yeterlik ve kaygı puanlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 271-278.
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgiler dersine yönelik olumlu tutumların özyeterlik inançlarına göre yordanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 399-408.
- Öztürk, B. ve Kurtuluş, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi İle matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778. doi: 10.14582/DUZGEF.1840
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice*, 41(2), 116-125. doi: 10.1207/s15430421tip4102\_8
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. Berkshire: Open University.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74-98. doi: 10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Perry, D. R., & Steck, A. K. (2015). Increasing student engagement, self-efficacy, and meta-cognitive self-regulation in the high school geometry classroom: Do iPads help? *Computers in the Schools*, 32(2), 122-143. doi: 10.1080/07380569.2015.1036650
- Pollack, B. L., & Lilly, B. (2008). Gaining confidence and competence through experiential assignments: An exploration of student self-efficacy and spectrum of inquiry. *Marketing Education Review*, 18(2), 55-66. doi: 10.1080/10528008.2008.11489039
- Preez, J. (2013) Student self-efficacy narratives: A collaborative co-constructive method. *Australian Journal of Psychology*, 65(2). doi: 10.1111/ajpy.12001
- Sağlam, M., Babayiğit, Ö., Gökçe, A. ve Yılmaz, Ö. (2019). 2017 yılı hayat bilgisi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(12), 38-52. doi: 10.46778/goputeb.417214
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. W. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego, CA: Academic Press.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevgi, S. ve Yakışıklı, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz-yeterlik algılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 394-416. doi: 10.17860/mersinefd.685426
- Sevgi, S. ve Zihar, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(6), 2331-2345. doi: 10.24106/kefdergi.700428
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi* (3. baskı). İstanbul: Beta.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2006). *Using multivariate statistics*. New York: Pearson.
- Warwick, J. (2008). Mathematical self-efficacy and student engagement in the mathematics classroom. *MSOR Connections*, 8(3), 31-37.
- Webb-Williams, J. (2018). Science self-efficacy in the primary classroom: Using mixed methods to investigate sources of self-efficacy. *Research in Science Education*, 48(5), 939-961. doi: 10.1007/s11165-016-9592-0
- Whitbeck, L. B., Simons, R. L., Conger, R. D., Wickrama, K. A. S., Ackley, K. A., & Elder Jr, G. H. (1997). The effects of parents' working conditions and family economic hardship on parenting behaviors and children's self-efficacy. *Social Psychology Quarterly*, 60(4), 291-303.
- Yangın Ersanlı, C. (2015). The relationship between students' academic self-efficacy and language learning motivation: A study of 8th graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472-478. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.07.534
- Yılmaz, F. ve Öner Sunkur, M. (2021). Bir program zincirleme analizi: 3. sınıf hayat bilgisi dersi öğretim programı (2018) örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 27, 279-297. doi: 10.14689/enad.27.13

## Ergenlik Döneminde Ebeveynden Algılanan Psikolojik Kontrol Üzerine Bir Gözden Geçirme Çalışması

Demet Vural Yüzbaşı<sup>\*1</sup> ve Sümeyye Sema Yılmaz<sup>2</sup>

### Öz

Psikoloji alanında yapılan pek çok araştırma çocuk ve ergenlerin gelişiminde ebeveynlerin önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin benimsediği davranış ve tepkiler ise farklı ebeveynlik pratikleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, çocuğun özerklik kazanmasını zorlaştıran, kendisini ifade etmesine fırsat tanımayan psikolojik kontrol uygulamaları da önemli ebeveyn tepkileri olarak değerlendirilmektedir. Bu gözden geçirme çalışmasının temel amacı, psikolojik kontrolün ergenlerin gelişimleri üzerindeki etkilerinin ele alındığı farklı çalışmaların sunulmasıdır. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle alanyazında psikolojik kontrol kavramının gelişimi ve farklı tanımlarına yer verilmiştir. Ardından ergenlik döneminde ebeveynden algılanan psikolojik kontrolün psikososyal gelişim ile ilişkisine değinilmiştir. Bu kapsamda, özerklik, kimlik gelişimi, kişilerarası ilişkiler, benlik saygısı, duygu düzenleme gibi boyutları içeren çalışmalar ele alınmıştır. Bir sonraki kısımda ise psikolojik ve davranışsal problemler ile ebeveynden algılanan psikolojik kontrolü konu edinen çalışmalar aktarılmıştır. Bu bağlamda, anksiyete, depresif belirtiler, problemli davranışlar gibi içselleştirme ve dışsallaştırma gibi problemlere yönelik araştırmalar sunulmuştur. Ardından, ergenlik döneminde çocuğu olan ebeveynlere yönelik bazı müdahale programlarından örnekler verilerek, etkin ebeveynlik yöntemlerinin ergen gelişimindeki olumlu etkisi vurgulanmıştır. Son olarak, alanyazında yer alan çalışmalar değerlendirilerek, araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Psikolojik kontrol  
Ergenlik  
Ebeveynlik  
Müdahale

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
17 Şubat 2022  
**Kabul Tarihi**  
19 Temmuz 2022  
**Makale Türü**  
Derleme

## A Review of Perceived Psychological Control From Parents in Adolescence

### Abstract

Many studies in the field of psychology reveal that parents have an important influence on the development of children and adolescents. Behaviors and reactions adopted by parents appear as different parenting practices. In this context, psychological control practices, which make it difficult for adolescents to gain autonomy and express themselves, appear as important parental responses. The main purpose of this review is to put forth the importance of psychological control in adolescent development. For this purpose, firstly, the development and definitions of psychological control concept have been presented. Also, the relationship between psychological control and psychosocial development in adolescence has been mentioned. The studies on the relationship between psychological control and autonomy, identity development, interpersonal relationships, self-esteem, emotion regulation have been presented. In the next section, studies on psychological, behavioral problems and perceived psychological control have been included. In this context, studies on internalization and externalization problems such as anxiety, depressive symptoms, and problematic behaviors have been presented. Then, the positive effects of effective parenting methods on adolescent development have been emphasized by giving examples of some intervention programs. Finally, the studies in the literature have been evaluated and suggestions for researchers and practitioners have been presented.

### Keywords


Psychological control  
Adolescence  
Parenting  
Intervention


### Article Info

**Received**  
February 17, 2022  
**Accepted**  
July 19, 2022  
**Article Type**  
Review

**Atıf:** Vural Yüzbaşı, D. ve Yılmaz, S. S. (2022). Ergenlik döneminde ebeveynden algılanan psikolojik kontrol üzerine bir gözden geçirme çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 350-369. <https://doi.org/10.12984/egceedf.1068404>

\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup>  İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji, Türkiye, [demet.vural.yuzbasi@ikcu.edu.tr](mailto:demet.vural.yuzbasi@ikcu.edu.tr)

<sup>2</sup>  İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji, Türkiye, [semayilmaz988@gmail.com](mailto:semayilmaz988@gmail.com)





**Extended Abstract**

The main purpose of this review is to present the concept of perceived psychological control in adolescence with a holistic perspective. Studies involving parenting practices are becoming widespread day by day. The concept of psychological control, within the scope of parenting practices, has started to be the subject of different studies today (Soenens & Vansteenkiste, 2010). Behaviors involving parenting practices and their effects on children and adolescents have been the subject of research for many years. The first parenting studies date back to the 1940s (Baldwin, Kalhorn, & Breese, 1945). In the following years, the concepts of psychological autonomy and psychological control began to be put forward in line with various studies (Schaefer, 1965a; Maccoby & Martin, 1983). When it comes to today, it can be said that current research on psychological control has progressed in the direction of Barber's (1996) conceptualization. Barber (1996) discusses the concept of control in two levels: behavioral control and psychological control. Behavioral control includes monitoring the child's behavior, knowing about the child's actions, setting rules and applying consistent discipline. Psychological control refers to the attempt to control the child with some psychological manipulations. Barber (1996) defines psychological control as "*socialization pressure that is nonresponsive to the child's emotional and psychological needs (but instead) stifles independent expression and autonomy*" (p. 3299). It is also stated that parental psychological control includes attempts to *induce guilt*, to *instill anxiety*, to *offer contingent love/love withdrawal* and to *invalidate the child's perspective* (Barber & Harmon, 2002; cited in Soenens & Vansteenkiste, 2010). When evaluated within the framework of *self-determination theory*, psychological control limits the satisfaction of the basic psychological needs (autonomy, relatedness, and competence) of the adolescents and hinders their healthy development (Scharf & Goldner, 2018). Therefore, considering the adolescence period in particular, it can be said that psychological control has an inhibitory effect on the healthy development of adolescents.

As a matter of fact, individuals make an effort to gain autonomy and create an independent identity during adolescence (Erikson, 1968). Studies examining the effect of family on identity development reveal that there is a dynamic process between family environment in which individuals live and formation of identity (Adams & Marshall, 1996; Beyers & Goossens, 2008; Erikson, 1968). At this point, it is very important for parents to provide an environment for their children in which they can get attention and support. For instance, studies report that children who have parents who offer care, warmth, affection and support and who have positive relationships with their parents go through a healthier identity development process (e.g., Beyers & Goossens, 2008; Sim & Chin, 2014). On the other hand, it is seen that some families notice the changes in their adolescent children and want them to behave in line with their own expectations by controlling them in manipulative ways (Pettit, Laird, Dodge, Bates, & Criss, 2001). Setting strict emotional and psychological boundaries in a way that prevents the adolescent's self-development emerges as a factor that makes the identity development process more difficult (Barber, 1996). It has been suggested that parents presenting psychological and behavioral control, or excessive authoritarian behavior may negatively affect the adolescent's identity-seeking process (Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Berzonsky, 2007). Hence, it can be said that parental behaviors have a critical importance in terms of the identity development process of the adolescent.

Additionally, studies on perceived parental control and interpersonal relationships are also mentioned in the literature. One of these studies has indicated that adolescent who perceived high level of psychological control from their parents can develop dysfunctional relationships with their parents and peers (Leondari & Kiosseoglou, 2002). Similarly, Fu and Zhang (2020), have reported in their longitudinal study that perceived psychological control from the mother was inversely related to the prosocial behaviors of adolescents towards their friends and strangers. Research on emotion regulation also shows that there may be a relationship between perceived psychological control and emotion regulation. For example, in a study conducted with individuals in early adolescence, it was found that the psychological control perceived from the mother was positively related to the anxiety levels and difficulty in emotion regulation of the adolescents, and negatively related to their coping skills (Luebbe, Bump, Fussner, & Rulon, 2014). It has been reported in some studies that psychological control may also have an effect on the emotions of adolescents (Bean, Bush, McKenry, & Wilson, 2003; Kurt, Sayil, & Tepe, 2013; Li, Yao, Liu, & Chen, 2019). Taken together, it is seen that psychological control poses a risk in terms of psychosocial development.

In addition to studies on socioemotional development and perceived psychological control, many studies have been focused on the relationship between perceived psychological control and psychological and behavioral problems. In these studies, perceived psychological control and depressive symptoms (e.g., Barber, 1996), anxiety (Pettit et al., 2001), internalization-externalization problems (e.g., Flamant, Haerens, Mabbe, Vansteenkiste, & Soenens, 2020), burnout (e.g., Aunola, Sorkkila, Viljaranta, Tolvanen, & Ryba, 2018), frustration intolerance (e.g., Filippello, Harrington, Costa, Buzzai, & Sorrenti, 2018) and relational aggression (e.g., Kuppens, Laurent, Heyvaert, & Onghena, 2013) have been found to be related with perceived psychological control. In summary, it can be said that psychological control practices have an effect on experiencing psychological/behavioral problems for adolescents.

As seen in the literature, the negative effects of psychological control on adolescent development have been revealed by various studies. Therefore, it is important to intervene in parenting behaviors that negatively affect adolescent development, such as psychological control. However, an intervention study aiming to improve/reduce psychological control practices could not be found. It has been seen that intervention programs mostly include dimensions to increase parents' awareness of adolescence, to strengthen parent-adolescent relations, and to provide parents with positive discipline and effective parenting skills (e.g., Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco, & Becedóniz-Vázquez, 2016; Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana, & Cruz-Sosa, 2016). It is thought that these intervention programs can provide a basis for effective programs that are likely to be developed for psychological control practices.

In conclusion, this review reveals that perceived psychological control from parents poses a risk in terms of psychosocial development and psychological health during adolescence. It is thought that, more comprehensive scientific studies on this subject will contribute to both the literature and practitioners. In addition, it is predicted that interfering with negative practices of parents will play a protective role in terms of going through a healthier development process and encountering fewer problems mentioned above. Therefore, for future studies, it is recommended to include elements of psychological control practices in the intervention programs prepared for the parents of children in childhood and adolescence. Another important recommendation for future research is to develop and implement programs for parents with the support of different institutions and organizations to adopt effective parenting skills and to create a safe structure that allows autonomy within the family, in order to ensure the healthy development of adolescents.

## Giriş

İnsanlar yaşamları boyunca kişilik ve karakterleri üzerinde etki sahibi olabilecek bir dizi gelişimsel aşamadan geçer. Çocukların ilk sosyalleştikleri bağlam olan aile, ebeveynlerle kurulan ilişkiler ve dolayısıyla ebeveynlik pratikleri bu sürecin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Ebeveynlerin, çocuklarının özerk bir biçimde yetişmesini desteklemeleri, çocukların güvenli ve pozitif bir benlik duygusuna sahip olmalarına katkı sunarak, psikososyal anlamda sağlıklı bir gelişim göstermelerini de beraberinde getirmektedir (Costa, Barberis, Gugliandolo, Larcana ve Cuzzocrea, 2018; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan ve Pine, 2016). Buna karşılık, çocuk yetiştirme sürecinde ebeveynlerin daha kontrolcü ve müdahaleci bir tutuma sahip olduğu; çocukları üzerinde 'psikolojik kontrol' sağlamaya çalıştıkları ebeveynlik uygulamaları da mevcuttur (Barber, 1996; Soenens ve diğ., 2005). Psikolojik kontrol kavramı, özellikle çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde etkisi olabileceği öngörülen etmenler arasında sıklıkla çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır (Barber, Stolz ve Olsen, 2005). Ebeveynlerin psikolojik kontrol içeren müdahalelerde bulunması çocuğun hem duygusal hem de sosyal açıdan olumsuz yönde etkilenmesi ile sonuçlanabilmektedir.

Bu gözden geçirme çalışmasının öncelikli amacı, ergenin psikososyal ve duygusal gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan psikolojik kontrol kavramına dikkat çekmektir. Ülkemizde yürütülen çalışmalar incelendiğinde, psikolojik kontrol kavramını konu edinen bir derleme çalışmasına henüz rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın ülkemiz alanyazını açısından önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada psikolojik kontrol kavramının çok yönlü bir şekilde ele alınması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle psikolojik kontrol kavramına ilişkin alanyazında yer alan tanımlara yer verilmiştir. Ardından, ergenlik döneminde ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrol (EAPK) kavramına ilişkin gerçekleştirilmiş olan çalışmalar aktarılmıştır. Söz konusu çalışmalar, EAPK ile psikososyal gelişim ve psikolojik/davranışsal problemler arasındaki ilişkiye odaklanmış bir biçimde sunulmuştur. Ardından, ergenlik döneminde çocuğa sahip ebeveynlere yönelik hazırlanan müdahale programları ile ilgili bilgiler aktarılmıştır. Son olarak, alanyazından elde edilen bilgiler ışığında EAPK kavramına ilişkin bütüncül bir değerlendirme yapılarak araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

### Psikolojik Kontrol Nedir?

Psikolojik kontrol, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmakla birlikte en genel haliyle çocuğun özerklik kazanmasını ve kendisini ifade etmesini engelleyen ebeveyn davranışlarına karşılık gelmektedir. Ebeveynlik davranışlarına dair yapılan ilk sistemli çalışmalar (Örn. Baldwin, 1948; Baldwin, Kalhorn ve Breese, 1945) 1940'lı yıllara uzanmakla birlikte psikolojik kontrol kavramının temelini Schaefer'in (1965a; 1965b) çalışmalarına dayandığı görülmektedir. Bu bağlamda, psikolojik kontrol kavramının ortaya çıkmasında ve geliştirilmesinde etkili olabileceği öngörülen kavram ve sınıflandırmaların tarihsel bir bakış açısı ile ele alınmasının psikolojik kontrolün daha iyi anlaşılması açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Schaefer (1965a; 1965b), ebeveyn davranışlarının, *kabul-red* (acceptance vs rejection); *psikolojik özerklik-psikolojik kontrol* (psychological autonomy vs psychological control); *sıkı kontrol-gevşek kontrol* (firm control vs lax control) olmak üzere birbirine zıt iki kutbun yer aldığı üç boyut altında incelenebileceğini bildirmiştir. *Psikolojik özerklik-psikolojik kontrol boyutu*, çocuğun ebeveyninden ayrı bir birey olarak gelişmesine izin vermeyecek biçimde çocuğun etkinlik ve davranışlarını kontrol etmeye yönelik örtük girişimlerini ifade etmektedir (Schaefer, 1965a). Schaefer'a göre, psikolojik kontrol kullanan ebeveynler, çocukları tarafından aşırı koruyucu, müdahaleci, yönlendirici, sahiplenici ve suçluluk yoluyla kontrol sağlamaya çalışan ebeveynler olarak tanımlanmaktadır (Schaefer, 1965a). Schaefer (1965a) bu tür müdahalelerin çocukların özerkliğini ve sağlıklı gelişim sürecini olumsuz yönde etkileyebileceğini bildirmiştir. Nitekim ebeveynlerin çocuklarının gelişimsel özelliklerinin gerektirdiği ölçüde çocuğun özerklik kazanmasını destekleyecek biçimde davranmaları, hem kısa vadede hem de uzun vadede psikososyal gelişim açısından oldukça önemlidir.

Schaefer'in (1965a, 1965b) çalışmaları psikolojik kontrol kavramının tanımlanmasında önemli bir temel sağlamış olmasına rağmen izleyen yıllarda alanyazındaki çalışmaların ebeveynlik davranışlarını tipolojik bir anlayışla tanımlamaya yöneldiği görülmektedir (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Baumrind (1967) okul öncesi dönemdeki çocuklarla yaptığı sistemli çalışmalar ve gözlemleri doğrultusunda, *otoriter*, *demokratik* ve *izin verici* olmak üzere üç temel ebeveynlik stili belirlemiştir. Söz konusu ebeveynlik stillerinin *duyarlılık* (responsiveness) ve *talepkârlık* (demandingness) olmak üzere iki ana ebeveynlik boyutunun niteliğine dayandırmaktadır (Baumrind, 1967, 1971; Maccoby ve Martin, 1983). Maccoby ve Martin (1983) ise Baumrind'in (1967, 1971) ebeveynlik stilleri perspektifi doğrultusunda, ebeveynlik davranışlarında *kabul-duyarlılık* (parental acceptance-responsiveness) ve *talepkârlık-kontrol / disiplin* (demandingness-control/discipline) olmak üzere iki ana boyut tanımlamıştır. Bu iki boyut doğrultusunda *otoriter*, *demokratik*, *izin verici* ebeveynlik stillerine ek olarak *ihmalkâr* ebeveynlik stili de alanyazında yerini almıştır. Bu yaklaşımlar, ebeveyn tutum ve davranışlarına yönelik sistemli ve geniş bir bakış açısı sunarken ebeveynlerin çocuğa karşı duyarlılık ve talepkârlık düzeylerini temel almaktadır.

Ebeveynlik stillerinin sınıflandırılmasında psikolojik kontrol kavramının ayrı bir boyut olarak ele alınmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, ebeveynlik stillerinde yer alan temel davranış biçimleri değerlendirildiğinde otoriter ebeveynlik stilinde psikolojik kontrolle ilişkilendirilen müdahalelerin sıkça kullanıldığı bildirilmektedir

(Baumrind, 1971; Barber, 1996). Demokratik ebeveynlik stilinde ise ebeveynlerin çocukların özerkliğini desteklemekle birlikte çocuğun eylemlerini kontrol ettiği ve tutarlı bir sınır koydukları gözlenmektedir (Barber, 1996; Baumrind, 1978; McCord, 1979; Steinberg, Elmen ve Mounts, 1989). İzin verici (Barber, 1996; Steinberg ve diğ., 1989) ve ihmalkar ebeveynlik (Baumrind, 1991; Maccoby ve Martin, 1983) stillerinde ise ebeveynlerin çocukları üzerindeki kontrol düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, demokratik ebeveynlik stilinin çocuklarda olumlu gelişimsel çıktılarla ilişkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, kontrolün çocuğun gelişimsel özelliklerine duyarlı bir biçimde uygulanması durumunda olumlu bir etkisi olabileceği söylenebilmektedir. Dolayısıyla bu noktada ‘kontrol’ün nasıl kavramsallaştırıldığı ve ebeveynlerin kontrole yönelik davranışlarının neler olduğunun anlaşılması oldukça önemlidir.

İlerleyen yıllarda, Barber (1996) kontrol kavramını, *davranışsal kontrol* ve *psikolojik kontrol* olmak üzere iki düzlemde ele almıştır. *Davranışsal kontrol*, ebeveynlerin çocuklarının davranışlarını düzenlemeyi ve yapılandırma amacıyla uyguladıkları müdahaleleri içermektedir. Davranışsal kontrolde çocuğun davranışlarını izleme, çocuğun eylemleri hakkında bilgi sahibi olma, kurallar belirleme ve tutarlı bir disiplin uygulama yer almaktadır. *Psikolojik kontrol* ise birtakım psikolojik manipülasyonlarla çocuğu kontrol etme girişimine karşılık gelmektedir. Barber (1996) psikolojik kontrolü, “*ebeveynlerin çocuklarının düşünme, kendini ve duygularını ifade etme, ebeveynlere bağlanma gösterme gibi özellikleri içeren psikososyal gelişim sürecini kontrol etmeye yönelik girişimleri*” (s. 3296) şeklinde tanımlamaktadır. Barber ve Harmon’a (2002) göre ebeveynler çocukta suçluluk yaratmaya, çocuğa kaygı aşılamaya, koşullu sevgi sunmaya/sevgiyi geri çekmeye ve çocuğun bakış açısını geçersiz kılmaya yönelik çeşitli taktikler aracılığıyla psikolojik kontrol uygulamaktadır (akt. Soenens ve Vansteenkiste, 2010). *Suçluluk yaratma* (guilt-induction) ebeveynin talebini gerçekleştirme için çocukta suçluluk yaratacak stratejiler kullanmayı içerirken *kaygı aşılama* (instilling anxiety) benzer bir amaç için çocuğun kaygı duygusunu tetiklemeyi içermektedir. *Sevgiyi esirgeme/sevgiyi geri çekme* (contingent love/love withdrawal) ise ebeveynlerin dikkatlerini, ilgilerini, bakımlarını ve sevgilerini çocukların ebeveyn tarafından standarta ne kadar ulaştığına göre çocuğa koşullu olarak sunmasını veya sevgiyi geri çekmesini içermektedir. Son olarak *çocuğun bakış açısını geçersiz kılma* (invalidation of the child’s perspective), çocuğun duygu ve düşüncelerini ifade etmesini kısıtlamaya dönük müdahaleleri içermektedir. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere, orantılı düzeyde uygulanan davranışsal kontrol müdahaleleri gelişimsel açıdan çocuğun yararına olmakla birlikte, psikolojik kontrol uygulamaları çocuk açısından zorlayıcı deneyimler yaşamasıyla ilişkilendirilmektedir.

