



**e-ISSN: 2717-6401**



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Okul öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimine Karşı Öz-Yeterlilik İnançlarını Etkileyen Faktörler

Ayşenur ERDÖNMEZ\*

Ayşe Güler KÜÇÜKTURAN\*\*

Makale Bilgisi	ÖZ
<i>Geliş Tarihi:</i> 18.10.2022	<p>Okul öncesi dönemde verilen fen eğitimi, çocuğun doğal merakını karşılayan, soru sorma, keşfetme, araştırma becerilerini geliştiren bir eğitimidir. Çocuğa verilen bu eğitimde öğretmenin yeterlilikleri ve fen eğitimine karşı tutumu çok önemlidir. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı öz-yeterlilik inançları ve bu yeterlilikleri etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, betimsel araştırma türlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçme aracı dijital ortama aktarılmış olup Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Araştırmaya gönüllü 193 okul öncesi öğretmeni katılmayı kabul etmiştir. Öğretmenler öncelikle demografik özellikleri belirleyen 9 soruluk anketi doldurmuşlardır. Veri toplama aracı olarak Günşen ve Uyanık tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, "fen eğitiminde sonuç beklentisi, fen eğitimi sürecine yönelik inanç, fen eğitiminde kişisel öz-yeterlilik inancı" olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz yeterliliklerinin, yaş, medeni durum, mesleki kıdem ve görev yerlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin fen eğitimi öz yeterliliklerinin cinsiyet, eğitim durumu, çalışılan kurum türü, eğitim verilen yaş grubuna göre değişmediği tespit edilmiştir.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Okul öncesi eğitim, okul öncesinde fen eğitimi, fen eğitiminde öğretmen yeterlilikleri.</p>
<i>Kabul Tarihi:</i> 04.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1191083	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* MEB-Okul Öncesi Öğretmeni, Düzce, Türkiye, aysnrakay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-5968-6081

\*\*Prof., Dr., Ankara, Türkiye, gulerk@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0002-5716-0078

**Kaynakça Gösterimi:** Erdönmez, A. & Küçükturan, A. G., (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı öz-yeterlilik inançlarını etkileyen faktörler, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 95-110. doi: 10.53629/sakaefd.1191083.

**Citation Information:** Erdönmez, A. & Küçükturan, A. G., (2022). Factors Affecting Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Against Science Education, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 95-110. doi: 10.53629/sakaefd.1191083.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## Factors Affecting Preschool Teachers' Self-Efficacy Beliefs Against Science Education

Article Information	ABSTRACT
<p><i>Received:</i> 18.10.2022</p> <p><i>Accepted:</i> 04.12.2022</p> <p><i>Published:</i> 30.12.2022</p>	<p>Science education given in the pre-school period is an education that meets the natural curiosity of the child and develops the skills of asking questions, discovering and researching. In this education given to the child, the qualifications of the teacher and his attitude towards science education are very important. In this study, it was aimed to determine the self-efficacy beliefs of preschool teachers towards science education and the factors affecting these competencies. The research was carried out with the scanning model, which is one of the descriptive research types. The measurement tool used as a data collection tool in the study was transferred to the digital platform and delivered to preschool teachers working in 7 geographical regions of Turkey. 193 pre-school teachers voluntarily agreed to participate in the study. Teachers first filled out a 9-question questionnaire that determined demographic characteristics. The "Science Education Self-Efficacy Belief Scale of Preschool Teachers" developed by Günşen and Uyanık was used as a data collection tool. The scale consists of three sub-dimensions: "result expectation in science education, belief in science education process, and personal self-efficacy belief in science education". As a result of the research, it was determined that preschool teachers' science education self-efficacy differs according to age, marital status, professional seniority and place of duty. In addition, it was determined that teachers' science education self-efficacy did not change according to gender, educational status, type of institution, and age group.</p> <p><b>Key Words:</b> Pre-school education, pre-school science education, teacher competencies in science education.</p>

Article Type: Research Article

### 1. GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları, bireyin yetişkinlikte ulaşacağı kapasitenin gelişimi açısından çok önemlidir. Çocuklar dünyaya geldiği ilk andan itibaren büyük bir hızla gelişir ve öğrenirler. Meraklı ve araştırmacıdır. Bu nedenle erken çocukluk dönemi, çocuğun gelişimi ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği en kritik dönemdir (Küçükturan ve Yıldırım, 2008). Bu dönemde kazanılan bilgi ve beceriler ileriki yıllarda kullanılacak becerilerin temelini oluşturur. Çocuklar, içinde yaşadıkları dünya ile etkileşime girerek, kendi deneyimleri yoluyla elde ettikleri bilgilerle dünyaya ait bilgiyi oluşturmaya başlar, anlamaya çabalarlar (Önal ve Kızılay, 2021). Dolayısıyla bu dönemde verilen formal eğitim ile öğretmenler öğretim programları aracılığıyla çocukların var olan potansiyellerini desteklemektedirler (Hoisington, Chalufour, Winokur ve Clark-Chiarelli, 2014). Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştireceği nitelikli bir fen eğitimi ve kullanılan öğretim yöntemleri, çocukların öğrenmeye karşı geliştirdikleri tutumları ve öğrenme motivasyonlarını ya olumlu yönde etkilemekte ya da kaygı geliştirmelerine neden olmaktadır. Çünkü bireylerin bilime yönelik tutumları ile erken yaşlarda bilime maruz kalma derecelerinin yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Tu, 2006).