Son yıllarda psikolojik kontrole ilişkin araştırmaların artması, söz konusu kavrama ilişkin yeni tanımlamalar ve sınıflandırmaları da beraberinde getirmiştir. Örneğin, Soenens, Vansteenkiste ve Luyten (2010) yaptıkları çalışmada psikolojik kontrol kavramını *bağımlılık odaklı psikolojik kontrol* (dependency-oriented psychological control) ve *başarı odaklı psikolojik kontrol* (achievement-oriented psychological control) olmak üzere iki alanda ele almaktadır. *Bağımlılık odaklı psikolojik kontrol*, ebeveynlerin çocuklarının fiziksel ve duygusal açıdan kendilerine yakın olmaları için çocuklarına baskı kurma ve sınırlar koymasındadır. Bu bağlamda, çocuğun çevresindeki kişilerden tavsiye alma gibi davranışlarını psikolojik olarak kontrol ederek kısıtlama uygulamalarıyla kendini göstermektedir. *Başarı odaklı psikolojik kontrol* ise, çocukların okul veya spor gibi performansla ilişkin durumlarda başarı göstermeleri için zorlamayı içeren uygulamalardır. Bununla birlikte, çocukların başarılı olmak için kendilerine yüksek bir hedef belirlemedikleri veya ebeveynin beklentileri doğrultusunda bir başarı elde edemedikleri durumlarda müdahaleci girişimlerde bulunma gibi davranışları içermektedir (Soenens, Park, Vansteenkiste ve Mouratidis, 2012). Benzer bir biçimde, çocuğun ancak ebeveyni tarafından değer verilen sonuçlara ulaştığında veya değer verilen davranışları gösterdiği durumda kendisini değerli ve sevilen biri olarak değerlendirmesiyle ilişkilendirilen ebeveynin koşullu sevgi sunması (parental conditional regard) da psikolojik kontrol kavramı ile yakın olduğu bildirilen bir kavramdır (Assor, Roth ve Deci, 2004). Bununla birlikte psikolojik kontrol uygulamaları ebeveynlerin genel bir ebeveynlik stiline atıfta bulunurken, koşullu sevginin belli durumlar özelinde (Örn. akademik başarı) uygulandığı belirtilmiştir (Assor ve Tal, 2012). Bu güncel tanımlamalar psikolojik kontrol kavramının hem daha iyi anlaşılmasında hem de alanyazındaki araştırmalarda daha etkin bir biçimde ele alınmasına katkı sunmaktadır.

Özetle, alanyazında yer alan tanımlamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, psikolojik kontrol uygulamalarının, çocuğu psikolojik birtakım taktikler ile kontrol etme, kendilerine bağımlı hale getirme, çocuğun bireyselliğini geliştirmesine engel olma ve kendi kimliğini keşfetmesine izin vermeme gibi davranışlarla karakterize olduğu anlaşılmaktadır (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Ayrıca, çocuğun davranışlarına aşırı müdahalecilik, yüksek düzeyde talepkârlık ve düşmanlığın yanı sıra duygusal müdahalelerde bulunma ve çocuğun kendini ifade etmesine izin vermeyecek biçimde iletişiminin kısıtlanması gibi davranışlarla da kendini göstermektedir (Pettit, Laird, Dodge, Bates ve Criss, 2001). Dolayısıyla, psikolojik kontrolün çocuğun psikososyal gelişimi üzerinde kısa ve uzun vadede olumsuz bazı etkileri olabileceği açıktır. Ergenlik dönemi özelinde değerlendirildiğinde de psikolojik kontrol hem sosyal hem de duygusal gelişim üzerindeki olası etkileri açısından mutlaka ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Ergenlik Dönemi ve Ebeveyn Den Algılanan Psikolojik Kontrol

Ergenlik dönemi, fiziksel değişimlerin (Örn. vücut yapısındaki değişimler, birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin gelişimi) yanı sıra önemli bilişsel (Örn. soyut düşünme, hipotetik düşünme) ve psikososyal (Örn. kimlik gelişimi, akran ilişkileri) değişimlerin de gerçekleştiği bir yaşam dönemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Erikson, 1968; Keating, 1990; Marshall, 1978). Ergenlik dönemindeki normatif değişimler, ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi de etkileyebilmektedir. Steinberg ve Silk'e (2002) göre ergenlik dönemindeki fiziksel değişimler, ebeveynlerin çocuklarına yönelik algılarını değiştirirken, cinsel olgunlaşma süreci ve artan duygu yoğunluğu ebeveynlerin karşısına yeni zorluklar çıkarabilmektedir. Öte yandan bilişsel değişimler ile birlikte ergenler geleneksel kuralların ve ahlaki standartların öznelliğini keşfetmekte ve bu keşif ebeveyn kurallarını ve düzenlemelerini de içeren bir sorgulamaya dönebilmektedir. Ergenlerin düşünce yapılarındaki bu tür değişimler kendilerini özerk bir birey olarak tanımlamaya yönelik arayış sürecini de beraberinde getirmektedir. Ergenlik döneminde artan bu özerklik arayışı ise kimi ailelerde ebeveyn ve ergen arasındaki ilişkide değişime neden olan baskın etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Steinberg ve Silk, 2002). Örneğin, ergenin özerklik arayışını kontrol altına alınması gereken bir durum olarak değerlendiren ebeveynlerin kontrole yönelik davranışlarında bir artış olabileceği öngörülebilir.

Özerklik, Öz Belirleme Kuramı'nda temel bir psikolojik ihtiyaç olarak ele alınmaktadır (Ryan ve Deci, 2017). Kuramda bireylerin doğumdan itibaren özerklik (autonomy), ilişkisellik (relatedness) ve yeterlik (competence) olmak üzere üç temel psikolojik ihtiyacı olduğu aktarılmaktadır. Kurama göre özerklik ihtiyacı "*bireyin benliğiyle bütünlük içinde öz yönetim (self-governing) göstermesi yani bireyin tam bir gönüllülük (willingness), irade (volition) ve mutabakat (concurrency) duygusuyla hareket etme gereksinimi*" (Deci ve Ryan, 2013, s. 29) anlamına gelmektedir. İlişkisellik ihtiyacı ise bireyin diğerleriyle bağlantıda olma, diğerleri tarafından değer görme ve kabul edilme ihtiyacını belirtmektedir. Son olarak yeterlik ihtiyacı, "*bireylerin önemli yaşam bağlamlarında kendilerini yetkin ve yeterli hissetme gereksinimi*" olarak tanımlanmaktadır (Ryan ve Deci, 2017, s. 11). Bu ihtiyaçların doyurulmasının bireylerin olumlu sosyal gelişimleri, iyi oluşları ve tam bir işlevsellik kazanmaları ile ilişki olduğu bildirilmiştir (Niemiec, Ryan ve Deci, 2010; Ryan ve Deci, 2000). Dolayısıyla, başta ebeveynler olmak üzere, bu ihtiyaçlara duyarlı bir çevrenin varlığı oldukça önemli görülmektedir (Deci, Eghrari, Patrick ve Leone, 1994). Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, psikolojik kontrol, ergenin temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasını kısıtlayan bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Scharf ve Goldner, 2018). Nitekim psikolojik kontrol, "*çocuğun duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarına yanıt vermek yerine çocuğun bağımsızlığını ve özerkliğini engelleyen sosyalizasyon baskısı*" (Barber, 1996, s. 3299) olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla, ergenlik dönemi özelinde düşünüldüğünde psikolojik kontrolün ergenin sağlıklı gelişimini ketleyici bir etkisi olduğu söylenebilir.

Ergenlik dönemi özerklik için çabalamanın arttığı bir dönemdir ve bu dönemde sağlıklı bir psikososyal gelişim bireye bağımsız bir kimlik duygusu kazandırmaktadır (Erikson, 1968). Özerkliği sağlıklı bir biçimde destekleyen ebeveynlerin çocuğa aktarmak istediklerini net bir biçimde ifade ettikleri, ergenin değerlerine ilişkin sorgulamalar yapmasına izin verdikleri, ergenin duygu ve eğilimlerini dile getirmesini destekledikleri, zarar verici olmadığı sürece ergenin ilgi ve değerlerini deneyimlemesine, ifade etmesine ve gerçekleştirmesine olanak sağladıkları görülmektedir (Assor, 2017). Psikolojik kontrol kullanan ebeveynlerin ise ergenlerin özerklik ihtiyaçlarını sağlıklı bir şekilde doyumadıkları görülmektedir. Nitekim psikolojik kontrol uygulayan kimi ebeveynler, çocuğu özerk olma konusunda cesaretlendirme adına çocuklarına gereken rehberliği sunmamakta ve çocuklar kendi başarılarına başarılı olamadıklarında onlara suçluluk ve başarısızlık duygusu hissettirmektedir. Bazı ebeveynler ise fazlasıyla koruyucu bir rol üstlenerek çocuklarına katı sınırlar koyabilmekte, çocuklarını psikolojik ve fiziksel olarak kendilerine daha bağımlı hale getirmekte ve özerklik arayışı karşısında çocuğun suçluluk hissetmesine neden olmaktadır (Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Bu uygulamalar aynı zamanda ergenlerin yeterlik ve ilişkisellik ihtiyaçlarını da zedelemektedir. Ebeveynin ilgi ve sevgisini kazanmak/kaybetmemek için ebeveynleri tarafından belirlenen standartları gerçekleştirmeye çalışan çocuklar, bir yandan ebeveyn sevgisini kaybetmekten korkarken bir yandan da özgüven duygularındaki dalgalanmalar, başarısızlık ve değersizlik duyguları ile karşılaşmaktadır (Barber, Xia, Olsen, McNeely ve Bose, 2012). Sonuç olarak, ebeveynin uyguladığı psikolojik kontrolün, ergenin duygusal ve sosyal gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve çeşitli olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu görülmektedir (Scharf ve Goldner, 2018). Bu bağlamda psikolojik kontrolün hem ergenin psikososyal ve duygusal gelişim süreci hem de psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerinin ortaya konması önemli görülmektedir.

Öncelikle, ergenin kendini geliştirmesini engelleyecek biçimde katı duygusal ve psikolojik sınırların konulması kimlik gelişimi sürecinde özerkliğin ortaya çıkmasını zorlaştıran bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır (Barber, 1996; Luyckx, Soenens, Vansteenkiste, Goossens ve Berzonsky, 2007). Özerkliğin kazanılması ve kimlik gelişiminin yanı sıra EAPK ile kişilerarası ilişkilerin (Örn. Leondari ve Kiosseoglou, 2002) ve benlik saygısının (Örn. Bean, Bush, McKenry ve Wilson, 2003) da ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, araştırmalarda çocuğun içinde yetiştiği ortamın genellikle müdahaleci ve kontrolcü duyguların hâkim olduğu bir bağlam olması durumunda, duygu düzenleme becerilerinde yetersizlikler (Örn. Cui, Morris, Criss, Houlberg ve Silk, 2014) ve saldırganlık (Örn. Murray, Dwyer, Rubin, Knighton-Wisor ve Booth-LaForce, 2014) gibi problemlerin yaşanabileceği belirtilmektedir. Dolayısıyla, psikolojik kontrolün psikososyal gelişim açısından risk oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Ergenlik döneminde EAPK ile psikolojik ve davranışsal problemler arasındaki ilişkilere yönelik birçok çalışma da alanyazında yer almaktadır. Konuya ilişkin yapılan çalışmalar, ergenlik döneminde EAPK ile depresif belirtiler (Örn. Barber, 1996), anksiyete (Pettit ve diğ., 2001), içselleştirme-dışsallaştırma problemleri (Örn. Flamant, Haerens, Mabbé, Vansteenkiste ve Soenens, 2020), tükenmişlik (Örn. Aunola, Sorkkila, Viljaranta, Tolvanen ve Ryba, 2018), hayal kırıklığı intoleransı (Örn. Filippello, Harrington, Costa, Buzzai ve Sorrenti, 2018) ve ilişkisel saldırganlık (Örn. Kuppens, Laurent, Heyvaert ve Onghena, 2013) gibi problemlerin ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalar, ergenlik döneminde ebeveynlerin psikolojik kontrol uygulamalarının ergenlerin psikolojik sağlığı açısından da bir risk faktörü olduğuna işaret etmektedir.

Özetle, psikolojik kontrol uygulamalarının ergenin psikososyal ve duygusal gelişimi ile birlikte psikolojik/davranışsal problemler yaşamasında da etki sahibi olduğu söylenebilir. İzleyen kısımda ergenlik döneminde ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün psikososyal açıdan ilişkili olduğu değişkenlere ve psikolojik/davranışsal problemlere yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

***Ergenlik Döneminde Psikososyal ve Duygusal Gelişim ile Algılanan Psikolojik Kontrol İlişkisi.*** Ergenlik döneminde psikososyal gelişim açısından incelenmesi gereken önemli bir alan kimlik gelişimidir. Erikson'a (1968) göre ergenin yerine getirmesi gereken en önemli gelişim görevi kimlik kazanımını gerçekleştirmektir. Kimlik kazanımını sağlıklı biçimde gerçekleştiren bireylerin kişiler arası problemlere çözüm üretme, çatışmalarla başa çıkma, olumlu bir benlik duygusunu barındırma ve sosyal ilişkilerde tutarlı bir süreklilik sağlama gibi yetişkinlik yıllarını da ilgilendiren rollerde daha başarılı bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir (Berzonsky, 2004; Crocetti, Rubini, Luyckx ve Meeus, 2008). Kimlik gelişiminde ailenin etkisini inceleyen araştırmalar, bireyin içinde bulunduğu aile ortamı ile kişinin kendine ait geliştirdiği kimlik inşası arasında dinamik bir sürecin bulunduğunu göstermektedir (Adams ve Marshall, 1996; Beyers ve Goossens, 2008; Erikson, 1968). Araştırmalar ilgi, sıcaklık, şefkat ve destek sunan ebeveynleri olan ve ebeveynleriyle olumlu ilişki içerisinde olan çocukların daha sağlıklı bir kimlik gelişimi sürecinden geçtiklerini bildirmektedir (Örn. Beyers ve Goossens, 2008; Sim ve Chin, 2014). Bununla birlikte, anne babanın ergeni kabullenici davranışlarda bulunmamasının, psikolojik ve davranışsal kontrolde bulunmasının veya aşırı otoriter tutum sergilemesinin ergenin kimlik arayış sürecini olumsuz biçimlerde etkileyebileceği öne sürülmüştür (Luyckx ve diğ., 2007). Genellikle bu tutuma sahip ailelerde yetişen bireylerin değersizlik duygularıyla beraber başarılı kimlik oluşturma olasılıkları daha düşük görülmektedir. Dolayısıyla, ebeveyn davranışlarının ergenin kimlik gelişimi süreci açısından kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Luyckx ve diğerleri (2007), günümüzde beliren yetişkinlik dönemine karşılık gelen geç ergenlik dönemindeki bireylerin ( $N = 364$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 18$ ) algıladıkları psikolojik kontrolün kimlik biçimlenmesi süreçlerine etkisini boylamsal bir çalışmada ele almıştır. Sonuçlar, EAPK ile ergenlerin araştırdıkları seçeneklere içsel yatırımda bulunma, içsel yatırımlarla özdeşleşme boyutlarıyla ters yönde; seçeneklerin genişlemesine araştırılması boyutuyla ise pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Seçeneklerin derinlemesine araştırılması ve EAPK arasında ise anlamlı bir ilişki gözlenmemiştir. Araştırmanın diğer bir bulgusu ise ergenlerin genişlemesine araştırma yapma düzeylerinin EAPK'ü olumlu yönde yordadığı şeklindedir. Bu araştırma, ebeveynlerini daha kontrolcü algılayan ergenlerin önemli yaşam olaylarına ilişkin karar verme süreçlerinde zorluklar yaşadıkları ve verdikleri kararlara güvenli şekilde özdeşleşemediklerini ortaya koymaktadır. Benzer bir biçimde, Benson ve Johnson (2009) ergenlerin ( $N = 13.673$ ) sahip oldukları aile yapısının ve maruz kaldıkları ebeveynlik süreçlerinin kimlik gelişimleri üzerindeki etkisini araştırdıkları bir çalışmada, yüksek düzeyde aile yakınlığının ve ebeveynin davranışsal kontrolünün ergenin 'yetişkin' gibi hissetme düzeyini azalttığını ortaya çıkarmışlardır. Bulgular, ebeveynlerin ergen faaliyetlerini sıkı biçimde denetlemelerinin ergen özerkliğini sınırlandırabileceği ve ergenin yaşı gereği gerçekleştirmesi gereken aktiviteleri kısıtlayarak yetişkin kimliğine geçiş sürecini geciktirebileceği şeklinde yorumlanmıştır. Litvanya'da gerçekleştirilen bir çalışmada ( $N = 407$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 19.3$ ) ise ebeveynlerin çocuklarının özerklik ihtiyaçlarına olumlu biçimde karşılık vermelerinin ve ergenlerin her iki ebeveyni ile pozitif bir ilişkiye (duygusal sıcaklık, güven ve iletişim) sahip olmasının ergenlerin kimlik gelişimi sürecini olumlu etkilediği bulunmuştur (Kaniuşonytė ve Žukauskienė, 2018). Bu araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde, ebeveynlerden algılanan kontrolün ergenin özerkliğini kısıtlayacak bir boyuta ulaştığında kimlik gelişimi açısından olumsuz bir etkiye neden olabileceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin ergenin özerklik ihtiyacına yönelik duyarlı bir tutum sergilemesinin ise kimlik gelişimi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği görülmektedir.

Alanyazın EAPK'nın ergenin kişilerarası ilişkileri üzerinde de etkilerinin bulunduğunu göstermektedir. Örneğin, Leondari ve Kiosseoglou (2002) yaptıkları bir araştırmada ( $N = 319$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 20$ ), akran ve ebeveynlere bağlanma ile EAPK arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu göstermişlerdir. Araştırmadan elde edilen bulgular, özerkliğin önlenmesini içeren psikolojik kontrolün, ergenin ve genç yetişkinlik dönemindeki bireylerin ebeveynleri ve akranları ile işlevsel olmayan ilişkiler geliştirebileceğine işaret etmektedir. Tepe, Deliser, Kuzan ve İslamoğlu (2018) tarafından ergenlerle ( $N = 263$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 11.29$ ) yürütülen bir çalışmada ise ebeveyn psikolojik kontrolünün (saymazlık) ergenin kişilerarası ilişkilere katılımı ve sosyal gruba katılımını negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Fu ve Zhang (2020), ergenlerle ( $N = 434$ ) gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada anneden algılanan psikolojik kontrolün, ergenlerin arkadaş ve yabancılara karşı gösterdiği olumlu sosyal davranışlar ile ters yönde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Aynı çalışma, EAPK'nın ergenlerin akademik başarıları ile negatif yönlü ilişkisinin

bulduğunu da ortaya çıkarmıştır. Aktaş ve Tepe (2021) tarafından üniversite öğrencileriyle ( $N = 379$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 21.90$ ) gerçekleştirilen bir çalışmada olumlu sosyal davranış türleri ile ebeveynlerden algılanan özerklik desteği, psikolojik kontrol ve temel psikolojik ihtiyaçların sosyal bağlamdaki tatmini arasındaki ilişki araştırılmıştır. Sonuçlar, babadan algılanan psikolojik kontrol düzeyinin dışsal motivasyonlu olumlu sosyal davranışlarını yordadığını göstermiştir. Bununla birlikte, içsel motivasyonun her iki ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolle negatif yönde; dışsal motivasyonun her iki ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolle ise pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmalar, ergenin ebeveyn ve akranlarıyla olan ilişkilerinin niteliğinin, ergenin sosyal katılımının ve sosyal davranışlarının da EAPK ile bağlantılı olduğuna işaret etmektedir.

Ergenlik döneminde öne çıkan bir diğer önemli konu ise duygu düzenlemedir. Bu konuda yapılan araştırmalar EAPK ile duygu düzenleme arasında bir ilişki olabileceğini göstermektedir. Bir çalışmada (Cui ve diğ., 2014), dezavantajlı bölgelerde yaşayan ergenlerde ( $N = 206$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 13.37$ ), ebeveyn psikolojik kontrolü, duygu düzenleme, saldırgan davranış ve depresif belirtiler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen bulgular, duygu (üzüntü) düzenlemesi zayıf olan ergenlerde ebeveyn psikolojik kontrolü ile depresif belirtiler arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öfke kontrolü zayıf olan ergenlerde de psikolojik kontrol ile saldırgan davranış arasındaki ilişkinin daha güçlü olduğu görülmüştür. Luebbe, Bump, Fussner ve Rulon (2014) tarafından erken ergenlik dönemindeki bireylerle ( $N = 214$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 11.89$ ) yapılan çalışmada ise anneden algılanan psikolojik kontrolün, ergenlerin kaygı düzeyleri ve duygu düzenleme güçlüğü ile olumlu yönde, baş etme becerileri ile ise negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, duygu düzenleme güçlüğünün anneden algılanan psikolojik kontrol ile kaygı arasında olumlu yönde aracılık ettiği görülmüştür. Babadan algılanan psikolojik kontrol ise yalnızca baş etme becerileri ile negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Dolayısıyla, psikolojik kontrolün ergenlerin gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olan düzenleme süreci üzerinde de olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Psikolojik kontrolün ergenlerin duyguları üzerinde de etkisi olabileceği bazı araştırmalarda bildirilmiştir. Örneğin, Bean ve diğerleri (2003) Avrupalı Amerikalı ( $N = 80$ ) ve Afro-Amerikan ( $N = 75$ ) ergenlerde ergen işlevselliği ile ebeveyn desteği ve kontrolü arasındaki ilişkileri incelemiştir. Hiyerarşik regresyon analizleri sonucunda, Afrikalı Amerikalı annelerin ergen çocuklarına yönelik destekleyici davranışlarının hem benlik saygısını hem de akademik başarıyı olumlu yönde yordadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, Avrupalı Amerikalı ergenler için anne ve babadan algılanan psikolojik kontrolün benlik saygısını negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Afrikalı Amerikan ergenler için ise bu ilişki yalnızca babadan algılanan psikolojik kontrol için anlamlıdır. Son olarak, Avrupalı Amerikalı ergenler için annenin psikolojik kontrolü akademik başarıyı negatif yönde yordarken, anne ve babadan algılanan davranışsal kontrolün akademik başarıyı pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Ülkemizde ergenlerle ( $N = 409$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 14.61$ ) yürütülen bir çalışmada (Kındap, Sayıl ve Kumru, 2008) da psikolojik kontrolün benlik değeri ile negatif yönde, davranışsal kontrolün ise olumlu yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir. Benzer biçimde, Bireda ve von Krosigk (2015) tarafından ergenlerde ( $N = 809$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 16.8$ ) gerçekleştirilen diğer bir çalışma psikolojik kontrolün okula uyum sorunları ile pozitif yönde; benlik saygısı ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Benlik saygısının yanı sıra Gargurevich ve Soenens (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ( $N = 292$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 18.67$ ), ergenlerde bağımlılık odaklı psikolojik kontrolün bağımlı kişilik özelliği ile; başarı odaklı psikolojik kontrolün ise öz eleştiri ile ilişkili olduğu bildirilmiştir. Li, Yao, Liu ve Chen (2019) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise ebeveynlerin özerkliği desteklemelerinin ergenlerin ( $N = 2969$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 15.48$ ) yalnızlığını olumsuz yönde, psikolojik kontrolün ise yalnızlığı olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Ülkemizde üniversite öğrencileriyle ( $N = 685$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 19.85$ ) gerçekleştirilen bir çalışmada da anne ve babadan algılanan psikolojik kontrolün öğrencilerin yalnızlık düzeyini pozitif yönde yordadığı bildirilmiştir (Kurt, Sayıl ve Tepe, 2013). Dolayısıyla EAPK ile ergenin duygusal deneyimleri arasında önemli bir ilişki olduğu bir çok araştırmada ortaya konmuştur. Söz konusu araştırmaların sonuçları, ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün ergen için benlik saygısının zedelenmesi, yalnızlaşması, kendisine yönelik daha fazla eleştirel olması açısından risk oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Özetle, alanyazında yer alan çalışmalar, EAPK ile ergenlik döneminde psikososyal gelişim açısından önemli görülen birçok özellik (Örn. kimlik gelişimi, duygu düzenleme, duygular) arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmalar psikolojik kontrolün ergenin hem bireysel gelişiminde hem de çevre ile olan ilişkileri üzerinde önemli bir etkisi olduğuna işaret etmektedir. Bireysel olarak bakıldığında psikolojik kontrolün ergenin kimlik gelişimi, duygu düzenleme becerileri, benlik saygısı, akademik başarısı, olumlu sosyal davranışlar sergilemesi gibi önemli boyutlar üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ergenin ebeveynleriyle ve akranlarıyla olan ilişkilerinin de EAPK ile olumsuz yönde bağlantılı olduğu bildirilmektedir. Dolayısıyla, psikolojik kontrolün ergenin sağlıklı bir psikososyal gelişim süreci açısından risk oluşturduğu görülmektedir. Bununla birlikte, EAPK ile psikolojik ve davranışsal problemler arasındaki ilişkileri saptamaya yönelik yapılan çalışmalar da dikkat çekmektedir.

***Ergenlik Döneminde Psikolojik ve Davranışsal Problemler ile Algılanan Psikolojik Kontrol İlişkisi.*** Ergenlik döneminde EAPK ve ergenin yaşadığı psikolojik problemler üzerinde yapılan çalışmalarda, içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri sıklıkla ele alınmaktadır. Psikolojik kontrol, depresyon ve kaygı dahil olmak üzere,

birçok içselleştirme problemiyle tutarlı bir şekilde ilişkilendirilmektedir (Soenens ve diğ., 2010). Örneğin, ülkemizde Pulat (2011) tarafından 15-17 yaş aralığındaki ergenlerle ( $N = 423$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 16$ ) yapılan bir çalışmada, anne ve babadan algılanan psikolojik kontrolün depresyon, sürekli kaygı ve öfke ile pozitif yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir. Werner, der Graaff, Meeus ve Branje'nin (2015) yürüttükleri boylamsal çalışmada ise ergenlerin ( $N = 497$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 13.03$ ) depresif belirtileri ile annenin psikolojik kontrolü ve annenin empati düzeyi arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmada, ergenlik boyunca (13-18 yaş) annenin duygusal ve bilişsel empati düzeyinin psikolojik kontrol aracılığıyla, ergenlerin depresif belirtilerini yordadığı gözlenmiştir. Koçak (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ( $N = 3075$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 17.11$ ) ise eşler arası çatışma ile ergenin uyumu arasındaki ilişkide, annenin özerklik desteği ve ergenin temel ihtiyaçların engellenmesi aracı olarak ele alınmıştır. Yapılan analizler, eşler arası çatışmanın, annenin daha az özerklik desteği sağlaması ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Annenin özerklik desteğinin az olması ise ergenin temel ihtiyaçlarının engellenmesi ile ilişkilendirilmiş ve 6 ay sonra yapılan ölçümlerde, temel ihtiyaçları engellenmiş ergenlerin daha yüksek düzeyde depresif duygu durumu, daha düşük düzeyde yaşam doyumuna sahip oldukları bildirilmiştir. Söz konusu çalışmalar, ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün ergenlerin psikolojik problemler geliştirmelerinde bir etkisi olabileceğine işaret etmektedir.

Bununla birlikte, yapılan bazı boylamsal çalışmalar, ebeveynin psikolojik kontrol düzeyi ile ergenlerin psikolojik problemleri arasındaki ilişkinin çift yönlü olabileceğini göstermektedir. Örneğin, Wijsbroek, Hale III, Raaijmakers ve Meeus (2011) tarafından yürütülen boylamsal çalışmada ( $N = 1.313$ ), ebeveynlerden algılanan davranışsal ve psikolojik kontrol ile ergenin yaygın anksiyete bozukluğu ve ayrılık anksiyetesi bozukluğu semptomları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, psikolojik kontrolü yüksek algılayan ergenlerde anksiyete semptomları daha yüksek bulunurken; ergenlerin genelleştirilmiş anksiyete ve ayrılık anksiyetesi semptomlarının ebeveyn kontrolünü yordadığı bildirilmiştir. Yaş-cinsiyet farklılıkları incelendiğinde, erken ergen erkeklerde anksiyete semptomlarının ebeveyn kontrolünü sistematik olarak yordadığı, geç ergen erkekler ve kızlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı bildirilmiştir. Bu sonuçlar, EAPK ve kaygı arasındaki ilişkinin iki yönlü olabileceğini göstermektedir. Diğer bir ifadeyle, bulgular ergende kaygının artmasıyla ebeveynin psikolojik kontrolünün artış gösterdiğine ve psikolojik kontrolün artışı ile birlikte ergenin kaygısının da artış gösterdiğine işaret etmektedir.

Başka bir çalışmada (Loukas, 2009) ise 10-14 yaş aralığındaki ergenlerin ( $N = 479$ ) annelerinden algıladıkları psikolojik kontrol ile içselleştirme problemleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlerin depresif semptomları ve sosyal kaygılarının bir yıl sonra anneden algılanan psikolojik kontroldeki değişikliği olumlu yönde yordarken, anneden algılanan psikolojik kontrolün erken ergenlerin içselleştirme sorunlarındaki değişimi yordamadığı görülmüştür. Bununla birlikte, ergenlerin bir yıl sonra artmış olan depresif belirti düzeyleri, anneden algılanan psikolojik kontrol düzeylerinin artmasıyla ilişkilendirilmiştir. Benzer bir şekilde, Albrecht, Galambos ve Jansson (2007) da ergenlerin algıladıkları psikolojik kontrol ile içselleştirme ve saldırgan davranışlar arasındaki ilişkileri boylamsal şekilde incelemiştir. Çalışma kapsamında 2 yıl arayla 12-19 yaşları aralığındaki ergenlerden ( $N = 530$ ) ölçümler alınmıştır. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin başlangıçtaki psikolojik kontrol algılarının 2 yıl boyunca içselleştirme ve saldırgan davranışlarındaki değişiklikleri öngörmediğini ortaya koymuştur. Öte yandan, ilk alınan ölçümlerdeki yüksek içselleştirme davranışı ve fiziksel saldırganlığın, ergenlerin annelerinden algıladıkları psikolojik kontrol düzeylerindeki artışı öngördüğü bulunmuştur. Söz konusu çalışmanın bulguları da EAPK ile içselleştirme problemlerinin etkileşimsel bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazında, EAPK ile ergenlerin psikolojik problemleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda cinsiyete yönelik detaylı analizlere de yer verildiği görülmektedir. Örneğin, Rogers, Buchanan ve Winchell (2003), EAPK ile ergenlerin içselleştirme ve dışsallaştırma semptomları arasındaki dört ikili ilişkiyi (anne / kız, anne / oğul, baba / kız ve baba / oğul) kesitsel ve boylamsal olarak incelemiştir. Katılımcılar, bir yıl arayla iki kez görüşme yapılan altıncı ve yedinci sınıf öğrencisi ( $N = 306$ ) ile anne ( $N = 287$ ) ve babalarından ( $N = 115$ ) oluşmaktadır. Kesitsel olarak yapılan analizlere göre, babanın psikolojik kontrolü, yalnızca annelerin psikolojik kontrolü yüksek olarak algılandığında hem erkekler hem de kızlar için daha yüksek düzeyde içselleştirme problemini; kızlarda ise daha yüksek düzeyde dışsallaştırma problemini yordamıştır. Boylamsal analizler, ilk alınan ölçümlerde daha yüksek içselleştirme semptomları olan ergenlerin ebeveynlerini bir yıl sonra daha yüksek düzeyde psikolojik kontrole sahip olarak algılayan; ilk ölçümlerdeki algılanan psikolojik kontrol, daha sonraki içselleştirmeyi yordamamıştır. Dışsallaştırma için ise ilk ölçümdeki yüksek psikolojik kontrolün bir yıl sonra daha yüksek dışsallaştırmayı yordadığı görülmüştür. Ülkemizde anneden algılanan davranışsal ve psikolojik kontrolün ergenlerin ( $N = 409$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 14.61$ ) psikolojik işlevselliğine etkilerinin incelendiği bir çalışmada (Kındap ve diğ., 2008) ise, kızların algıladıkları psikolojik kontrol düzeyi ile içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri ve sapkın özellikler gösteren arkadaşlara sahip olma arasında pozitif bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Söz konusu bulgu, erkeklerde yalnızca dışsallaştırma problemleri ve sapkın özellikler gösteren arkadaşlara sahip olma için geçerli bulunmuştur. Söz konusu çalışmalar değerlendirildiğinde, ergen özelliklerinin (Örn. yaş, psikolojik sağlık) de ebeveynlerin psikolojik kontrol uygulamaları üzerinde bir etkisi olabileceği ve psikolojik kontrolün içselleştirme-dışsallaştırma problemleri açısından kısa ve uzun süreli etkileri olabileceği görülmektedir.

Çocuk ve ergenlik dönemindeki psikolojik problemlerin yanı sıra davranışsal problemler de yetişkinlikte davranışsal, psikolojik ve psikiyatrik problemlerin gelişimi için ciddi risk faktörleri olarak kabul edilir.



Alanyazında psikolojik kontrol ile ergenin davranışsal problemleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu kapsamda yapılan çalışmaların ergenlerde suç davranışları, saldırganlık, uyum problemleri, problemlili internet kullanımı gibi problem alanlarına odaklandığı görülmektedir. Barber (1996) ergenlerle ( $N = 803$ ) gerçekleştirdiği dört yıllık boylamsal bir çalışmada, psikolojik kontrol uygulamalarının ergenlerin suçlu davranışlar geliştirmesi açısından anlamlı bir yordayıcı olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde, ergenlerle ( $N = 709$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 12.3$ ) yürütülen kesitsel bir araştırmada (Finkenauer, Engels ve Baumeister, 2005) da ebeveyn psikolojik kontrolü ile ergenin saldırgan ve suçlu davranışları arasında pozitif yönde ilişkili olduğu bildirilmiştir. Lisede eğitim gören ergenlerle ( $N = 462$ ) ülkemizde gerçekleştirilen bir çalışmada (Bitane, 2019), ebeveyn algılanan psikolojik kontrolün uyum problemlerini (Örn. antisosyal davranışlar, öfke kontrol problemi) pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Ekşi (2021) tarafından 14-17 yaş aralığındaki ergenlerle ( $N = 320$ ) gerçekleştirilen bir çalışma ise anne ve baba psikolojik kontrolü ile saldırganlığın (fiziksel saldırganlık, düşmanlık, öfke, sözel saldırganlık) pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer bir biçimde, Oslu (2020) tarafından 15-17 yaş aralığındaki ergenlerle ( $N = 724$ ) gerçekleştirilen araştırmada da EAPK ile saldırgan davranışlar ve yalnızlık pozitif yönde; olumlu sosyal davranışlar ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ebeveyn kontrolünün ergenlerin ( $N = 694$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 13.67$ ) problemlili internet kullanımı üzerindeki etkilerini incelemek üzere gerçekleştirilen bir çalışmada (Li, Li ve Newman, 2013), ebeveyn kısıtlamasının (davranışsal kontrol) problemlili internet kullanımı ile negatif yönde; sevgiyi geri çekmenin (psikolojik kontrol) ise pozitif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Son olarak, 25 çalışmadan elde edilen verilerin dahil edildiği kapsamlı bir meta-analiz çalışmasında (Yan, Zhang, Ran, Li ve Niu, 2020), EAPK ile ergenlerin problem davranışları arasında pozitif bir ilişki olduğu bildirilmiştir. Buna ek olarak, ebeveyn psikolojik kontrolü ile gençlerin problem davranışları arasındaki ilişki üzerinde yaşın aracı etkisi olduğu ve ergenin yaşı arttıkça etkinin daha net ortaya çıktığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla alanyazında yer alan bu çalışmalar, EAPK ile ergenin davranış problemleri arasında kritik bir ilişki olduğuna işaret etmektedir.

Bununla birlikte, EAPK ile ergenin davranış problemleri arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmaların bir kısmında psikolojik problemler ile davranış problemlerinin bir arada ele alındığı görülmektedir. Örneğin, Pettit ve diğerleri (2001) tarafından anne ve çocukları ( $N = 440$ ) ile yapılan boylamsal bir çalışmada, erken çocukluk döneminden itibaren psikolojik kontrolün çocuğun uyum problemleri (anksiyete, depresyon ve suçlu davranış) üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çocuklar 5 yaş, 8-10 yaş ve 13-14 yaşlarında değerlendirilmiştir. Araştırmada, kızlar ve ergenlik öncesi suç problemleri düşük olan gençler için psikolojik kontrol ile suç problemleri arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca kızlar ve ergenlik öncesi anksiyete/depresyon düzeyleri yüksek olan gençler için psikolojik kontrol ile anksiyete ve depresyon arasında olumlu bir ilişki bildirilmiştir. Romm ve Metzger (2018) tarafından yürütülen çalışmada ise ergenlerin ( $N = 161$ ,  $\bar{x}_{yaş} = 14.42$ ) yetersiz yeme davranışları ile EAPK arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, psikolojik kontrolün, yüksek düzeyde depresif belirti bildiren ergenler için riskli siber davranışlar ve madde kullanımıyla da pozitif yönde ilişkili olduğu gözlenmiştir. Bulgular, özellikle depresif belirtileri olan ergenlerde psikolojik kontrolün problem davranışlar açısından kritik bir risk faktörü olduğuna işaret etmektedir.

Özetle, bu gözden geçirme çalışması kapsamında incelenen araştırmaların önemli bir kısmı, EAPK ile psikolojik ve davranışsal pek çok problemin ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu ilişkinin kimi çalışmalarda tek yönlü olduğu kimi çalışmalarda ise karşılıklı olduğu dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, ebeveyn algılanan psikolojik kontrolün ergenin gelişimsel çıktılarıyla doğrudan veya dolaylı bir şekilde ilişkili olduğu da görülmektedir. Dolayısıyla ergenlik döneminde ebeveyn algılanan psikolojik kontrolün kritik bir önemi vardır. Bu bağlamda, psikolojik kontrolün, ebeveynlere yönelik müdahalelerde de yer bulması gerektiği düşünülmektedir.

### **Ebeveynlere Yönelik Müdahaleler ve Psikolojik Kontrol**

Ergenlik döneminde doğal gelişim sürecinin bir parçası olarak ergenlerin daha fazla özerk olmak istedikleri, arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirdikleri ve ebeveynleriyle daha az etkileşimde buldukları görülmektedir. Bu değişimleri normal karşılamayan ve ergenin yeni yaşam özelliklerine adapte olamayan ebeveynlerin ise çocuklarına yönelik aşırı kontrolcü davranmak ve çocukları üzerinde baskı kurmak gibi sağlıksız müdahalelere başvurmaları muhtemeldir. Bu noktada, çocuklarını yetiştirirken sıklıkla psikolojik kontrol uygulamalarını kullanan ebeveynlerin zor durumlar karşısında sağlıklı müdahaleler ve etkin başa çıkma becerileri geliştirmekte zorlanabildikleri görülmektedir (Knerr, Gardner ve Cluver, 2013). Olumlu aile yaşantıları kurabilmek ve ebeveyn kaynaklı oluşabilecek psikososyal riskleri önlemek adına ebeveynlere dönük müdahale programlarına yönelik çalışmalar uzun yıllardır devam etmektedir. Ergenlik dönemindeki müdahale çalışmalarının ergene yönelik müdahaleler, ebeveyn yönelik müdahaleler, ebeveyn ve ergeni içeren müdahaleler ve aile sistemini iyileştirmeye yönelik müdahaleler olmak üzere sınıflandırıldığı görülmektedir (Hawes ve Allen, 2016). Ergenlik dönemi boyunca ebeveynlerin ergen gelişimi üzerindeki etkisi değerlendirildiğinde, ergene yönelik müdahalelerin önemli bir kısmında ebeveynlerin yer alması kritik bir öneme sahiptir.

Yurt dışında yürütülen çalışmalara bakıldığında, doğrudan psikolojik kontrol uygulamalarını iyileştirmeyi/azaltmayı hedefleyen herhangi bir müdahale çalışmasına rastlanmamıştır. Bununla birlikte, ergenlik dönemi özelinde ebeveynlere yönelik geliştirilen müdahalelerde ebeveynlerin ergenlik dönemine ilişkin farkındalıklarını artırmaya, ebeveyn-ergen ilişkisini güçlendirmeye, onlara pozitif disiplin ve etkili ebeveynlik

becerileri kazandırmaya yönelik boyutların yer aldığı görülmektedir. Örneğin, Sanders (1999) tarafından geliştirilen *Standart Genç Triple-P Programı* (Standard Teen Triple P- STTP) ebeveynlerin ergene ilişkin bilgi, becerilerini artırarak ve olumlu ebeveynlik becerilerini geliştirerek ebeveyn-ergen çatışmasını, işlevsiz ebeveynliği ve ergenin davranış problemlerini azaltmayı hedeflemektedir. Programa yönelik yapılan etkililik çalışmasında, ebeveynlerin işlevsel olmayan ebeveynlik stratejilerinde, ergenlerin yıkıcı davranışlarında ve ebeveyn-ergen çatışmalarında bir azalma kaydedildiğini bildirilmiştir (Salari ve diğ., 2014). Söz konusu programın ülkemizde gerçekleştirilen etkililik çalışmasında (Arkan, Güvenir, Ralph ve Day, 2020) da programa katılan ebeveynlerin müdahale sonrası olumlu ebeveynlik davranışlarında ve ebeveyn-ergen ilişkilerinde iyileşme; ergenlerin sorunlu davranışlarında ise azalma gözlenmiştir. Bu sonuçlar programın etkili olduğuna işaret etmektedir.

*Duygusal Yeterlikleri Geliştirme Program Rehberi* (Program Guide to Develop Emotional Competences) ise ebeveynlik yeterliliğini teşvik etmeye yönelik oluşturulan bir program rehberidir (Martínez-González, Rodríguez-Ruiz, Álvarez-Blanco ve Becedóniz-Vázquez, 2016) Bu programda ebeveynlerin çocuğun gelişimsel dönemine ve yaşam koşullarına göre kişisel ve davranışsal özelliklerine ilişkin farkındalık sağlaması, duygusal öz düzenleme becerileri geliştirmesi, etkili iletişim ve çatışma çözme stratejileri öğrenmesi ve pozitif disiplin yöntemleri ile birlikte tutarlı norm ve sınırlar oluşturmaları amaçlanmaktadır. Yapılan etkililik çalışmasında, ebeveynlerin duygusal öz düzenleme becerilerini kazanarak analiz edilen boyutlarda kendilerini daha yetkin algıladıkları görülmüştür. Benzer şekilde, Rodrigo ve diğerleri (2010) tarafından geliştirilen *Ailede Ergenliği Yaşama Programı* (Living Adolescence in Family) da ergenlik dönemi özellikleri, çatışma çözümü ve aile içi iletişim, aile-okul ilişkisi konularını içeren modüllerden oluşmaktadır (akt. Rodríguez-Gutiérrez, Martín-Quintana ve Cruz-Sosa, 2016). Programın etkililiğine yönelik yapılan çalışmada ise programa katılan ebeveynlerin izleme davranışlarının arttığı ve daha etkin problem çözme stratejileri kullandıkları bildirilmiştir (Rodríguez-Gutiérrez ve diğ., 2016). Bu programlara yönelik yapılan çalışma sonuçları da ebeveynlerin hem çocuklarının gelişimsel dönem özellikleri hakkında farkındalık kazanmalarının hem de etkin ebeveynlik stratejileri benimsemelerinin olumlu etkileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Ergen çocuğa sahip ebeveynlere yönelik ülkemizde geliştirilen müdahalelere bakıldığında da doğrudan psikolojik kontrolü içeren bir programa rastlanmamıştır. Ülkemizde ebeveyn eğitimlerini içeren müdahale çalışmalarının sıklıkla bebeklik ve çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynlere yönelik olduğu görülmektedir (Metin-Orta ve Sümer, 2016; Sümer ve diğ., 2020; Yıldız, 2006). Bununla birlikte ergen ebeveynlerine yönelik programların da mevcut olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ülkemizde Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmet Bakanlığı (AÇSHB) tarafından hazırlanan ve aileyi bütüncül şekilde ele alan *Aile Eğitim Programı* (AÇSHB, 2010) göze çarpmaktadır. Bu program, aile üyelerinin temel aile yaşam becerilerine yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Programda aile eğitimi ve iletişim modülleri de yer almaktadır. Bu modüller, 0-18 yaş için gelişimsel özellikler, evlilik ve aile hayatı, aile yaşam becerileri, okul ve aile, üstün yetenekli çocuklar gibi konuları içermektedir. Dolayısıyla programın hedef kitlesi ergenlik döneminde çocuğa sahip ebeveynleri de içermektedir. Aile Eğitimi Programı'ndan temellenen ve *Çocuk Yetiştirmede Temel Beceriler Eğitimi* (AÇSHB, 2018) adı verilen eğitim de 0-18 yaş arasında çocuğa sahip ebeveynlere farkındalık ve ebeveynlik becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Eğitim içeriğini aile birlikteliği, aile içi iletişim, etkili ebeveynlik, çocuk hakları, temel ebeveynlik becerileri, ergenlik dönemi özellikleri gibi temalar oluşturmaktadır. Aile Eğitimi Programı'nın etkililiğin belirlenmesine dair yürütülen bir çalışmada (Şen-Karadağ ve Tuncay, 2022) programın, ebeveynlerin gelişimsel dönem özellikleri hakkında bilgilenmesi, ebeveyn-çocuk arasındaki ilişkinin gelişmesi, olumsuz disiplin yöntemlerinin kullanılmasının azalması ve demokratik ebeveynlik stiline benimsenmesi açısından fayda sağladığı bildirilmiştir. Söz konusu müdahaleye ek olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından UNICEF işbirliği ile geliştirilen *7-19 Yaş Aile Eğitimi Programı* (Akbulut ve diğ., 2008) da alanyazında yer almaktadır. Eğitim programı temel olarak ebeveynlerin çocuk yetiştirme bağlamında farkındalıklarını artırmak, ebeveynlere etkili çocuk yetiştirme becerileri kazandırmak ve olumlu ebeveyn-çocuk ilişkisini geliştirmek amacıyla yapılandırılmıştır. Söz konusu programla birlikte çocuk veya ergenlerin sahip oldukları potansiyellerin ortaya çıkarılıp bunların güçlendirilmesi beklenmektedir. Programın içeriği ergeni tanıma, iletişim becerileri, aile tutumları, olumlu davranış kazanımı, gelecek planlama, uzlaşma becerileri gibi farklı kazanımlara sahiptir. Programın aile işlevleri üzerindeki etkisini incelemek üzere lise kademesindeki öğrenci velileri ile yapılan deneysel bir araştırma (Adem, 2019), program sonunda deney ve kontrol grubu arasında davranış kontrolü ve duygusal tepki verme işlevlerinde olumlu yönde farklılık gözlemlendiğini bildirmiştir. Bu sonuçlar, eğitime katılan ebeveynlerin programdan kazanım sağladıklarına işaret etmektedir.

Bu çalışmalara ek olarak, ülkemizde ergenlerin yaşadıkları problemlerin iyileştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen müdahalelerde de ebeveyn katılımına farklı biçimlerde yer verildiği görülmektedir. Örneğin, internet bağımlılığına yönelik uygulanan okul temelli bir programda (Uysal ve Balcı, 2018), ergenlerle gerçekleştirilen 8 oturumun yanı sıra ebeveynlerle de haftalık görüşmeler gerçekleştirilerek işbirliği sağlanmıştır. Programın ergenlerin internet bağımlılığı azaltma konusunda etkili olduğu aktarılmıştır. Bir başka müdahale çalışmasında (Arıcı-Özcan ve Arslan, 2018) ise liseye giriş sınavına hazırlanan ergenlerin annelerine *Ebeveyn Stresini Yönetme Programı* uygulanmıştır. Programda bu zorlu süreçte, ebeveynlerin stres ve mantıkdışı inançlarının azalmasıyla birlikte ergenlerin de anne-baba beklentilerine ilişkin stres düzeylerinin ve mantıkdışı inanç düzeylerinin azaldığı

bildirilmiştir. Son olarak, ülkemizde ergenlere ve ebeveynlere eş zamanlı uygulanan sistemik müdahaleler olduğu da görülmektedir. Örneğin, Kılıçarslan (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada saldırganlık problemi olan ergenlere *Şiddet ve Saldırganlıkla Baş Etme Psiko eğitim Programı* ve ebeveynlerine ise *Şiddetsiz Karşı Koyma Ebeveyn Programı* uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, ergenlerin saldırganlık davranışlarında ve ebeveyn stres düzeylerinde düşüş, ebeveyn becerilerinde artış ve aile ilişkilerinde ise gelişme yaşandığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla, ülkemizde yürütülen bu araştırmalar, ergenlik döneminde çocuğa sahip ebeveynlere yönelik doğrudan uygulanan ebeveyn eğitimlerinin yanı sıra farklı sorunların çözümlenmesine yönelik hazırlanan müdahalelerde ebeveyn katılımına yer verilmesinin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Özetle, ebeveyn eğitimleri başta olmak üzere yukarıda örnekleri sunulan müdahale çalışmaları, ebeveynlerin ergenlik dönemine ilişkin özellikler, etkili iletişim, çatışma çözme, pozitif disiplin, izleme gibi alanlarda önemli kazanımlar elde ettiğini; bu kazanımların da ergenler ve aile ilişkileri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, sağlıklı bir ebeveynlik pratiği olarak görülmeyen psikolojik kontrol uygulamalarının da bu tür müdahaleler aracılığıyla azaltılabileceği öngörülebilmektedir. Söz konusu müdahale programlarının psikolojik kontrol uygulamalarına yönelik geliştirilmesi muhtemel etkili programlara da temel sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu gözden geçirme çalışmasından hareketle, ileriki çalışmalar için geliştirilebilecek müdahalelerin; öncelikle psikolojik kontrol uygulamaları gösteren ebeveynlerin ergenlik dönemindeki değişimlere ilişkin farkındalıklarının artırılması, psikolojik kontrol uygulamalarının ebeveynlere tanıtılması ve ebeveynin farkında olarak ya da olmayarak bu davranışları çocuğuna gösterip göstermediğinin belirlenmesi, söz konusu psikolojik kontrol uygulamalarının yerine ergenin kimlik arayışı sürecine katkıda bulunarak özerkliğini destekleyici uygulamaların teşvik edilmesi gibi alt başlıklara sahip olması önerilmektedir. Nitekim, psikolojik kontrolün önlenmesine veya azaltılmasına ilişkin geliştirilebilecek bir programın ergenin sağlıklı bir sosyoduygusal gelişim sürecine katkıda bulunmasının yanı sıra, psikolojik kontrol ile ilişkili ortaya çıkabilecek duygusal ve davranışsal problemlerin de önüne geçilmesi bağlamında da önemli katkı sunacağı düşünülmektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Ebeveyn davranışlarının çocuk ve ergenler üzerindeki psikolojik etkileri yıllardır çalışılan bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Psikoloji alanındaki pek çok çalışma, ergenlik döneminde yaşanan problemlerin merkezinde ailesel faktörlerin yer aldığı konusunda tutarlı bulgular ortaya koymaktadır (Loeber ve Dishion, 1983). Söz konusu çalışmalar (Örn. Benson ve Johnson, 2009; Kuppens ve diğ., 2013), ergenlerin psikolojik ve davranışsal sorunlar yaşamalarında ebeveyn davranışlarının kritik bir etkisi olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, ebeveynlerin ergenlere gereken desteği sağlamasının ve alan tanımının ergenin öz düzenleme becerileri geliştirmesinde, içselleştirme-dışsallaştırma problemlerine sahip olmamasında ve olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasında önemli bir rol üstlendiği bildirilmektedir (Masten ve Coatsworth, 1998). Dolayısıyla, olumlu ve sağlıklı ebeveynlik uygulamalarının ergenlerin sağlıklı gelişimleri açısından kilit bir rol oynadığı söylenebilir.

Ergenlik, önemli fiziksel, bilişsel ve psikososyal değişimlerin yaşandığı bir yaşam dönemidir (Erikson, 1968; Keating, 1990; Marshall, 1978). Bu süreçte, ergenin özerklik arayışı başta olmak üzere bu dönemde yaşadığı söz konusu normatif değişimler, çocuk-ebeveyn ilişkisini de etkileyebilmektedir (Steinberg ve Silk, 2002). Yaşanan bu değişimler karşısında bazı ebeveynlerin çocuklarını manipülatif yollarla kontrol altına almaya çalıştıkları görülmektedir (Pettit ve diğ., 2001). Psikolojik kontrol, ebeveynlerin çocuğun duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılama/kısıtlayan ve çocuğun özerkliğini engelleyen ebeveyn davranışlarını içermektedir (Barber, 1996). Ebeveyn psikolojik kontrolünün çocukta suçluluk yaratma, çocuğa kaygı aşılama, koşullu sevgi sunma/sevgiyi geri çekme ve çocuğun bakış açısını geçersiz kılmaya yönelik girişimleri içerdiği belirtilmektedir (Barber ve Harmon, 2002; akt. Soenens ve Vansteenkiste, 2010). Bu tanımların yanı sıra psikolojik kontrole yönelik araştırmaların artmasıyla birlikte psikolojik kontrole ilişkin daha işevuruk tanımlamaların da yapıldığı görülmektedir. Bu güncel tanımlamalarla birlikte, psikolojik kontrol araştırmalarının genel ebeveyn davranışlarının yanı sıra daha özel durumlara yönelik de çalışılmasının mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların da alanyazına önemli bir katkı sunacağı açıktır. Ülkemiz alanyazınında da psikolojik kontrole yönelik çalışmaların artmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Psikolojik kontrolü ve psikolojik kontrolün etkilerini kuramsal düzlemde açıklamayı amaçlayan kuramsal çalışmalara bakıldığında Öz Belirleme Kuramı'nın sıklıkla temel çerçeve olarak ele alındığı görülmektedir. Öz Belirleme Kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde psikolojik kontrol, ergenin özerklik, ilişkisellik ve yeterlik olarak nitelendirilen temel psikolojik ihtiyaçlarının doyurulmasını kısıtlamakta ve sağlıklı gelişimini sekteye uğratmaktadır (Scharf ve Goldner, 2018). Yapılan araştırmaların (Örn. Koçak, 2019) da bu kuramsal çerçeveyi destekleyen sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu araştırmaların sayısının da kısıtlı kaldığı görülmektedir. Kuramsal açıdan bakıldığında, psikolojik kontrol kavramının farklı kuramsal çerçevelerde de ele alınmasının önemlidir. Bu doğrultuda psikolojik kontrol bağlamında Aile Sistem Kuramı ve Bağlanma Kuramı gibi kuramların da psikolojik kontrolün anlaşılmasında etkin bir düzlem sunacağı ön görülmektedir. Dolayısıyla yapılması planlanan kuramsal çalışma ve bilimsel araştırmaların bu alanlardaki boşlukları doldurmasının hem yurt dışı hem de ülkemiz alanyazınına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bununla birlikte, psikolojik kontrolü başlatan veya sürdürülmesinde etkili olabilecek değişkenlerin belirlenmesi de oldukça önemlidir. Bu bağlamda alanyazında yapılan çalışmaların, ebeveynin özelliklerine (Örn. psikolojik sağlık, yaşam öyküsü), çocuğun özelliklerine (Örn. mizaç, psikososyal uyum düzeyi) ve bağlamsal özelliklere (Örn. kültür, stres yaratan yaşam olayları) odaklandığı görülmektedir (Scharf ve Goldner, 2018). Bu konuda yapılan çalışmaların nedensellik ilişkilerini ortaya çıkarabilmek amacıyla bebeklik dönemi gibi çok daha erken dönemlerde başlatılmasına ve boylamsal olarak gerçekleştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Buna ek olarak, psikolojik kontrolü başlatan veya sürdürülmesinde etkili olan değişkenlere yönelik araştırmaların söz konusu değişkenlerin kuramsal modelleme çalışmaları kapsamında bütüncül bir şekilde ele alınmasının kritik olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda yapılacak araştırmaların, psikolojik kontrol kavramının öncüllerini ve etkilerini anlamaya dair araştırmacı ve uygulayıcılara kapsamlı bir bakış açısı sunarak gelecek çalışmalar için ülkemiz alanyazınına da değerli katkılar sunacağı öngörülmektedir.

Son yıllarda ebeveynlik pratikleri alanında gerçekleştirilen ve psikolojik kontrolü temel alan çalışmalar psikolojik kontrolün ergen üzerindeki olumsuz etkileri olduğu öngörüsünü doğrular niteliktedir (Örn. Cui ve diğ., 2014; Kındap ve diğ., 2008; Tepe ve diğ., 2018; Yan ve diğ., 2020). Bu gözden geçirme çalışmasında ele alınan çalışmaların ortak bulguları incelendiğinde psikolojik kontrolün ergenin kimlik gelişimi başta olmak üzere birçok sosyoduygusal boyut (Örn. duygu düzenleme, benlik, sosyal davranışlar, akran ilişkileri) üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, alanyazında yer alan çalışmalarda, EAPK ile depresyon, kaygı, saldırganlık, suç davranışları gibi psikolojik ve davranışsal problemler arasında da ilişki olduğu bildirilmektedir. Özellikle boylamsal olarak yürütülen çalışmalar, söz konusu ilişkilerin hem iki yönlü (ebeveyn-ergen) olabileceğini hem de etkilerinin kısa ve uzun vadede görülebileceğine işaret etmektedir. Dolayısıyla, ergenlik döneminde ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün derinlemesine ele alınması gereken bir konu olduğu görülmektedir. Alanyazında da belirtildiği üzere (Örn. Scharf ve Goldner, 2018) bu doğrultuda yapılacak çalışmaların da boylamsal olarak gerçekleştirilmesinin ve farklı zaman dilimlerinde bu ilişkide aracı ve düzenleyici olarak yer alabilecek olası faktörlerin (Örn. öz-kontrol, bilişsel tarz) de incelenmesinin alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Ülkemizde de bu konuda yapılacak boylamsal araştırmalara ihtiyaç duyulduğu gözlenmektedir. Benzer bir şekilde, psikolojik kontrolün ergenler tarafından nasıl algılandığına ve ergenler nasıl etkilediğine yönelik nicel ve nitel çalışmaların yapılması da önemli görülmektedir. Ebeveynlik uygulamalarına dair algıların bağlamsal düzeyde farklılaştığı göz önünde bulundurulduğunda söz konusu araştırmaların kültürlerarası bir perspektifle yürütülmesinin de farklı kültürlerde psikolojik kontrolün ne şekilde deneyimlendiğinin anlaşılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik kontrol gibi etkisiz ebeveyn uygulamaları ve çatışma çözümünde etkili olmayan iletişim becerileri gibi özellikler potansiyel olarak müdahale edilebilir faktörler arasında yer almaktadır (Deković, Janssens ve Van As, 2003). Bununla birlikte, alanyazında yer alan müdahalelere bakıldığında doğrudan psikolojik kontrolü ele alan uygulamalara rastlanmamıştır. Yurt dışında ergen ebeveynlerine yönelik uygulanan önleyici müdahale çalışmalarının çoğunlukla etkili ebeveynlik davranışları geliştirme ve aile içi etkin iletişim becerileri kazanımını hedeflediği görülmektedir. Söz konusu programların pek çoğu olumsuz ebeveynlik uygulamalarını sınırlandırarak ergenlerde olumlu gelişimi teşvik etme ve aile içi çatışmaları azaltarak ebeveyn-ergen iletişimini geliştirmeleri açısından etkili bulunmuştur (Barkley, Edwards, Laneri, Fletcher ve Metevia, 2001; Dishion ve Andrews, 1995). Ülkemizde yürütülen müdahale çalışmalarına bakıldığında da bir kısmının ebeveynlik eğitimlerini içerdiği, bir kısmının daha özel sorunlara yönelik müdahaleler olduğu görülmektedir. Bu gözden geçirme çalışması dahilinde aktarılan programlar, ebeveynlere yönelik müdahalelerin aile içi olumlu etkileşimi artırmada, sorunlu ergenlik davranışlarını azaltmada ve etkin ebeveynlik uygulamalarının geliştirilmesi konusunda etkili olabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla, ebeveynlere yönelik doğrudan psikolojik kontrolle ilişkili farkındalık ve beceri kazandırmaya yönelik öğeleri içeren müdahalelerin oluşturulmasının da önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu tür müdahale uygulamalarının da deneysel desenlerle test edilmesi ve etkililiğinin belirlenmesinin hem bilim alanına hem de uygulamaya önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Özetle, bu gözden geçirme çalışması, ebeveynlerden algılanan psikolojik kontrolün ergenlik döneminde psikososyal gelişim ve psikolojik sağlık açısından risk oluşturduğunu alanyazın temelinde açıkça ortaya koymaktadır. Bununla birlikte konu ile ilgili yapılacak olan kapsamlı bilimsel çalışmaların hem alanyazına hem de uygulayıcılara katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öncelikle psikolojik kontrol kavramına ilişkin farklı kuramsal bakış açılarını yansıtan kuramsal çalışmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Ayrıca söz konusu kuramsal çerçevelerin farklı bağlamlar ve farklı örneklemeler üzerinde araştırıldığı çalışmaların da önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla psikolojik kontrolü başlatan ve sürdürülmesinde etkili olan faktörleri bütüncül bir şekilde ele alan boylamsal çalışmaların ve modelleme çalışmalarının alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Diğer yandan gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda ergenin psikososyal gelişim ve psikolojik uyumu ile psikolojik kontrol arasındaki ilişkide aracı ve düzenleyici olarak yer alabilecek olası faktörlerin de ele alınmasının önemli olduğu öngörülmektedir. Son olarak, psikolojik kontrolün ergen üzerindeki yıkıcı etkileri göz önüne alındığında, hem çocukluk hem de ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynlerine yönelik olarak psikolojik kontrol konusunu da doğrudan içeren müdahale programlarının oluşturulması önerilmektedir. Bu doğrultuda hazırlanacak

programlarda, ergenlik dönemi özellikleri; psikolojik kontrolün ne olduğu, hangi davranışları içerdiği ve ergen üzerindeki etkileri; ebeveynin kontrol ihtiyacı ile ergenin temel psikolojik ihtiyaçlarının arasında nasıl bir denge kurulabileceği ve ergenin ihtiyaçlarına duyarlı, işlevsel ebeveynlik uygulamaları gibi temalara yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak, psikolojik kontrol üzerine yapılacak kapsamlı çalışmalarla birlikte etkili müdahale programlarının oluşturulmasının ve uygulanmasının ergenlerin sağlıklı gelişimleri üzerinde önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir.

#### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında kişisel ve/veya mali herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### **Mali Destek**

Çalışmada herhangi bir kamu, ticari ve/veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** Bu çalışma bir alanyazın derlemesi niteliği taşıdığından dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

**Kaynakça / References**

- Adams, G. R., & Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19(5), 429-442. doi: 10.1006/jado.1996.0041
- Adem, S. (2019). *Aile Eğitim Programının aile işlevleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2018). Çocuk Yetiştirmede Temel Beceriler Eğitimi. <https://www.aep.gov.tr/media/vjnne0oa/%C3%A7ocuk-yeti%C5%9Ftirmede-temel-konular.pdf> adresinden elde edildi.
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı. (2010). Aile Eğitim Programı. <https://aep.gov.tr/tr/> adresinden elde edildi.
- Akbulut, K., Ürkmez, F. B., Kimmet, E., Demircioğlu, H., Eren, Y. Z., Nesipoğlu, S. ve Gökeşmeoğlu, N. (2008). *7-19 Yaş Aile Eğitimi Kılavuz Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Aktaş, V. ve Tepe, Y. K. (2021). Olumlu sosyal davranışlar ile özerklik desteği ve psikolojik kontrol arasındaki ilişkiler. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 29-48.
- Albrecht, A. K., Galambos, N. L., & Jansson, S. M. (2007). Adolescents' internalizing and aggressive behaviors and perceptions of parents' psychological control: A panel study examining direction of effects. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(5), 673-684. doi: 10.1007/s10964-007-9191-5
- Arıcı-Özcan, N. ve Arslan, R. (2018). Ergen annelerine uygulanan Ebeveyn Stresini Yönetme Programı'nın etkililiği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 40-59. doi: 10.19126/suje.349339
- Arkan, B., Güvenir, T., Ralph, A., & Day, J. (2020). The efficacy and acceptability of the Triple P: Positive Parenting Program with Turkish parents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 33(3), 148-156. doi: 10.1111/jcap.12283
- Assor, A. (2017) The striving to develop an authentic inner-compass as a key component of adolescents' need for autonomy: Parental antecedents and effects on identity, well-being, and resilience. In B. Soenens, M. Vansteenkiste, & S. Van Petegem (Eds.), *The meaning and the role of autonomy in adolescent development: Toward conceptual clarity* (pp. 119-144). London: Routledge Psychology Press.
- Assor, A., & Tal, K. (2012). When parents' affection depends on child's achievement: Parental conditional positive regard, self-aggrandizement, shame and coping in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 249-260. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.004
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A Self-Determination Theory analysis. *Journal of Personality*, 72(1), 47-88. doi: 10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x
- Aunola, K., Sorkkila, M., Viljaranta, J., Tolvanen, A., & Ryba, T. V. (2018). The role of parental affection and psychological control in adolescent athletes' symptoms of school and sport burnout during the transition to upper secondary school. *Journal of Adolescence*, 69, 140-149. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.10.001
- Baldwin, A. L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19(3), 127-136. doi: 10.2307/1125710
- Baldwin, A. L., Kalthorn, J., & Breese, F. H. (1945). Patterns of parent behavior. *Psychological Monographs*, 58(3), 1-75. doi: 10.1037/h0093566
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67(6), 3296-3319. doi: 10.2307/1131780
- Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Barber (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: APA.
- Barber, B. K., Stolz, H. E., & Olsen, J. A. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 70(4), 1-137. doi: 10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x
- Barber, B. K., Xia, M., Olsen, J. A., McNeely, C. A., & Bose, K. (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273-287. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.10.010
- Barkley, R. A., Edwards, G., Laneri, M., Fletcher, K., & Metevia, L. (2001). The efficacy of problem-solving communication training alone, behavior management training alone, and their combination for parent-

- adolescent conflict in teenagers with ADHD and ODD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69(6), 926-941. doi: 10.1037/0022-006X.69.6.926
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103. doi: 10.1037/h0030372
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9(3), 239-267. doi: 10.1177/0044118X7800900302
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *The Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56-95. doi: 10.1177/0272431691111004
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541. doi: 10.1177/0743558403255070
- Benson, J. E., & Johnson, M. K. (2009). Adolescent family context and adult identity formation. *Journal of Family Issues*, 30(9), 1265-1286. doi: 10.1177/0192513X09332967
- Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(4), 303-315. doi: 10.1080/17405620444000120
- Beyers, W., & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31(2), 165-184. doi: 10.1016/j.adolescence.2007.04.003
- Bireda, A. D., & von Krosigk, B. (2015). Perceived maternal and paternal psychological control by Ethiopian adolescents. *Journal of Psychology in Africa*, 25(1), 1-5. doi: 10.1080/14330237.2015.1007590
- Bitane, B. S. (2019). *Ergenlerin algıladıkları ebeveyn psikolojik kontrolü, erken dönem uyumsuz şemalar ve uyum sorunları ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Costa, S., Barberis, N., Gugliandolo, M. C., Larcana, R., & Cuzzocrea, F. (2018). The intergenerational transmission of trait emotional intelligence: The mediating role of parental autonomy support and psychological control. *Journal of Adolescence*, 68, 105-116. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.07.008
- Crocetti, E., Rubini, M., Luyckx, K & Meeus, W. (2008). Identity formation in early and middle adolescents from various ethnic groups: From three dimensions to five statuses. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(8), 983-996. doi: 10.1007/s10964-007-9222-2
- Cui, L., Morris, A. S., Criss, M. M., Houlberg, B. J & Silk, J. S. (2014). Parental psychological control and adolescent adjustment: The role of adolescent emotion regulation. *Parenting: Science and Practice*, 14(1), 47-67. doi: 10.1080/15295192.2014.880018
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). The importance of autonomy for development and well-being. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, & U. Müller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 19-46). Cambridge: Cambridge University Press. doi: https://doi.org/10.1017/CBO9781139152198.005
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142. doi: 10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x
- Deković, M., Janssens, J. M., & Van As, N. M. (2003). Family predictors of antisocial behavior in adolescence. *Family Process*, 42(2), 223-235. doi: 10.1111/j.1545-5300.2003.42203.x
- Dishion, T. J., & Andrews, D. W. (1995). Preventing escalation in problem behaviors with high-risk young adolescents: Immediate and 1-year outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), 538-548. doi: 10.1037//0022-006x.63.4.538
- Ekşi, H. (2021). *Lise öğrencilerinde ebeveyn ilişkileri, duygu düzenleme güçlüğü, psikolojik kontrol ve saldırganlık arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

- Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C., & Sorrenti, L. (2018). Perceived parental psychological control and school learned helplessness: The role of frustration intolerance as a mediator factor. *School Psychology International, 39*(4), 360-377. doi: 10.1177/0143034318775140
- Finkenauer, C., Engels, R. C. M. E., & Baumeister, R. F. (2005). Parenting behaviour and adolescent behavioural and emotional problems: The role of self-control. *International Journal of Behavioral Development, 29*(1), 58-69. doi: 10.1080/01650250444000333
- Flamant, N., Haerens, L., Mabbe, E., Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2020). How do adolescents deal with intrusive parenting? The role of coping with psychologically controlling parenting in internalizing and externalizing problems. *Journal of Adolescence, 84*, 200-212. doi: 10.1016/j.adolescence.2020.09.003
- Fu, X., & Zhang, Y. (2020). Bidirectional relation between paternal/maternal psychological control and adolescent behavioral outcomes. *Journal of Child and Family Studies, 29*, 1402-1412. doi: 10.1007/s10826-019-01615-1
- Gargurevich, R., & Soenens, B. (2016). Psychologically controlling parenting and personality vulnerability to depression: A study in Peruvian late adolescents. *Journal of Child and Family Studies, 25*(3), 911-921. doi: 10.1007/s10826-015-0265-9
- Hawes, D. J., & Allen, J. (2016). Evidence-based parenting interventions: Current perspectives and clinical strategies. In M. Hodes & S. Gau (Eds.), *Positive mental health, fighting stigma and promoting resiliency for children and adolescents* (pp. 185-204). Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Kaniušonytė, G., & Žukauskienė, R. (2018). Relationships with parents, identity styles, and positive youth development during the transition from adolescence to emerging adulthood. *Emerging Adulthood, 6*(1), 42-52. doi: 10.1177/2167696817690978
- Keating, D. (1990). Adolescent thinking. In S. Feldman & G. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.
- Kılıçarslan, S. (2016). *Ergenlerde görülen saldırgan davranışlarda ebeveyn ve ergenlere uygulanan psikoeğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kındap, Y., Sayıl, M. ve Kumru, A. (2008). Anneden algılanan kontrolün niteliği ile ergenin psikososyal uyumu ve arkadaşlıkları arasındaki ilişkiler: Benlik değerinin aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 23*(61), 92-107.
- Knerr, W., Gardner, F., & Cluver, L. (2013). Improving positive parenting skills and reducing harsh and abusive parenting in low-and middle-income countries: A systematic review. *Prevention Science, 14*(4), 352-363. doi: 10.1007/s11121-012-0314-1
- Koçak, A. (2019). *Interparental relationship and adolescent adjustment: The mediating roles of psychological control, autonomy support, and basic psychological needs*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M., & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: A multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology, 49*(9), 1697-1712. doi: 10.1037/a0030740
- Kurt, D., Sayıl, M. ve Tepe, Y. K. (2013). Ana babanın psikolojik kontrolü ile gencin yalnızlığı arasındaki ilişkide kişilerarası güven inancı ve bağlanmanın rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 28*(71), 105-116.
- Leondari, A., & Kiosseoglou, G. (2002). Parental psychological control and attachment in late adolescents and young adults. *Psychological Reports, 90*(3), 1015-1030. doi: 10.2466/pr0.2002.90.3.1015
- Li, R., Yao, M., Liu, H., & Chen, Y. (2019). Relationships among autonomy support, psychological control, coping, and loneliness: Comparing victims with nonvictims. *Personality and Individual Differences, 138*, 266-272. doi: 10.1016/j.paid.2018.10.001
- Li, X., Li, D., & Newman, J. (2013). Parental behavioral and psychological control and problematic internet use among Chinese adolescents: the mediating role of self-control. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 16*, 442-447. doi: 10.1089/cyber.2012.0293
- Loeber, R., & Dishion, T. (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin, 94*(1), 68-99. doi: 10.1037/0033-2909.94.1.68
- Loukas, A. (2009). Examining temporal associations between perceived maternal psychological control and early adolescent internalizing problems. *Journal of Abnormal Child Psychology, 37*(8), 1113-1122. doi: 10.1007/s10802-009-9335-z



- Luebke, A. M., Bump, K. A., Fussner, L. M., & Rulon, K. J. (2014). Perceived maternal and paternal psychological control: Relations to adolescent anxiety through deficits in emotion regulation. *Child Psychiatry & Human Development, 45*(5), 565-576. doi: 10.1007/s10578-013-0425-3
- Luyckx, K., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Berzonsky, M. D. (2007). Parental psychological control and dimensions of identity formation in emerging adulthood. *Journal of Family Psychology, 21*(3), 546-550. doi: 10.1037/0893-3200.21.3.546
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 4, pp. 1-101). New Jersey: Wiley.
- Marshall, W. (1978). Puberty. In F. Falkner & J. Tanner (Eds.), *Human growth* (Vol. 2, pp. 141-181). New York: Springer.
- Martínez-González, R. A., Rodríguez-Ruiz, B., Álvarez-Blanco, L., & Becedóniz-Vázquez, C. (2016). Evidence in promoting positive parenting through the Program-Guide to Develop Emotional Competences. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 111-117. doi: 10.1016/j.psi.2016.04.001
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220. doi: 10.1037//0003-066x.53.2.205
- McCord, J. (1979). Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology, 37*(9), 1477-1486. doi: 10.1037//0022-3514.37.9.1477
- Metin-Orta, İ. ve Sümer, N. (2016). Anne duyarlılığı ve erken dönem bağlanma-temelli ebeveynlik destek ve müdahale programları. *Türk Psikoloji Yazıları, 19*(38), 54-76.
- Murray, K. W., Dwyer, K. M., Rubin, K. H., Knighton-Wisor, S., & Booth-LaForce, C. (2014). Parent-child relationships, parental psychological control, and aggression: Maternal and paternal relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(8), 1361-1373. doi: 10.1007/s10964-013-0019-1
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2010). Self-determination theory and the relation of autonomy to self-regulatory processes and personality development. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 169-191). Oxford: Wiley-Blackwell. doi: 10.1002/9781444318111.ch8
- Oslu, E. C. (2020). *Ergenin algıladığı psikolojik kontrol ve özerklik desteği ile gelişimsel sonuçları arasındaki ilişkilerin sosyal problem çözme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi, Mersin.
- Pettit, G. S., Laird, R. D., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Criss, M. M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Development, 72*(2), 583-598. doi: 10.1111/1467-8624.00298
- Pulat, N. (2011). *Ebeveynlerin uyguladığı psikolojik kontrolün ergenlerin depresyon, kaygı ve öfke belirtileri üzerindeki etkisi: Mükemmeliyetçiliğin aracı rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). "Living Adolescence in Family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention, 25*(2), 103-110. doi: 10.1016/j.psi.2016.03.004
- Rogers, K. N., Buchanan, C. M., & Winchell, M. E. (2003). Psychological control during early adolescence: Links to adjustment in differing parent/adolescent dyads. *Journal of Early Adolescence, 23*, 349-383. doi: 10.1177/0272431603258344
- Romm, K. F., & Metzger, A. (2018). Parental psychological control and adolescent problem behaviors: The role of depressive symptoms. *Journal of Child and Family Studies, 27*(5), 2206-2216. doi: 10.1007/s10826-018-1064-x
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications. doi: 10.1521/978.14625/28806
- Salari, R., Ralph, A., & Sanders, M. R. (2014). An efficacy trial: Positive parenting program for parents of teenagers. *Behaviour Change, 31*(1), 34-52. doi: 10.1017/bec.2013.31

- Sanders M. R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: Towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the prevention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2(2), 71-90. doi: 10.1023/a:1021843613840
- Schaefer, E. S. (1965a). A configurational analysis of children's reports of parent behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29(6), 552-557. doi: 10.1037/h0022702
- Schaefer, E. S. (1965b). Children's reports of parental behavior: An inventory. *Child Development*, 36(2), 413-424. doi: 10.2307/1126465
- Scharf, M., & Goldner, L. (2018). "If you really love me, you will do/be...": Parental psychological control and its implications for children's adjustment. *Developmental Review*, 49, 16-30. doi: 10.1016/j.dr.2018.07.002
- Sim, T. N., & Chin, J. E. (2014). Do mothers' and fathers' authoritative and authoritarian parenting interact? An exploration on schooling aspects with a Singapore adolescent sample. *Youth & Society*, 46(2), 286-300. doi: 10.1177/0044118X12441188
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74-99. doi: 10.1016/j.dr.2009.11.001
- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: Parents' psychological control as an intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19(3), 358-366. doi: 10.1037/0893-3200.19.3.358
- Soenens, B., Park, S., Y., Vansteenkiste, M., & Mouratidis, A. (2012). Perceived parental psychological control and adolescent depressive experiences: A cross-cultural study with Belgian and South-Korean adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(2), 261-272. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.05.001
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Luyten, P. (2010). Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control. *Journal of Personality*, 78(1), 217-256. doi: 10.1111/j.1467-6494.2009.00614.x
- Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein & M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Children and parenting* (pp. 103-133). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60(6), 1424-1436. doi: 10.1111/j.1467-8624.1989.tb04014.x
- Sümer, N., Metin-Orta, İ., Alsancak-Akbulut, C., Salman-Engin, S., İlden-Koçkar, A., Şahin-Acar, B., ... Yaşar, B. (2020). Olumlu ebeveyn davranışlarını artırmaya yönelik video-geri bildirimli müdahale programının anne duyarlılığı üzerindeki etkisinin Türkiye'de incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 35(85), 100-116. doi: 10.31828/tpd1300443320190219m000018
- Şen-Karadağ, Ö. ve Tuncay, T. (2022). Aile Eğitim Programı (AEP) ve ebeveynlik becerileri arasındaki ilişkilerin yararlanıcıların gözünden incelenmesi: Kontrol gruplu bir çalışma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(54), 11-42. doi: 10.21560/spcd.vi.897645
- Tepe, Y. K., Deliser, B., Kuzan, G. ve İslamoğlu, R. (2018). İlköğretimin ikinci kademe öğrencilerinin ana-babadan algıladığı psikolojik kontrolün kendini belirleme düzeyi ve sosyal girişkenlikle ilişkisi. *Asia Minor Studies*, 6(AGP Sempozyum Özel Sayısı 1), 294-312. doi: 10.17067/asm.439957
- Uysal, G., & Balcı, S. (2018). Evaluation of a school-based program for Internet addiction of adolescents in Turkey. *Journal of Addictions Nursing*, 29(1), 43-49. doi: 10.1097/jan.0000000000000211
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263-280. doi: 10.1037/a0032359
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Parent autonomy support, academic achievement, and psychosocial functioning: A meta-analysis of research. *Educational Psychological Review*, 28, 605-644. doi: 10.1007/s10648-015-9329-z
- Werner, L. L. A. A., der Graaff, J. V., Meeus, W. H. J., & Branje, S. J. T. (2015). Depressive symptoms in adolescence: Longitudinal links with maternal empathy and psychological control. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(6), 1121-1132. doi: 10.1007/s10802-015-0106-8
- Wijsbroek, S. A. M., Hale III, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., & Meeus, W. H. J. (2011). The direction of effects between perceived parental behavioral control and psychological control and adolescents' self-reported GAD

- and SAD symptoms. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 20(7), 361-371. doi: 10.1007/s00787-011-0183-3
- Yan, F., Zhang, Q., Ran, G., Li, S., & Niu, X. (2020). Relationship between parental psychological control and problem behaviours in youths: A three-level meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 112, 1-9. doi: 10.1016/j.chilyouth.2020.104900
- Yıldız, S. A. (2006). Ebeveynin sorun çözme becerisini geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışma. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24, 231-244.

## Kültüre Duyarlı Okul Psikolojik Danışmanlığında Bir Teknik: Kültürel Konulara Önyayak Olmak

Mustafa Aydoğan<sup>1</sup>

### Öz

Psikolojik danışmanlık disiplini son 40 yıldır kültüre duyarlılık üzerine odaklanmaktadır. Bu sürecin sonucu olarak kültüre duyarlı psikolojik danışma süreci kavramsallaştırılmış ve bu konuda birçok teori ve model geliştirilmiştir. Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de en yaygın olarak kullanılan kültüre duyarlılık modelleri bilgi, farkındalık ve beceri bileşenlerinden oluşmaktadır. Fakat alanda çalışan birçok psikolojik danışmanın kültürel bilgi ve farkındalık seviyelerinde nispeten yetkin olsalar da beceri boyutunda daha fazla desteğe ihtiyaçları olduğu gözlemlenmiştir. Alandaki bu ihtiyacı karşılamak amacı ile bu çalışmada okul psikolojik danışmanlarını kültürel konuları verimli bir şekilde ele almaları için önerilen *önyayak olma* (broaching) yöntemi kavramsallaştırılmıştır. Kültürel konulara önyayak olma sürekliliği ve farklı düzeylerde yeterlilik seviyesine sahip psikolojik danışman özellikleri açıklanmıştır. Çalışma okul psikolojik danışmanlarının sıklıkla karşılaştıkları kültürel değerlerin işlendiği senaryolar ve bu senaryolarda kullanabilecekleri önyayak olma ifadelerini içermektedir. Bu senaryolarda olabildiğince güncel ve yerel kültürel örnekler yer almaktadır. Son olarak alanda çalışan psikolojik danışmanlara ve psikolojik danışman eğitimcilerine öneriler okuyucuya sunulmuştur.

### Anahtar Sözcükler

Kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık  
Önyayak olmak  
Okul psikolojik danışmanlığı

### Makale Hakkında

**Gönderim Tarihi**  
12 Şubat 2022  
**Kabul Tarihi**  
07 Temmuz 2022  
**Makale Türü**  
Derleme

## A Technique in Multicultural School Counseling: Broaching Cultural Issues

### Abstract

Counseling discipline has focused on multiculturalism for the last 40 years. As a result of this process, multicultural counseling process has been conceptualized, and many theories and models have been developed in this regard. The most widely used multiculturalism models in Turkey as well as in the world consist of knowledge, awareness, and skill components. However, it has been observed that although many counselors working in the field are relatively competent in cultural knowledge and awareness levels, they need more support in terms of skills. To meet this need in the field, in this study, the broaching method, which is recommended for school counselors to effectively deal with cultural issues, is conceptualized. Continuum of broaching styles and counselor characteristics at different competency levels are described. The study includes scenarios with cultural issues that school counselors may frequently encounter and broaching statements that they can use in these situations. These scenarios include as many current and local cultural examples as possible. Finally, suggestions to counselors and counselor educators working in the field are presented to the reader.


### Keywords

Multicultural counseling  
Broaching  
School counseling

### Article Info

**Received**  
February 12, 2022  
**Accepted**  
July 07, 2022  
**Article Type**  
Review

*Atf.* Aydoğan, M. (2022). Kültüre duyarlı okul psikolojik danışmanlığında bir teknik: Kültürel konulara önyayak olmak. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 370-383. <https://doi.org/10.12984/eegef.1072354>

<sup>1</sup>  Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye, [maydogan@sinop.edu.tr](mailto:maydogan@sinop.edu.tr)



## Extended Abstract

The main purpose of this study is to introduce and conceptualize the process of broaching cultural issues in school counseling context. Broaching phenomenon is defined as counselors' effort and willingness to have open conversations around the subjects of cultural factors that affect clients' mental health (Day-Vines et al., 2007). Although multiculturalism has become an important aspect of the helping profession in the last 40 years (Sue et al., 1982), studies have repeatedly shown that counselors still feel an urgent need for practical tools in engaging sensitive cultural conversations with their diverse clients, students, and parents (Chao, 2013; Farmer, Welfare, & Burge, 2013; Kağnıcı, 2011). To meet this need, Day-Vines et al. (2007) created the broaching model that is referred as the *Continuum of Broaching Behavior*. The model included five levels of counselor broaching behavior: Avoidant, Isolating, Continuing / Incongruent, Integrated / Congruent, and Infusing. At the first three levels of the model, counselors often reject or minimize the power of cultural identities and experiences (due to marginalization and social injustices) on mental health and therapeutic healing process. This is because of lacking self-awareness, knowledge, and competence (Burkard & Knox, 2004; Day-Vines, Bryan, & Griffin, 2013). As counselors reach to the last two stages of the broaching model, Integrated / Congruent and Infusing, they recognize inseparable connections between clients' cultural backgrounds and their well-being. These counselors value their clients' cultural values, traditions, experiences with broader society, and lived experiences with social injustices. All these aspects of cultural identity are to be unpacked and processed in the safe counseling relationship when relevant and beneficial to the clients' presenting concern (Day-Vines et al., 2007).

Starting in 1980s, there has been an increasing attention to the needs of marginalized groups in societies. This attention started as a protest against certain values that shaped the counseling profession. Namely, the traditions and cultural norms of middle-class European White male (e.g., individualism, rationalism, Christianity, etc.) were centered at the core of the growing counseling discipline (Sue, Arredondo, & McDavis, 1992). In this version of counseling, there was no specific discussion of what it meant to be, for example, immigrant, Black, Woman, or Muslim in a therapeutic process. This also meant that counselors would mostly ignore clients' everyday experiences with social injustices and inequalities, thus, missing the opportunity of "*translat[ing] the client's sociocultural and sociopolitical realities into meaningful counseling practice*" (Day-Vines, Ammah, Steen, & Arnold, 2018, p. 91). In the following years, two main movements shaped the way counseling discipline embraced cultural issues: (a) with the works of Sue et al (1992) and later Arredondo et al. (1996), the evaluation of cultural elements in counseling relationship began to be called as *multicultural counseling*. This emphasis on culture forced the discipline to conceptualize *multicultural counseling competencies* (Arredondo et al., 1996), (b) instead of focusing only on race, ethnicity, socioeconomic background, and gender components of cultural identity, other aspects of culture such as religion, sexual orientation, country of origin, and ability status were accepted to be as important in the helping profession (Cook, Brodsky, Gracia, & Morizio, 2019). This cultural movement in the counseling field was also supported by main accreditation bodies such as Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) which required counselor education programs in the US to provide multicultural counseling training across their curricula. Thus, *multicultural counseling competencies*, have become an important part of counselor training and supervision process (Arredondo et al., 1996; Cook et al., 2019; Holcomb-McCoy, 2005; Yöntem, Sarıkaya, & Aydoğan, 2021).

Various methods of training counselors in multicultural counseling have been cited in the literature (Jones, Welfare, Melchior, & Cash, 2019). Counselor education and supervision programs around the world as well as in Turkey have put considerable attention on stressing the power of implementing culture-specific counseling methods in their curricula. Unlike the United States of America where Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) requires counseling programs to open multicultural counseling classes (CACREP, 2016), Turkish counselor education programs still offer such classes as an elective (Kağnıcı, 2013). Currently, counseling programs can offer multicultural counseling classes depending on (a) availability and expertise of a faculty member and (b) having enough students willing to take the elective class (Sezer, 2017). Required or elective, multicultural counseling courses are mainly taught focusing on increasing awareness and knowledge of the training counselors (Holcomb-McCoy, 2005; Shannonhouse, Myers, & Minton, 2018). Due to the lack of first-hand experiences and class time, these classes often fail in skill building component of multicultural counseling competence (Kağnıcı, 2011; Sue, 2006). Therefore, the broaching model could fill this gap in teaching practical ways of integrating cultural conversations into the work of school counselors.

The broaching model provides a general description of different broaching levels and counselor characteristics at each stage. At the first stage, counselors with *avoidant* broaching style completely ignore cultural differences and see the importance of cultural elements brought by their clients at a minimum level (Day-Vines et al., 2018). Especially when working with clients from minority cultures, avoidant counselors predict that their clients' problems are independent of the culture they come from, and that the solution process will not be affected by their own or their clients' cultural identities. Similar to avoidant style, counselors with *isolating* broaching style also minimize the importance of cultural elements in the treatment process. These counselors bring the effects of culture

to the client's attention in a superficial and immature manner. However, due to the lack of experience and education, they move the focus of the relationship back to non-cultural issues believing that touching on the client's culture needs to be accomplished only once with each client. Unlike counselors who avoid and isolate cultural aspects of therapy, counselors who adopt a *continuing / incongruent* approach are curious and interested in the effects of cultural identity on their clients' lives. They try to discover the relationship between the client's sociopolitical experiences and the problem that brought them to counseling (Day-Vines et al., 2007). However, it is suggested that the counselors in this group have difficulties in transferring their efforts to broach cultural issues into an effective treatment process. Counselors with an *integrated / congruent* broaching style see this method (e.g., broaching) as a part of their professional counselor identity, as well as regularly practicing their broaching skills. Unlike the three levels described earlier, counselors at the integrated / congruent level understand that having a minority (or majority) status in a society affects every aspect of life, thus, is an important part of the treatment process. Counselors at the final broaching style, *infusing*, do not only see the importance of cultural issues within the counseling relationship but devote their own time and resources for systemic change and see it as a part of their personal and profession identities.

The current study offers an overview of multicultural counseling literature as well as its development and current stage in Turkish counselor education programs. Following is the conceptualization of broaching framework and the five stages of the broaching continuum. Each stage is explained with practical school counseling examples. To help school counselors and school counselor educators, this paper offers scenarios that provide challenging questions to school counselors as well as possible broaching statements to each scenario. These broaching statements help school counselors identify a gentle-but-inviting ways of translating the cultural aspects of their students' identities into effective school counseling practices.

## Giriş

İnsanların genel iyilik hallerinin içinde buldukları toplumla uyumlu olarak sağlanması ve sürdürülmesi amacıyla kurulan profesyonel psikolojik danışmanlık ilişkisinde kültürel öğeler önemli bir rol oynamaktadır. Bireyin dil, ırk, etnik köken, cinsiyet kimliği, cinsel yönelim, dini inanç, engellilik durumu, ekonomik sınıf, ulusal köken gibi kültürel kimliğini (ve hayatının her alanını) şekillendiren etmenler psikolojik danışma sürecinin de önemli bileşenleridir (Akalın ve Türküm, 2021; Sue, 2006; Sue, Arredondo ve McDavis, 1992). Profesyonel yardım almak amacı ile psikolojik danışmanlık ilişkisine başvuran bir danışanın terapötik süreç içinde kendi kültürel değerleri bağlamında değerlendirilmesi ve uygulanacak yardım müdahaleleri yine danışanın kültürel değerleri, yargıları ve inançlarıyla aynı doğrultuda olması son derece önemlidir. Diğer yandan bir psikolojik danışmanın da kendi kültürel geçmişinin bir ürünü olduğunu, psikolojik danışman kimliğini kültürel geçmişi ile uyum içinde oluşturduğunu ve danışanlarını kendi kültürel dünyalarından değerlendirdiklerini unutmamak gerekir. Diğer bir deyişle, sağlıklı bir terapötik ilişki geliştirmek için, psikolojik danışmanlar kendilerinin ve danışanlarının kültürel geçmişlerini ve içinde bulunulan toplumun sosyopolitik özelliklerini göz önünde bulundurmak durumundadırlar (Sezer, 2017; Şahan ve Akbaş, 2018). Bu karmaşık kültürel etkileşim süreçlerinin rol oynadığı profesyonel ilişkinin sosyal ve coğrafik olarak nerede ve hangi zamanda geçtiği de ilişki üzerinde önemli sonuçlar doğurduğu alanyazında sıklıkla bildirilmektedir (Kağnıcı, 2013). Keza bulunulan coğrafyaya göre toplum tarafından kabul görülen ve görülmeyen konular değişiklik göstermektedir (Örn., cinsel yönelim özgürlüğü; bkz. Kurt ve Ateş, 2018). Psikolojik danışmanlık ilişkisinin özünü oluşturan güven ilişkisinin gelişmesi danışanların (belki de kendilerinin dahi henüz anlamlandıramadıkları) duygu ve düşüncelerini özgürce terapi odasına getirebilmeleri için, psikolojik danışmanların danışanlarının içinden geldikleri kültürleri ve bu kültürlerdeki önemli kabul edilen kültürel değerler ve tabu olan konular hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmaları da bir o kadar önemlidir.

Bu sorumluluklar ve beklentiler psikolojik danışmanlık disiplinin son 40 yılda tartıştığı en önemli konulardan birine dönüşmüştür (Kağnıcı, 2019). Özellikle son yıllarda teknoloji ve globalleşmenin gelişmesi ile bireylerin kendilerinden farklı kültürlerden gelen diğer bireylerle kişisel ve profesyonel ilişkilere girmesi günlük hayatın önemli bir parçasıdır. Benzer şekilde, kültürel dinamiklerin psikolojik danışmanlık disiplininde önem kazanması ve terapötik ilişki üzerindeki etkilerinin araştırılması 1980’li yıllarda başlamaktadır. Sue ve diğerleri (1982) psikolojik danışmanlık disiplininin orta sınıf beyaz Amerikalı erkek kültürel değerlerinden oldukça etkilendiğini ve bu etkileşim sonunda alanın diğer kültürlerden gelen danışanlara hizmet etmekte yetersiz kaldığını ortaya koymuşlardır. Bu önermelerine kanıt olarak Sue ve diğerleri (1982) azınlık statüde (Örn., dini, etnik köken, ana dil) olan danışanların terapi süreçlerini erken veya tamamlamadan bırakmalarının yanı sıra Beyaz Avrupa göçmenlerinin kültürel değerleriyle (Örn., bireysellik, rasyonellik) oluşturulmuş psikolojik danışmanlık teorilerini sunmuşlardır. İlerleyen yıllarda, kültürel öğelerin psikolojik danışmanlık ilişkisi içerisinde değerlendirilmesi *çok kültürlü psikolojik danışmanlık (multicultural counseling)* olarak anılmaya başlanmış ve bu konuda farklı teoriler geliştirilmiştir. *Çok kültürlü psikolojik danışmanlık yeterlilikleri (multicultural counseling competencies)* olarak anılan bir takım beceri ve yöntemler psikolojik danışman eğitimi ve süpervizyonunun önemli parçası haline gelmiştir (Arredondo ve diğ., 1996; Cook, Brodsky, Gracia ve Morizio, 2019; Holcomb-McCoy, 2005; Yöntem, Sarıkaya ve Aydoğan, 2021). İngilizce dilinde *multicultural* (çok kültürlü) olarak kullanılan bu kelime Türkçe literatürde çok farklı kullanımları olmasına rağmen (Örn., kültür odaklı, kültürel, kültüre duyarlı, çok kültürlü), bu çalışmada *kültüre duyarlı* olarak kullanılmıştır. Bu bilinçli kararın sebebi; bir psikolojik danışmanlık ilişkisinin *çok kültürlü* olmasından ziyade, kültürel farklılıklara ve bunların ilişki üzerindeki açık ve gizli anlamlarına *duyarlı* ve saygılı bir terapötik ortamın oluşması gerekliliğine dikkat çekmektir.

Kültüre duyarlılığın psikolojik danışmanlık alanında bir prensip haline getirilip, psikolojik danışman eğitiminde temelli yerini alması amacıyla Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programları Akreditasyon Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]) 1990’lı yıllardan başlayarak eğitim programlarında önemli değişiklikler gerçekleştirmiştir. CACREP’in (2016) standartlarında, psikolojik danışman eğitiminin üzerine kurulduğu sekiz önemli boyuttan biri “*sosyal ve kültürel çeşitlilik*”tir (s. 10). Bu madde ile, CACREP (2016) akreditasyonu almak veya sürdürmek için, eğitim programlarının psikolojik danışman adaylarına “*sosyal adalet, çoğulcu kültürel anlayış, kültürel kimlik gelişimi, kültüre duyarlılık yeterlilikleri ve azınlıkların psikolojik yardım arayış davranışları*” (s. 10) gibi konularda eğitim sağlamalarını zorunlu hale getirmiştir.

CACREP’in kültürel konuların psikolojik danışman eğitimindeki yerine verdiği önemin etkisi ile sadece Amerika Birleşik Devletleri’nde değil dünyanın diğer ülkelerinde de bu konuya verilen ilginin arttığı gözlemlenmektedir. Türkiye’de psikolojik danışmanlık alanının kültüre duyarlılığa verdiği önem de dünyanın diğer ülkelerinde olduğu gibi giderek artmaktadır. Kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık anlayışının gelişmesinde 2000’li yıllarda Kararımak (2004), Bektaş (2006), Erdur-Baker (2007) ve sonrasında Kağnıcı (2011, 2013) gibi önemli çalışmalar belirleyici bir rol oynamıştır. Bu alanda ilerlemeler kaydedilse de henüz gerçekleşmemiş önemli gelişmeler çok kültürlü psikolojik danışmanlık akımının Türkiye’deki gelişimini yavaşlatmaktadır. Bu gelişmelerin başında Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık eğitim programlarında kültüre duyarlılık dersinin zorunlu olarak yer almaması gelmektedir. Hâlihazırda, bazı özel ve devlet üniversitelerinin kültüre duyarlı psikolojik danışma dersini

zorunlu olarak programlarında bulundurmalarına rağmen, Yüksek Öğretim Kurulu RPD anabilim dallarının ders programında seçmeli statüsündedir. Bu dersin zorunlu olmadığı kurumlarda öğrencilerin istek ve öğretim elemanlarının yetersizliği gibi sebepler dolayısıyla dersin düzenli olarak açılması zorlaşmaktadır (Akalin ve Türküm, 2021; Kağnıcı, 2013). Literatürde rapor edildiği üzere, Türkiye’de ilk kültüre duyarlı psikolojik danışma derslerinden birisi Kağnıcı (2011) tarafından değerlendirilmiş ve ders çıktılarının öğrencilerin kültürel empati ve açık görüşlülük düzeyleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri görülmüştür. Türkiye’de geliştirmekte olan kültüre duyarlılık akımının daha fazla psikolojik danışmana ulaşabilmesi ve dolaylı olarak psikolojik danışma almak isteyen danışanlara daha iyi hizmet sağlanabilmesi için kültüre duyarlı psikolojik danışma derslerinin lisans programlarından düzenli olarak açılmasının son derece önemli olacağı düşünülmektedir. Bunun yanında, açılacak derslerin Türkiye’nin kozmopolit kültürel yapısını yansıtmaları ve bu yapıyı oluşturan kültürel gruplarla yetkin bir şekilde çalışabilecek psikolojik danışmanların yetiştirilmesine öncelik vermesi önemli bir diğer aşama olarak görülmektedir.

Kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık derslerinin zorunlu olmasa da bazı öğretim elemanları tarafında açılmaya başlanması bu konuda ders etkilerinin daha da detaylı incelenmesi gerekliliğini doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, araştırmacılar farklı dillerden ölçekleri Türkçe diline uyarlamışlardır (Kağnıcı, 2011). Farklı bir ölçek geliştirme çalışmasında ise Özer ve İlhan (2015) Türkçe kültüre duyarlı psikolojik danışma ölçeğini geliştirmişlerdir. Son yıllarda Türkçe diline uyarlanan ve Türkçe olarak geliştirilen bu ölçme araçlarının çoğalması bu konuda yapılan deneysel ve veri odaklı çalışmalara da destek sağlamıştır. Örneğin, güncel bir yordama çalışmasında, Yıldırım (2020) kültürel zekâ, kültüre duyarlı psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimin kültüre duyarlı psikolojik danışman yeterliliklerini anlamlı bir şekilde yordadığını gözlemlemiştir. Kültüre duyarlılık çalışmalarının Türkiye’de bulunan sosyal ve kültürel dinamiklere odaklanması ve psikolojik danışmanların bu dinamiklerden nasıl etkilendiklerinin derinden incelenebilmesi için ölçek geliştirme çalışmalarının devam etmesi son derece önemlidir. Bunun yanında, nitel ve karma araştırma desenlerinin kullanıldığı araştırma projeleri de bu konuya derinlik kazandırabilecek bir diğer gelişme olarak görülmektedir.

Türkiye’de yapılan kültüre duyarlılık çalışmalarının son yıllarda hız kazandığı gözlemlenmektedir. Kültüre duyarlılığın psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri (Uğur, Çalık, Bağcı ve Uzun, 2021), özgeciliği (Şakar, 2018), yabancı uyruklu bireylerle çalışma yeterlilikleri (Uğur ve diğ., 2021) ve cinsel yönelim konusunda toplum tarafından marjinalleştirilmiş bireylerle çalışma hakkındaki görüşleri (Kurt ve Ateş, 2018) gibi farklı değişkenler bağlamında sıklıkla çalışılmaktadır. Bakioğlu (2017) dördüncü sınıf psikolojik danışman adaylarının kültüre duyarlılık dersini aldıklarında psikolojik danışma öz yeterliliklerinin anlamlı bir şekilde olumlu yönde farklılaştığını; psikolojik danışman adaylarının cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıklarının psikolojik danışma öz yeterliliklerine etkisinde kültüre duyarlılık yeterliliklerinin kısmi aracılık rolüne sahip olduğunu tespit etmiştir. Yine bir başka yapısal eşitlik modeli analizi ile yapılan çalışmada, Genç (2019) etkili psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlılık yeterliliği arasındaki ilişkinin açıklanmasında psikolojik danışmanların bilişsel esneklik ve kültürel zekâlarının tam aracı rolüne sahip olduğunu bildirmiştir. Kültüre duyarlılık konusunda yapılan bu araştırmaların kültüre duyarlı olmanın psikolojik danışmanları nasıl etkilediği ve onların hangi özelliklerinin (Örn., özgecilik) bu konuda kendilerini olumlu veya olumsuz etkilediğine odaklandıkları ortaya koymuştur.

Bu derleme çalışmasında öncelikle kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinin yurt dışında ve Türkiye’de gelişimine ve güncel durumuna odaklanılmıştır. Sonrasında kültüre duyarlı psikolojik danışma başlığı altında; kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinin tanımına, içeriğini oluşturan kavramlara ve psikolojik danışma sürecinde hayati öneme sahip olmasına rağmen alanda çalışan meslek üyelerinin beceri ve yöntem eksikliklerine değinilmiştir. Devamında, kültüre duyarlı psikolojik danışma tekniği olarak önyak olma sürekliliği okuyucuya tanıtılmış ve beş farklı psikolojik danışman önyak olma tarzı örnekler ile açıklanmıştır. Çalışmanın bir sonraki kısmında kültürel değerlerin ön plana çıktığı örnek vaka senaryolarına ve bu senaryolarda psikolojik danışmanların kültürel farklılıklara nasıl önyak olabileceklerini örnekleyen psikolojik danışman tepkilerine yer verilmiştir. Çalışmanın sonuç ve öneriler kısmında okul psikolojik danışmanlarının okullarda sundukları farklı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında önyak olma tekniğini nasıl kullanabilecekleri üzerine öneriler sunulmuştur. Bu doğrultuda, bu çalışmanın amacı kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinde önyak olma (broaching) tekniğini okul psikolojik danışmanlığı kapsamında tanıtmak ve senaryolar eşliğinde bu tekniğin nasıl kullanılacağı konusunda örnek bir yapı sunmaktır.

### **Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma**

Kültüre duyarlı psikolojik danışma, psikolojik danışmanın danışanı ile geliştirdiği profesyonel ilişkinin aralarındaki cinsiyet, sosyal sınıf, cinsel yönelim, ırk, etnik köken, din, dil, göçmenlik ve engellilik durumu gibi kültürel farklılıklardan etkilendiğinin farkında olup ve bu etkileri terapötik süreç içinde işleyecek bilgi ve beceri seviyesine sahip olduğu profesyonel bir ilişki olarak tanımlanır (Kararımak, 2008; Sue ve diğ., 1992). Bu bakış açısının sonucu olarak, kültüre duyarlı psikolojik danışma sürecinin terapötik ilişki ve sonuçları üzerinde olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir (Cook ve diğ., 2019; Holcomb-McCoy, 2004). Devamında, psikolojik danışmanlık sürecini kültüre duyarlı bir bakış açısı ile değerlendirmenin sosyal adalet ve ayrımcılık gibi toplumsal konuların



geliştirilmesi yönünde psikolojik danışman eğitimcilerinin ve psikolojik danışmanların etik bir sorumluluğu olduğu kabul edilmektedir (American Counseling Association [ACA]; 2014; American School Counselor Association [ASCA], 2022). Diğer bir deyişle, psikolojik danışmanlık ilişkisinin sosyal ve politik konulardan arındırılmasının mümkün olmayacağı ve psikolojik danışmanların danışan kültürel kimliklerinin anlam ve önemine verecekleri değerini insani, profesyonel ve etik bir sorumluluk olduğu düşünülmektedir.

Farklı kültürlerde problemin dışavurum süreçlerinin ve problemle başa çıkma becerilerinin farklı geliştiği göz önüne alındığında, psikolojik danışmanların problemin tanımlanması ve vaka kavramsallaştırması aşamalarında danışanın kültürel bağlamını dikkate almaları gerektiği kaçınılmaz bir durumdur. Keza bu aşamalar terapötik ilişkinin üzerine inşa edileceği bir tabanı oluşturmaktadır. Psikolojik danışmanlık ilişkisi sürecinde psikolojik danışmanların danışanlarına karşı geliştirecekleri empatik anlayışın iki taraf arasındaki kültürel benzerlik ve farklılıklardan etkilenmesi literatürde sıklıkla vurgulanan bir diğer olgudur (Choi, VanVoorhis ve Ellenwood, 2015; Chung ve Bemak, 2002; Shannonhouse, Myers ve Minton, 2018). Benzer kültürel gruplardan ya da kimliklerden gelen insanların daha iyi iletişim kuracakları psikolojik ilişki çerçevesinde de kısmen öngörülebilir. Örneğin benzer sosyoekonomik geçmişlerden gelen psikolojik danışmanın ve danışanın ilişki başlangıcında ekonomik konularda daha az açıklama ve karşılıklı öğrenmeye ihtiyaç duymaları beklendik bir durumdur. Bunun sebebi benzer ekonomik geçmişlerden gelen iki insanın, doğal olarak, sahip oldukları ortak yaşam deneyimlerini ilişkinin kurulma aşamasında ortak payda olarak görmeleridir. Her ne kadar kültürel benzerliklerin psikolojik danışmanlık ilişkisi başında danışanların tercih ettiği bir durum olsa da yapılan çalışmalar kültüre duyarlı psikolojik danışma deneyimini yordayıcı daha güçlü değişkenlerin olduğunu göstermektedir. Örneğin, psikolojik danışmanların aldıkları kültüre duyarlılık eğitimlerinin (Holcomb-McCoy, 2005; Pietrantonio ve Gance, 2019), azınlık statüde olmalarının (Yeh ve Arora, 2003) ve kültürel değerlere öncelik vermelerinin (Day-Vines, Ammah, Steen ve Arnold, 2018) terapötik ilişkinin ve terapi çıktılarının üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğu gözlenmektedir. Kültüre duyarlı psikolojik danışma süreci incelenirken göz önünde bulundurulması gereken bu faktörlerin özellikle azınlık statüde olan danışanlar ile geliştirilecek profesyonel ilişki kapsamında ele alınması son derece önemlidir. Bu süreç, psikolojik danışmanların kültürel farkındalık seviyelerinden oldukça etkilenmektedir.

Bu yapılan çalışmalarda kültürel öğelerin psikolojik danışmanlık sürecinde önemli bir rol oynadığının anlaşılmasına rağmen henüz alanda çalışan psikolojik danışmanların *kültürel konuları psikolojik danışmanlık mesleğinin günlük rutinlerinde tam olarak nasıl ele alabiliriz?* sorusunu cevaplamada zorluk yaşadıkları sıklıkla ortaya atılmaktadır (Farmer, Welfare ve Burge, 2013; Kurt ve Ateş, 2018). Diğer bir deyişle, psikolojik danışmanlar Sue ve diğerlerinin (1982) ortaya attığı ve yaygın olarak kullanılan kültüre duyarlı psikolojik danışma modelinin üç birleşeninin (farkındalık, bilgi ve beceri) ikisinde (farkındalık ve bilgi) gelişim göstermelerine rağmen yapılan birçok çalışmada psikolojik danışmanların beceri geliştirme sürecinde zorlandıkları ve birçok durumda meslek hayatları sürecinde dahi beceri eksikliği yaşadıkları ortaya konulmuştur. Bu konuda yapılan kültüre duyarlılık eğitimlerinin sadece içerik ve farkındalık seviyesinde etkili olsalar da yaşantısal öğrenme sağlamadıkları için psikolojik danışman adaylarının beceri konusunda etkisiz kaldıkları gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar dünya literatüründe de desteklenmektedir (Örn., Chao, 2013; Farmer ve diğ., 2013) Bu konuda Kağnıcı (2013) psikolojik danışman eğitim programlarının iki aşamalı kültüre duyarlılık dersi açmalarının beceri gelişiminde etkili olacağını savunmuştur. Kağnıcı, böyle bir sistemde birinci dersin bilgi ve farkındalık odaklı, ikinci dersin adayların uygulama / alan deneyimi üzerine olmasını tavsiye etmiştir (Genç, 2019).

### **Kültüre Duyarlılıkta Bir Teknik Olarak Önyak Olma Sürekliliği**

Bir psikolojik danışmanın hem kendi hem de danışanın kültürel özelliklerinin terapötik ilişki üzerindeki muhtemel etkilerini aktif ve devamlı olarak keşfetmesi süreci kültürel konulara önyak olma (broaching) olarak tanımlanmaktadır. Burada önemli olan psikolojik danışmanın kültürel değer ve yargıların birçok psikolojik problem ile iç içe olabileceğinin farkında olmasıdır. Önyak olma tekniğinin tüm psikolojik danışma oturumlarında kullanılamayacağı ve her danışanın bu konuda gerekli kültürel farkındalığa sahip olmayacağının da altı çizilmesi gerekir. Day-Vines ve diğerleri (2007) önyak olma kavramını bir süreç olarak önerse de bu sürecin aşamaları olarak kabul edilen beş farklı olma tarzı tanımlamışlardır. Buna göre, psikolojik danışmanlar kültürel konulara önyak olma tekniğini kullanmada beş farklı seviyede bulunurlar; (a) kaçınan (avoidant), (b) yalıtıcı (isolating), (c) düzenli olmayan (continuing / incongruent), (d) bütünleşmiş (integrated / congruent), (e) ilham veren (infusing). Bu beş farklı önyak olma tarzı çalışmanın bir sonraki bölümünde kavramsallaştırılmıştır. Bu süreçte, Türkiye’de bulunan kültürel çeşitliliğini yansıtmak ve okul psikolojik danışmanlarına doğrudan bir kaynak sağlamak amaçları ile olabildiğince yerel örnekler kullanılmıştır.

#### **Kaçınan**

Önyak olma sürekliliğinin ilk seviyesinde olan kaçınan tarza sahip psikolojik danışmanlar kültürel farklılıkları tamamen yok sayar ve danışanlarının getireceği kültürel öğelerin psikolojik danışma sürecindeki önemini en az düzeyde görürler (Day-Vines ve diğ., 2018). Özellikle azınlık kültürlerden gelen danışanlarla çalışırken, kaçınan psikolojik danışmanlar danışanlarının problemlerini içinden geldikleri kültürden bağımsız olduğunu ve çözüm

sürecinin de hem kendi hem de danışanlarının kültürel kimliklerinden etkilenmeyeceğini öngörürler. Durum böyle iken, kaçınan psikolojik danışmanlar kültürün etkisini vaka kavramsallaştırmasında, problemin tanımı, terapötik ilişkinin gelişimi ve çözüm becerileri geliştirme aşamalarında göz ardı etmeleri dolayısıyla, danışanlarının yanlış anlaşılma, suçlanma ve hatta ayrımcılığa maruz kalmalarına sebep olabilirler. Burkard ve Knox (2004) tarafından yapılan bir çalışmada danışan kültürel değerleri konusunda nötr tavır alan psikolojik danışmanların kültüre duyarlılık yeterliliklerinin alt seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir deyişle, kültürel konulara verilen önem ve bu kültürel konuları psikolojik danışma sürecinde işleyebilme yeterlilikleri beraber hareket etmektedir.

Kültürel konulara önyak olmaktan kaçınan okul psikolojik danışmanları okul ortamlarında *hassas / politik* olarak görülen konulardan uzak durmayı tercih ederler. Örneğin, Caferi inancından gelen lise düzeyinde bir öğrencinin Muharrem ayının 10. günü olarak görülen aşure günü törenine katılmak için okuldan ayrıldığı ve devamsız olarak kayıtlara geçtiğini ele alalım. Bu öğrencinin ders öğretmenleri ve okul yöneticileri ile bu konuda yaşadığı sorunlardan dolayı okul psikolojik danışmanına başvurduğunu düşünelim. Bu öğrenci ile bireyle psikolojik danışma yapan ve kültürel konulara önyak olma konusunda kaçınan bir okul psikolojik danışmanı öğrencinin mezhep düzeyinde yaşadığı ayrımcılığı göz ardı edecektir. Bu kültürel konuya önyak olma konusunda kaçınan bir okul psikolojik danışman, problemin (öğrencinin okulda devamsızlık ve dini bir gereklilik arasında seçime zorlanması) tanımlanması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesinde öğrencinin dini inanç ve değerlerinin oynadığı rolü göz ardı edecektir. Bunun sonucu olarak, öğrenci suçlanmış veya anlaşılmamış hissedecektir. Bu öğrenci ile çalışan ve kaçınan tarzda bir okul psikolojik danışmanı öğrencinin devamsızlıktan sınıfta kalmaması, okul yönetiminden devamsızlık konusunda destek talep etmesi veya aşure gününe okul saatleri içerisinde katılmaması gibi çözüm önerileri üzerinde çalışmayı tercih etmesi beklenmektedir.

### Yalıtın

Kültürel konulara önyak olma konusunda yalıtın bir yaklaşım sergileyen bir okul psikolojik danışmanı kaçınan psikolojik danışmanlardan farklı olarak kültürel etmenleri bir kereye mahsus bir uygulama olarak görmektedirler. Bu psikolojik danışmanlar kültürün etkilerini yüzeysel düzeyde ve olgunlaşmamış bir tarzda danışanın dikkatine getirirler. Fakat deneyim ve eğitim eksikliği dolayısıyla ilişkinin odağını tekrar kültürden bağımsız konulara taşırlar. Örneğin yukarıda bahsedilen dini gereklilikleri gereği ayrımcılık yaşayan bir Caferi öğrenci ile çalışırken, kaçınan bir psikolojik danışman mezhep farklılıklarının psikolojik danışmanlık görüşmesi açısından ne demek olduğu konusunu önyak olarak bir kereye mahsus bu konuyu görüşmeye getirebilir. Fakat yalıtın psikolojik danışmanlar azınlık bir mezhepten olmanın öğrencinin okul ortamında yaşadığı diğer problemlerle ilişkisi üzerine gitmeyerek değerli bir fırsatı kaçırmış olurlar. Day-Vines ve diğerlerine (2018) göre bu tarz bir yaklaşım “*sadece bir kereye mahsus uygulanması gereken bir teknik olarak görüldüğünü ve danışanın hayatının diğer sosyopolitik yönleriyle tutarsız olduğu*” (s. 405) bir anlayıştır. Kültür içerikli konuşmaları önyak olmayı bir kere yapılması gereken bir görev olarak görmenin sonucu olarak, yalıtın psikolojik danışmanlar bu göreve kolay ulaşmanın düşüncesi ile kendilerini kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık konusunda yetkin görürler.

### Düzenli Olmayan

Kaçınan ve yalıtın psikolojik danışmanların aksine, düzenli olmayan yaklaşımını benimseyen psikolojik danışmanlar kültürel kimliği oluşturan etmenlerin danışanların hayatlarına etkileri konusunda meraklı ve ilgilidirler. Bu konudaki isteklerini danışanın sosyopolitik deneyimlerinin yaşadıkları problem ile ilişkilerini danışan aracılığı ile keşfetmeye çalışırlar (Day-Vines ve diğ., 2007). Fakat bu gruptaki psikolojik danışmanların kültürel konulara önyak olma gayretlerini etkili bir psikolojik danışma sürecine aktarmakta zorlandıkları görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu gruptaki psikolojik danışmanlar yalıtın ve kaçınan psikolojik danışmanlara benzer olarak, örneğin, azınlık gruptan bir bireyin yaşam deneyimlerini tam olarak anlamamışlardır. Bunun sonucu olarak toplumda bulunan genel geçer kabul edilen ön yargılara sahip olabilir ve bu doğrultuda danışanları ile derin bir bağ kurmakta zorlanırlar. Daha önce verilen Caferi olması dolayısıyla ayrımcılık yaşayan öğrenci örneğine dönülürse, kültürel konularda düzenli olmayan bir tutumu olan bir psikolojik danışman öğrencisine konunun azınlık statüde bir mezhebe sahip olmanın ne demek olduğunu ve öğrencinin yaşadığı problemle ilişkisini ve geçişini sorabilir. Fakat bu düzeyde bir okul psikolojik danışmanı bu çabasını öğrencinin Caferi kültürü ile uyumlu müdahale yöntemine dönüştürmekte zorlanabilir. Örneğin öğrencinin ailesinde veya okulda diğer Caferi öğrencilerin bu konudaki deneyimleri ve başarılı çözüm yöntemlerini araştırması yönünde bir müdahale yöntemi geliştirme seçeneğini görmekte zorlanabilir.

### Bütünleşmiş / Uyumlu

Bütünleşmiş kültürel anlayış seviyesinde bulunan psikolojik danışmanlar kültürel konulara önyak olmayı düzenli olarak uygulamanın yanında bu yöntemi profesyonel psikolojik danışman kimliklerinin bir parçası olarak görürler (Day-Vines ve diğ., 2007). Daha önce açıklanan üç seviyeden farklı olarak bütünleşmiş düzeydeki psikolojik danışmanlar azınlık (veya çoğunluk) statüde olmanın hayatın her alanını etkilediğini, psikolojik danışmanlık sürecinin önemli bir parçası olduğunu anlar ve buna uygun müdahale yöntemleri geliştirirler. Bunun yanında bu psikolojik danışmanlar *bir azınlık kültürün üyelerinin ortak deneyimleri olması sebebiyle benzer tepkiler verirler*

gibi genellemelerden kaçınır ve bireysel düzeyde danışanın hissettikleri ile toplumsal düzeyde danışanın geldiği kültürel grubun deyimleri arasında anlamlı bağlantılar kurarak dengeli bir anlayış geliştirebilirler.

Day-Vines ve diğerlerine (2018) göre bütünleşmiş bir kültürel önyak olma görüşüne sahip psikolojik danışmanlar yukarıda açıklanan ilk üç seviyedeki psikolojik danışmanların sıklıkla yaptığı bir hata olan *danışanla aşırı özdeşim kurma* durumuna düşmedikleri gözlemlenmiştir. Diğer bir değişle danışanların kültürel kimliklerinin sonucu olarak ayrımcılık veya dışlanma deneyimlerine odaklanarak sadece ayrımcılığı kabul etmek ve bunun sistemik bir problem olmasına değinmekle kalmayıp bu durumun danışanların kişisel hayatlarında (bireysel düzeyde) nasıl tezahür ettiğine de değinirler (Utsey, Gernat ve Bolden, 2003). Kültürel konulara bütünleşmiş düzeyde önyak olan bir psikolojik danışman mezhebinden dolayı okulda ayrımcılık yaşayan bir öğrenciye; *‘Maalesef, Türkiye’de Caferi olmak Caferi ve Sünnilik dışında birçok diğer mezhep ve dinlerden gelen vatandaşların ortak olarak deneyimledikleri bir güçlük anlamına gelmektedir.’* cevabının yanında; *‘Acaba senin kişisel hayatının başka alanlarında bu mezhep sebepli ayrımcılık stresini nasıl hissediyorsun?’* diyerek danışana kendini ifade etmesi ve genel bir görüş geliştirmesi için alan sağlamış olur.

### İlham Veren

Önyak olma sürekliliğinin son iki aşaması olan, bütünleşmiş ve ilham veren tutumlarına sahip psikolojik danışmanlar psikolojik danışma sürecinde kültürel konulara önyak olma konusunda benzer özellik ve beceri seviyelerine sahiptirler. En büyük farklılık; ilham veren psikolojik danışmanlar kültürel konuların önemini anlaşılması ve sosyal adalet için verilen mücadeleyi sadece psikolojik danışmanlık ilişkisi içerisinde görmek ile kalmazlar. Bu psikolojik danışmanlar sistemik değişim için kendi zaman ve kaynaklarını ayırıp bunu hayatlarının bir parçası olarak görürler. Örneğin ilham veren psikolojik danışmanlar mezhep ve din farkından dolayı yaşanan tansiyonları sadece psikolojik danışma odasında çözülmesi gereken bir problem olmadığını ve bu konuda okul düzeyinde bir problem olabileceğini ve bu konuda kendilerine sorumluluk düştüğünü görürler. Yukarıda verilen örneğe geri dönmek gerekirse, ilham veren psikolojik danışmanlar bir öğrenci ile mezhep konusunda bireysel düzeyde çalışmayı sürdürmenin yanında, sistemik değişim ve gelişim üzerine de efor ederler. Örneğin aşure etkinliği kapsamında okulda okul düzeyinde eğitim ve farkındalık haftası düzenlemeyi kendilerine bir görev olarak düşünebilirler. Bu fikirlerini okulda yöneticilerinden ve öğretmenlerinden destek almak için yapıcı bir dille ifade ederler. Bu çabalarının sonucu okul bazında (veya ilçe bazında) tüm öğrencilerin Türkiye’de inanılan tüm din ve mezheplerin gelenek, görenek ve değerlerini öğrenerek kutladıkları bir kültür festivali düzenleyebilirler.

### Önyak Olma Modelinin Ampirik Desteği

Önyak olma terimi ilk olarak Day-Vines ve diğerleri (2007) tarafından kullanılmasına rağmen, psikolojik danışmanların kültür ile ilgili konuları psikolojik danışma sürecinde ele alış biçimleri ve bu konudaki tutumları daha önceki çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, Burkard ve Knox (2003) psikologların danışanlarıyla olan ırksal farklılıklarını ele alıp almadıklarını araştırmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar ırk konusunun açık bir şekilde ele alındığında danışanların olumlu tepki verdikleri ve terapötik ilişkinin geliştiğini not etmişlerdir. Bir başka çalışmada, Gatmon ve diğerleri (2001) etnik köken, cinsiyet ve cinsel yönelim değişkenlerinin süpervizyon sürecinde değinildiğinde süpervizyon alan psikoloji öğrencilerinin süpervizyon ilişkisinin olumlu yönde geliştiğini bildirmişlerdir. Kültürel değer ve deneyimlerin psikolojik danışma sürecinde aktif olarak ele alınması ve psikolojik danışmanların bu süreçte üstlenecekleri rollerin hem danışan hem de psikolojik danışman açısından kritik öneme sahip olduğu genel olarak alanyazında desteklenmiştir.

Önyak olma sürekliliğinin işlevselleştirilmesi amacıyla yapılan bir ölçek geliştirme çalışmasında, Day-Vines, Bryan ve Griffin (2013) başlangıçta ortaya atılan beş aşamalı önyak olma sürecinin aksine, dört alt ölçekli bir test geliştirmişlerdir. Buna göre, kaçınan, düzenli olmayan, bütünleşmiş ve ilham veren alt ölçeklerinden oluşan Önyak Olma Tutum ve Davranışları Anketi geliştirilmiştir. Söz konusu çalışmada Day-Vines ve diğerleri (2007) tarafından oluşturulan kavramsal modelin bir boyutu olan yalıtın önyak olma tutumu deneysel olarak desteklenmemiştir. Day-Vines ve diğerleri (2013) bunun sebebi olarak, kaçınan grup ile yalıtın gruptaki psikolojik danışmanların arasında çok az görüş farklılıkları olabileceği ve bu farklılıkların tek grup altında (kaçınan) kabul edilebileceğini dile getirmişlerdir. Yapılan literatür çalışması sonucunda bu anketin henüz farklı bir örneklem ile test edilmediği ortaya çıkmaktadır (Day-Vines ve diğ., 2018). Önyak olma sürekliliğinin ve bu sürecin aşamalarının halihazırda teorik ve ampirik çalışmalar ile desteklenmiş olmasına rağmen farklı örneklem grupları ile yapılacak çalışmaların bu alana önemli bir katkı olacağı gözlemlenmektedir. Burada bahsi geçen çalışmaların genellikle Avrupa ve Amerika kültürleri bağlamında gerçekleşmesi, bu kavramın Türkiye kültürel düzleminde veri odaklı çalışmalar ile henüz desteklenmemiş olması burada önemli bir hatırlatma olarak dikkate alınmalıdır.

### Örnek Senaryolar ve Okul Psikolojik Danışmanlarının Önyak Olma İfadeleri

#### Senaryo 1

Kardeşlerinden birisini araba kazasında kaybetmiş olan Elif, öğretmenlerinden birinin tavsiyesi ile bulunduğu okulda tek psikolojik danışman olan okul psikolojik danışmanı Mehmet ile görüşmelere başlamıştır. Mehmet ilk

üç görüşmede Elif'in kendi ve ailesi hakkında konuşmakta zorlandığını ve bunun sebebinin erkek bir yetişkinle *dertlerini* paylaşma konusunda hiç deneyiminin olmadığını öğrenmiştir. Elif bu konuda; *benim ailemde kadınlar kadınlarla erkekler erkeklerle özel sorunlarını paylaşır* demiştir. Okul psikolojik danışmanı Mehmet bu kültürel farklılık konuşmasına önyak olarak, Elif ile olan dördüncü görüşmede aşağıdaki k olma girişiminde bulunmuştur:

*Geçen görüşmemizde dile getirdiğin gibi senin aile kültüründe aynı cinsiyette insanlar birbirlerine dertlerini anlatıp çare ararlar, ki bu çok önemli ve değerli bir aile kültürüdür. Bunun yanında senin de bildiğin gibi maalesef ben okuldaki tek psikolojik danışmanım ve seninle bu yas döneminde çalışmak benim için çok değerli. İlk üç haftamızda çok ilerleme kaydettin, kendinle ve ailenle ilgili çok değerli bilgiler paylaştın. Bazen alışık olmadığımızda farklı cinsiyetten birisi ile derin konuları konuşmak zor gelebilir ve buna saygı duyduğumu bilmeni isterim. Tereddüt ettiğin konularda hazır olduğun seviyede ve istediğin zamanda paylaşımlar yapabilirsin. Umarım görüşmelerimiz devam ettikçe bu güvenli ortamı kullanarak karar verdiğin hedeflere ulaşman konusunda beraber çalışmaya devam ederiz.*

Yukarıdaki önyak olma ifadesinde, okul psikolojik danışmanı Mehmet, Elif'in alışık olmadığı bir durumu anladığını ve buna saygı duyduğunu nazik bir dille ifade etmiştir. Bu konu üzerine Elif'in kendini sorumlu hissetmesinin önüne geçerek, bu durumu normalleştirilmiş ve ona seçme özgürlüğü tanımıştır. Aynı zamanda, geçen ilk üç görüşmede de Elif'in yas konusunda gelişme kaydettiğini dile getirerek onu cesaretlendirmiştir. Konuyu Elif ve terapötik süreç odağında tutarak, Mehmet bu ilişkinin amacının Elif'e yardım etmek olduğunu ve kararları onun vermesini isteyerek onun kendi kültürü ve psikolojik danışma arasında dengeli bir karar vermesine olanak sağlamıştır. İlerleyen haftalarda Elif görüşmelere devam eder ise, cinsiyet farkından kaynaklanan endişesinin psikolojik danışman tarafından anlaşıldığını ve saygı duyulduğunu bilerek devam edecektir. Bunun yanında Elif görüşmelere devam etmek istemez ise, yine farkındadır ki; Mehmet onun karar verme sürecini anlıyor ve onun iyiliğinin her şeyin önünde olduğunu düşünüyor. Diğer bir değişle, psikolojik danışman bu konuya önyak olarak, Elif'e daha açık ve güven verici bir ortam sağlamayı başarmıştır.

## Senaryo 2

Görme engelli bir okul psikolojik danışmanı olan Sevda okulun futbol takımı kaptanı ile ilk görüşmesini yapmaktadır. Öğrenci, Kerim, görüşmenin başlangıcında beden eğitimi öğretmeni tarafından yönlendirildiğini ve futbol maçları esnasından son günlerde yaşadığı motivasyon eksikliği ile ilgili Sevda Hanımı görmek istediğini dile getirmiştir. Kerim daha önce psikolojik danışmanlık deneyimi olmadığını ve Sevda hanımla da ilk defa tanıştığını dile getirmiştir. Kerim, düşük bir ses tonu ile; *futbolun nasıl bir spor olduğunu biliyor musunuz?* diye sormuştur. Bu sorunun hem Kerim'in anlaşılma endişesi hem de Sevda'nın engellilik durumu ile ilgili olduğunu düşünerek, okul psikolojik danışmanı aşağıdaki önyak olma ifadesini kullanmıştır:

*Öncelikle, daha önce bir psikolojik danışmanlık deneyimin olmamasına rağmen benim ile görüşmeyi kabul etmene çok sevindim. Gizlilik prensibimiz gereği, bazen biz psikolojik danışmanların ne yaptığını anlamak ve sürecin nasıl ilerlediğini hakkında bilgi sahibi olmak biraz zor olabilir. Bunun yanında, futbolun bir erkek sporu olması genel kanısı ile benim senin anlatacaklarını anlayıp anlamayabileceğim konusunda endişelerini anlıyorum. Son olarak ben görme engelli bir bireyim, eminim bu konuda da soruların vardır. Şimdilik şunu söyleyebilir ki; bana istediğin sorunu sorabilir ve açıklıkla endişelerini dile getirebilirsin. Burada görüşmemizin amacı sana yardımcı olmak. İkincil olarak, ben görme yetimi 15 yaşında iken kaybettim ve çocukluk yıllarımı futbol oynayarak geçirdim, o yüzden senin futbol ile ilgili söyleyeceklerini seve seve dinleyeceğim.*

Gözle görülebilir bir engellilik durumu hem psikolojik danışman hem de danışan tarafından üzerine düşünülen bir konu olup hassasiyet ile yaklaşılmalıdır. Özellikle burada okul psikolojik danışmanı Sevda, görme engelli olmasının öğrenciler tarafından fark edildiğini ve bunun bazı durumlarda mesleki yeterliliğinin sorgulanmasına sebep olduğunu daha önceki deneyimlerinden farkındadır. Yaptığı önyak olma ifadesi ile, bu konu (engellilik) ile barışık bir psikolojik danışman olan Sevda, öğrencisi Kerim'e yeteri kadar açıklamayı yapmış ve görüşmenin odağını öğrencinin ihtiyaçları ve deneyimleri olacağına getirmiştir.

## Senaryo 3

Bir ortaokulda gerçekleşmekte olan kariyer psikolojik danışmanlığı grup çalışmasında beş yerli öğrenci ve bir göçmen öğrenci (Ahmed) yer almaktadır. Altı haftalık bu programın üçüncü haftasında öğrenciler *gelecekte çalışmak ve yaşamak istediğim yer* adlı aktivite kapsamında meslek hayatlarını icra edecekleri çevreyi tasvir etmektedirler. Bu esnada grubu yöneten okul psikolojik danışmanı Ahmed'in cevaplarını diğer grup üyeleri ile paylaşmakta zorlandığını ve farklı bahanelerle (su içmeye veya lavaboya gitmek gibi) aktivitenin paylaşım kısmından kaçındığını gözlemlemiştir. Bunun üzerine okul psikolojik danışmanı tüm grubun kültürel etkenlerin kariyer seçimlerine etkisi üzerine düşüncelerini ödev olarak verip, bu konuyu dördüncü oturumda bir grup tartışması olarak ele alacaklarını söyleyerek görüşmeyi sonlandırmıştır. Okul psikolojik danışmanı dördüncü grup görüşmesini aşağıdaki önyak olma ifadesi ile başlatmıştır:

*Meslek seçiminiz ve geleceğiniz üzerinde belki de en etkili olan etkenlerden biri sizin ve ailenizin kültürel değerleridir. Geçen hafta görüşmemizi bitirmeden önce size bu konuda düşünme ödevi vermiştim ve hepinizin cevaplarınızı paylaşmasını sabırsızlıkla bekliyorum. Öncelikle şunu da eklemek isterim; aile üyelerinizin meslekleri, ekonomik durumu, yaşadıkları deneyimler (ülke içinde göç veya başka bir ülkeden göç gibi), engellilik durumu ve daha birçok özelliği sizin gelecekte seçeceğiniz mesleği ve bu mesleği nerede gerçekleştireceğinizi etkilemesi çok normal ve beklendik bir durumdur. Şimdi sıra sizde! Meslek seçimlerinizin aile kültürünüzden nasıl etkileniyor olduğunu grupta kısaca paylaşmanızı istiyorum. Ahmed başlamak ister misin?*

Kültürel konulara önyak olmak grup görüşmelerinde de çok değerli sonuçlar getirecektir. Bu senaryoda okul psikolojik danışmanı grup üyeleri arasındaki kültürel etkileşimleri gözlemlemiş ve müdahale etme ihtiyacı görmüştür. Bu müdahalesini kariyer konusu ile sentezleyerek hem önyak olma ifadesini doğru zamanda kullanmış hem de yapılan kariyer odaklı görüşmeyi öğrenciler için değerli bir boyutta derinleştirmiştir. Böylece hem Ahmed hem de diğer üyeler grubun ortak olarak geliştirdiği güven üzerine önemli ve hassas olabilecek konularda paylaşım için davet edilmişlerdir. Burada, psikolojik danışmanın Ahmed'in üzerine odaklanmadan ona yardımcı olacak ortamı hazırlaması özellikle dikkat edilmesi gereken bir yöntemdir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu derleme çalışmasında ilk olarak kültüre duyarlı psikolojik danışmanlığın önemi ve terapötik sürece etkilerinden bahsedilmiş; Türkiye'deki gelişimi ve güncel durumuna odaklanılmıştır. İkinci olarak bu çalışmada kültürel konulara önyak olma tekniği ve teorik çerçevesi olan önyak olma sürekliliği örnekler eşliğinde tartışılmıştır. Buna göre, kültür konusuna önyak olma sürekliliği beş aşamadan oluşmaktadır (Day-Vines ve diğ., 2007). İlk aşamalarda psikolojik danışmanlar danışanın kültürel geçmişinin psikolojik problemlere, terapötik ilişkiye ve iyileşme sürecine etkilerini görmekte zorlanırlar. Bu psikolojik danışmanların ortak özelliklerinden bazıları; kültürün psikolojik problemlere etkilerini fark edememek, kültürel değer ve sorumlulukları danışma süreçlerinde kullanamamak ve danışanların getirecekleri kültür içerikli konulara kayıtsız kalmaktır. Diğer yandan önyak olma modelinin son iki aşamasında psikolojik danışmanlar kültürel değer ve yargıların hayatın her aşamasını şekillendirdiğini ve terapötik sürecin kaçınılmaz bir parçası olduğunu benimserler. Bu aşamalarda psikolojik danışmanlar hem kendi hem de danışanlarının kültürel geçmişlerinin geliştirecekleri profesyonel ilişkisinin her aşamasını etkilediğini görür ve doğru zamanlama ve yöntem ile bu konuyu danışanın dikkatine getirirler.

Önyak olma tekniğinin tanıtılması amacıyla senaryolar ve muhtemel okul psikolojik danışmanı tepkileri bu çalışmanın bir diğer ögesini oluşturmaktadır. Örnek vaka çalışmalarının ve senaryo odaklı eğitimin kültüre duyarlı psikolojik danışma eğitiminde yeri literatürde sıkça dile getirilmiştir (Erkan, 2020; Kağnıcı, 2019; Nassar-McMillan, 2014). Bu çalışmada vaka örneklerine başvurularak okul psikolojik danışmanlarının öğrenci, veli ve diğer okul çalışanları ile kuracakları profesyonel ilişkilerinde hassas kültürel konulara önyak olma konusunda örnekler sağlanmıştır. Verilen senaryolar yazarın okul psikolojik danışmanlarıyla yaptığı görüşmelerden ve kültüre duyarlılık literatüründen yola çıkılarak hazırlanmış olduğu hatırlanmalıdır. Senaryoların ve psikolojik danışman tepkilerinin geçerlilik ve güvenilirliklerinin test edilmeleri gerekmektedir. Bu senaryolardan yararlanılarak yapılacak araştırmalarda alan uzmanlarına danışmak, okul psikolojik danışman tepkilerini karşılaştırmak ve öğrenci görüşlerinin elde edilmesi gibi yöntemlerle geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması alana önemli bir katkı sunabilir. Çalışmanın devamında okul psikolojik danışmanlarının kültürel konulara önyak olma tekniğini sağladıkları farklı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine nasıl dâhil edecekleri üzerine öneriler sunulmuştur.

Sosyopolitik düzeyde baskı ve stres olmadan konuşulmakta zorlanılan konulara (Örn., mezhep veya göç durumları) okul psikolojik danışmanlığı ortamında önyak olunmasının, tartışılmasının ve etkilerinin değerlendirilmesinin öğrenciler için değerli bir kazanım olduğu gözlemlenmiştir (Burkard ve Knox, 2004; Day-Vines ve diğ., 2007). Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanları öncelikle gerçekleştirecekleri bireysel ve grup görüşmelerinde kendi kültürel geçmişlerinden örnekler paylaşarak (uygun zamanlama ve miktarda) öğrenciler için bu konuları normalleştirebilirler. Örneğin, anadili Kürtçe olup çoğunluğun Türkçe konuştuğu bir okulda çalışan bir okul psikolojik danışmanının bazen diller arasında karmaşa yaşaması konusundaki deneyimlerini paylaşabilir. Böylece ikinci dilde eğitim gören arkadaşları olan veya kendileri ikinci dilde eğitim gören öğrenciler bu konuların eğitim ve psikolojik danışma ortamlarının çok doğal bir parçası olduğunu gözlemlemiş olurlar. Aynı psikolojik danışman kendisinin veya öğrencilerinin diller arasında geçiş deneyimlerinin geliştirecekleri ilişkileri nasıl etkileyebileceği konusunda öğrencilerinin görüşlerini sorarak bu kültürel konuya önyak olabilir.

Akademik ve sosyal başarılarının psikolojik iyi oluşla bağlantılı olduğu ele alındığında, öğrencilerin okul ortamlarında başarıya ulaşmalarında okul psikolojik danışmanlarının rolü oldukça önemlidir. Farklı aile yapıları ve başarı beklentileri ile okul ortamında bir araya gelen öğrenci gruplarının bireysel düzeyde farklı ihtiyaçları vardır. Örneğin göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu bir okul ortamında okul psikolojik danışmanının sunacağı kariyer odaklı psikolojik danışma hizmetlerinde göç kültürünü ve etkilerini göz önünde bulundurabilirler. Bu gibi kültürel konulara önyak olmak ve bu süreci aktif olarak yönetmek için okul psikolojik danışmanların kültürel farkındalık, kültürel bilgi ve beceri seviyelerinde yetkin olmaları beklenmektedir (Kararımak, 2008; Şahan ve

Akbaş, 2018). Bu bağlamda, okul psikolojik danışmanları sağlayacakları eğitim, seminer ve konsültasyon faaliyetlerinin katılımcılarının uygun kültürel geçmiş bilgilerinin (Örn., göçmenlik durumu, cinsiyet, ekonomik geçmiş) ve bu bilgilerin yapılan çalışmalara katılımı nasıl etkileyeceğini göz önünde bulundurulmalıdır.

Kültürel konuların sıklıkla eğitimin bir parçası olarak dile getirildiği okul ortamlarının oluşturulmasında öğretmenler ve okul psikolojik danışmanlarının iş birliği içinde çalışması son derece önemlidir (Özmen ve Kabapınar, 2019). Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanları kurum içinde yapılacak toplantı ve eğitim faaliyetlerinde kültürel konulara önyak olma sürekliliğini ele alabilirler. Bu yolla, okul düzeyinde bir değişim için adım atılmış olunur. Önyak olma tarzlarından *ilham veren* okul psikolojik danışmanları kültürel konuları sadece kendi yaptıkları işlerde ele almakla kalmayıp sistemik düzeyde bir sosyal adalet için çaba göstermiş olurlar.

Önyak olma tekniği genellikle bireysel ve grupla psikolojik danışma görüşmeleri için kullanılmasına rağmen, okul psikolojik danışmaları bu tekniği daha dolaylı yollardan gerçekleştirebilirler. Örneğin, okul ve öğrenci ihtiyaçlarını belirlemek üzere yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarında kültürel konulara önem veren sorular kullanılabilir. Bu yolla, okul atmosferinin öğrenci kültürel değerlerini desteklediği bir mesaj verildiği gibi okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarında kullanacakları önyak olma tekniğine ön bilgi sağlayabilir.

Kendi kültürel kimlik gelişimlerinin farkında olmayan psikolojik danışmanlar danışanlarının bazı hassas kültürel konular hakkında (Örn., ırk, mezhep, engellilik durumu) konuşma isteklerini verimli bir terapötik ortam içerisinde ele almakta başarısız oldukları gözlemlenmiştir (Constantine, 2002; Holcomb-McCoy ve Day-Vines, 2004). Bu doğrultuda, okul psikolojik danışmanları hem kültüre duyarlılık yeterliliklerini geliştirme hem de kültürel konulara önyak olma konularında eğitim almaları önerilmektedir (Akalin ve Türküm, 2021). Son yıllarda Türkiye'nin birçok göçmene ev sahipliği yapması ile psikolojik danışmanlara yönelik yapılan sürekli eğitim programlarının artırıldığı gözlemlenmektedir. Bu eğitimlerin göçmen öğrenci ve ailelerine yönelik olarak hem kalite hem de nicel olarak artırılmasının yanında Türkiye'nin kültür mozaığının diğer renklerine (Örn., ırk, din, cinsiyet, cinsel yönelim) de odaklanması için gerekli akademik ve uygulamaya yönelik çalışmalar artırılmalıdır.

Gelecekte okul psikolojik danışmanı olacak psikolojik danışman adaylarının kültürel konulara önyak olma konusunda eğitim almalarının yanında, bu eğitimlerini yapacakları uygulamalarda süpervizyon eşliğinde deneyimlemelidirler (Day-Vines et al., 2018; Kağnıcı, 2013; Yöntem ve diğ., 2021). Yapılan çalışmalar, psikolojik danışman adaylarının kültüre duyarlı psikolojik danışmanlık eğitimi aldıklarında ve kendi kültürlenme deneyimlerinin üzerine odaklanarak farkındalıklarını ve bilgi seviyelerini geliştirdiklerinde, kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliliklerinin ve kültürel konulara önyak olma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Pietrantoni ve Glance, 2019; Sezer, 2017). Türkiye'de kültüre duyarlı psikolojik danışma derslerinin zorunlu olmaması ve eğitim programlarının inisiyatifine bırakılması göz önüne alındığında, alanda çalışan birçok okul psikolojik danışmanının kültüre duyarlı eğitim ve psikolojik danışma konularında halen desteğe ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir (Akalin ve Türküm, 2021; Kağnıcı, 2013). Bu noktada, özellikle lisans eğitimleri sonunda Türkiye'nin birçok bölge ve şehrine ilk defa görev yapmak üzere gönderilen okul psikolojik danışmanlarının durumu oldukça endişe vericidir. Kültürel farklılıklar konusunda nasıl çalışılacağı ve bu farklılıkların yapılan okul aktiviteleri ve psikolojik danışma faaliyetlerine etkileri konularında zorluk yaşama ihtimali yüksek olan bu meslek üyelerinin önyak olma tekniği ve sürekliliğini anlamaları ve günlük meslek deneyimlerinde kullanmalarının son derece önemli olduğu düşünülmektedir. Burada Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programlarının hem kültüre duyarlı psikolojik danışma dersini düzenli olarak açılmalı hem de bu ders içeriğinin batı kültürünün yansıması olan İngilizce literatürden çevrilen kaynaklar yerine Türkiye'nin kültürel dinamikleri üzerine odaklanan kaynaklardan yararlanılmalıdır.

Sonuç olarak sadece '*Kültürel bir varlık olarak ben kimim?*' sorusuna cevap verebilen ve bunun yanında ait olduğu kültürel grupların getirdiği imtiyaz ve dezavantajlarının hayatlarını nasıl etkilediği konularında farkındalık sahibi psikolojik danışmanlar kültürel konulara danışanlarıyla olan iletişimleri esnasında önyak olabilirler. Bunun sonucu olarak '*Kültürel olarak sen kimsin?*' sorusunu sorabilmek için yeterli bilgi, farkındalık ve beceri sahibi psikolojik danışmanlara ihtiyaç vardır. Kültürel konulara önyak olan psikolojik danışmanlar danışanlarının tüm kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmaları konusunda onlara ortam hazırlayarak daha olumlu ve kalıcı terapötik sonuçlar elde edebilirler.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazar bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmiştir.

### **Mali Destek**

Yazar bu çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kar amacı gütmeyen kuruluştan mali bir yardım almamıştır.

---

**Etik Kurul İzin Bilgisi:** *Bu araştırmanın kapsamı alanyazın derlemesi niteliği taşıdığından etik kurul izni alınmamıştır.*

## Kaynakça / References

- Akalın, M. B. ve Türküm, A. S. (2021). Kültüre duyarlı psikolojik danışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 81-107. doi: 10.34056/aujef.850094
- American Counseling Association [ACA]. (2014). *The ACA code of ethics*. Retrieved from <https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>
- American School Counselor Association [ASCA]. (2022). *ASCA ethical standards for school counselors*. Retrieved from <https://www.schoolcounselor.org/getmedia/44f30280-ffe8-4b41-9ad8-f15909c3d164/EthicalStandards.pdf>
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42-78. doi: 10.1002/j.2161-1912.1996.tb00288.x
- Bakioğlu, F.. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının özyeterlilikleri ile kültüre duyarlılıkları, cinsiyet rolleri ve bilinçli farkındalıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri ve psikolojik danışman eğitimindeki yeri. *Ege Eğitim Dergisi* 7(1), 43-59.
- Burkard, A. W., & Knox, S. (2004). Effect of therapist color-blindness on empathy and attributions in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 387-397. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.387
- Chao, R. C.-L. (2013). Race/ethnicity and multicultural competence among school counselors: Multicultural training, racial/ethnic identity, and color-blind racial attitudes. *Journal of Counseling & Development*, 91, 140-151. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00082.x
- Choi, K. M., VanVoorhis, R. W., & Ellenwood, A. E. (2015). Enhancing critical consciousness through a cross-cultural immersion experience in South Africa. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(4), 244-261. doi: 10.1002/jmcd.12019
- Chung, R. C., & Bemak, F. (2002). The relationship of culture and empathy in cross-cultural counseling. *Journal of Counseling & Development*, 80, 154-159. doi: 10.1002/j.1556-6678.2002.tb00178.x
- Constantine, M. G. (2002). Racism attitudes, white racial identity attitudes, and multicultural counseling competence in school counselor trainees. *Counselor Education and Supervision*, 41, 162-174. doi: 10.1002/j.1556-6978.2002.tb01281.x
- Cook, A. L., Brodsky, L., Gracia, R., & Morizio, L. J. (2019). Exploring multicultural and social justice counseling training outcomes on school counselor and youth development. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 10(2), 78-93. doi: 10.1080/21501378.2017.1422681
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]. (2016). *2016 CACREP standards*. Retrieved from <http://www.cacrep.org/wpcontent/uploads/2017/07/2016-Standards-with-Glossary-7.2017.pdf>
- Day-Vines, N. L., Booker Ammah, B., Steen, S., & Arnold, K. M. (2018). Getting comfortable with discomfort: Preparing counselor trainees to broach racial, ethnic, and cultural factors with clients during counseling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 40, 89-104. doi: 10.1007/s10447-017-9308-9
- Day-Vines, N. L., Bryan, J., & Griffin, D. (2013). The broaching attitudes and behavior Survey (BABS): An exploratory assessment of its dimensionality. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41, 210-223. doi: 10.1002/j.2161-1912.2013.00037.x
- Day-Vines, N. L., Wood, S., Grothaus, T., Craigen, L., Holman, A., Dotson-Blake, K., & Douglas, M. J. (2007). Broaching the subjects of race, ethnicity, and culture during the counseling process. *Journal of Counseling & Development*, 85, 401-409. doi: 10.1002/j.1556-6678.2007.tb00608.x
- Erdur-Baker, Ö. (2007). Psikolojik danışma ve kültürel faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 27, 109-122.
- Erkan, S. (2020). *Kültüre duyarlı psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786257880183
- Farmer, L. B., Welfare, L. E., & Burge, P. L. (2013). Counselor competence with lesbian, gay, and bisexual clients: Differences among practice settings. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(4), 194-209. doi: 10.1002/j.2161-1912.2013.00036.x

- Gatmon, D., Jackson, D., Koshkarian, L., Martos-Perry, N., Molina, A., Patel, N., & Rodolfa, E. (2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they really matter? *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(2), 102-113. doi: 10.1002/j.2161-1912.2001.tb00508.x
- Genç, A. B. (2019). *Psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman nitelikleri ile kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterlikleri arasındaki ilişkide kültürel zekânın ve bilişsel esnekliğin aracı rolü*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Holcomb-McCoy, C. (2004). Assessing the multicultural competence of school counselors: A checklist. *Professional School Counseling*, 7(3), 178-186.
- Holcomb-McCoy, C. (2005). Investigating school counselors' perceived multicultural competence. *Professional School Counseling*, 8(5), 414-423.
- Holcomb-McCoy, C. & Day-Vines, N. L., (2004). Exploring school counselor multicultural competence: A multidimensional concept. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 37, 154-163. doi: 10.1080/07481756.2004.11909757
- Jones, C. T., Welfare, L. E., Melchior, S., & Cash, R. M. (2019). Broaching as a strategy for intercultural understanding in clinical supervision. *Clinical Supervisor*, 38(1), 1-16. doi: 10.1080/07325223.2018.1560384
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eurasian Journal of Educational Research* 44, 111-128.
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok kültürlü psikolojik danışma eğitiminin rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarına yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* 5(40), 222-231.
- Kağnıcı, D. Y. (2019). *Kültür ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786052419687
- Kararımkak, Ö. (2004). Tinsel anlayışın psikolojik danışmadaki rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 45-55.
- Kararımkak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültüre duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(29), 115-127.
- Kurt, İ. E. ve Ateş, B. F. (2018). Psikolojik danışman adaylarının LGBT bireylerle psikolojik danışma yapmaya ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 72(3), 121-136. doi: 10.9761/JASSS7733
- Nassar-McMillan, S. C. (2014). A framework for cultural competence, advocacy, and social justice: Applications for global multiculturalism and diversity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14, 103-118. doi: 10.1007/s10775-014-9265-3
- Özer, Ö. ve İlhan, T. (2015). Çokkültürlü psikolojik danışma yeterlikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 781-802. doi: 10.7827/TurkishStudies.8041
- Özmen, Z. K. ve Kabapınar, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanları birbirlerini nasıl algılamaktadır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(53), 482-521.
- Pietrantonio, Z., & Glance, D. (2019). Multicultural competency training of school counselor trainees: Development of the social class and classism training questionnaire. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(1), 2-18. doi: 10.1002/jmcd.12117
- Sezer, S. (2017). Çok kültürlü psikolojik danışma dersi'nin pdr öğrencilerinin çok kültürlü bakış açıları üzerindeki etkisi. *Eğitim Bilim Toplum*, 15(57), 9-30.
- Shannonhouse, L., Myers, J., & Minton, C. A. B. (2018). Cultural immersion in counselor education: Trends, prevalence, and common components. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 46, 283-296. doi: 10.1002/jmcd.12115
- Sue, S. (2006). Cultural competency: From philosophy to research and practice. *Journal of Community Psychology*, 34(2), 237-245. doi: 10.1002/jcop.20095
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural competencies/standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477-486. doi: 10.1002/j.1556-6676.1992.tb01642.x
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durrant, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The Counseling Psychologist*, 10(2), 45-52. doi: 10.1177/0011000082102008



- Şahan, B. ve Akbaş, T. (2018). Kültürel olarak farklı ailelerle psikolojik danışma ve Türk aile yapısında kültürün rolü. *Buca Eğitim Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 217-239.
- Şakar, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının zgeciliklerinin duygusal zekâ, kültürel duyarlılık ve sosyal beğenirlik açısından yordanması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uğur, A., alık, B., Bağcı, B., ve Uzun, İ. B. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerle çalışan psikolojik danışmanların öz yeterlilikleri ile çok kültürlülük algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Milli Eğiti*, 50(1), 613-632. doi: 10.37669/milliegitim.960026
- Utsey, S., Gernat, C., & Bolden, M. (2003). Teaching racial identity development and racism awareness: Training in professional psychology programs. In T. G. Bernai, J. E. Trimble, A. K. Burlew, & F. T. L. Leong (Eds), *Handbook of racial & ethnic minority psychology* (pp. 147-166). Thousand Oaks: Sage. doi: 10.4135/9781412976008.n7
- Yeh, C. J., & Arora, A. K. (2003). Multicultural training and interdependent and dependent self-construal as predictors of universal-diverse orientation among school counselors. *Journal of Counseling & Development*, 81(1), 78-83. doi: 10.1002/j.1556-6678.2003.tb00228.x
- Yıldırım, O. (2020). Kültüre duyarlı psikolojik danışma yeterliliklerinin yordanmasında kültürel zekâ, çok kültürlü psikolojik danışma eğitimi ve mesleki deneyimin rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 41-52. doi: 10/19160/ijer.676897
- Yöntem, M. K., Sarıkaya Y. ve Aydoğan, M. (2021). *Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon kılavuzu*. Ankara: Pegem Akademi. doi: 10.14527/9786257582971