Fen eğitimi genellikle soyut kavramlar içerdiği için, çocukların kaygı ve korkuyla yaklaştığı bir alandır. (Kaya ve Yıldırım, 2014). Çocukları bu kaygı ve korkulardan uzaklaştırıp, fene karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlamak için öğretmenlere birçok görev düşmektedir. Çünkü fen eğitiminde öğretmenler, çocukları etkileyen en önemli faktörlerden biridir (Wylie ve Thomson, 2003). Etkinliklerin planlanması, farklı fen öğretim yöntemlerinin kullanılması ve bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasında öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenlerin fen eğitimine yönelik görüşleri, sınıf içinde etkili fen uygulamaları yaptıklarını göstermektedir (Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden, 2011). Ulusal Araştırma Konseyi (National Research Council, 1996) tarafından hazırlanan bir rapor, bilimin sorgulama süreci olduğunu ve bu süreçte öğretmenlerin çocukların bilimsel araştırmayı yürütme becerilerini desteklemek için öğrenme deneyimlerini düzenlemede önemli bir rol oynadığını belirtir (Jones, Lake ve Lin, 2008). Ancak öğretmenlerin fen ile ilgili kendi korku ve kaygıları fen eğitim sürecini yönetmede sıkıntılar yaşamasına neden olur. Yapılan araştırmalar, okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerde konu edinilen fen kavramlarına ilişkin kendi bilgi düzeylerini yeterli bulmadıklarını (Cho, Kim ve Choi, 2003; Çamlıbel Çakmak, 2012; Kallery, 2004), fen ile ilgili bilgilerin çocuklara aktarılması noktasında da kendilerini yetersiz hissettiklerini göstermektedir (Brenneman, 2011; Ekinci Vural ve Hamurcu, 2008).

Oysa, özellikle öğretmenin fen etkinliklerindeki bilgisi, ilgisi ve öz yeterliliği çocuğun fen eğitimi konusunda olumlu tutumunu etkileyen faktörlerden biridir. Öz yeterliliğin kavramsal temelleri, Bandura'nın (1986; 1989) Sosyal Öğrenme Kuramı'na dayanmakta ve bireyin farklı durumlarla baş edebilme, belli bir performansı gösterirken uygun etkinlikleri düzenleyerek yapabilme kapasitesi ile ilgili kendi algılayışı, inancı ve yargısıdır (Gürcan, 2005).

Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları vurgular.

Erken çocukluk döneminde fen eğitiminin verilmesinin amacı zaten “doğuştan bilim insanı” (Pearlman ve Pericak-Spector, 1995) olan çocukları birer bilim insanı yapmak değil, yaşadığımız çağda, çocuğu temel yaşam becerileriyle donatarak evreni anlamayı öğrenmeleri için fırsatlar sunmaktır (Akt., Aksüt, 2019: 6). Özellikle fen eğitiminin yaşadığımız doğal dünyaya ait bilginin oluşturulması olduğu düşünüldüğünde farklı coğrafi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları çevreyi fen eğitiminde kullanabileceklerdir. Bunu başarabilen öğretmenler çocukların fene karşı olan ilgilerini ileriye dönük taşıyabilen, onların soruların her daim cevap aramalarına ortam hazırlayan yetkin kişilerdir.

Bu nedenle bu çalışma farklı ortamlarda görev okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesini amaçlamaktadır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik inançlarını belirlemektir. Yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, çalıştıkları kurum türü, çalıştıkları yaş grubu, mesleki kıdemleri, görev yaptıkları yerleşim yeri, okullarının bağlı olduğu birim değişkenleri açısından fen eğitimi öz-yeterliliklerinin ne derecede etkilendiğini saptamaktır.

### 1.2. Araştırma Problemi

Okul öncesi öğretmenleri, çocukların merak duygusunu pekiştiren, onları soru sormaya, keşfetmeye cesaretlendiren ilk öğretmenlerdir. Fen etkinlikleri de bu becerilere ortam hazırlayan etkinliklerdir. Öğretmenlerin çocuklardaki bu becerileri ortaya çıkarması için öncelikle bu alanda kendilerini yeterli hissetmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile daha verimli bir eğitim-öğretim ortamının hazırlanması mümkündür. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

#### 1.2.1. Araştırmanın alt problemleri

Öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz-yeterlilikleri nedir?

Öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz-yeterlilikleri;

- Cinsiyete
- Yaşa
- Eğitim durumuna
- Görev yapılan kurum türüne göre değişiklik göstermekte midir?
- Mesleki kıdeme
- Medeni duruma
- Görev yapılan yaş grubuna
- Görev yapılan yere

## 2. YÖNTEM

Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerinin incelenmesini hedefleyen bu çalışmada, genel tarama modeli (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008; Karasar, 2005) kullanılmıştır.

### 2.1. Çalışma Grubu/Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Dawson ve Trapp, 2001). Türkiye'nin farklı üniversitelerinden mezun olan ve 2021/2022 eğitim öğretim yılında farklı yörelerde okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu çevrim içi gruplara çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracı elektronik ortamda iletilmiştir. Çalışmaya, farklı il, ilçe ve köylerde görev yapan 193 okul öncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgileri Tablo 1'de görülmektedir;



Tablo 1  
Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	168	87,0
	Erkek	25	13,0
	Toplam	193	100
Yaş	20-30 yaş arası	64	33,2
	31-40 yaş arası	81	42,0
	41 ve üzeri	48	24,9
	Toplam	193	100
Medeni durum	Evli	144	74,6
	Bekar	49	25,4
	Toplam	193	100
Eğitim durumu	Önlisans-lisans	168	87,0
	Lisansüstü	25	13,0
	Toplam	193	100
Çalışılan okul türü	B. anaokulu-	79	40,9
	kreş	114	59,1
	Anasınıfı	193	100
	Toplam		
Mesleki kıdem	0-5 yıl arası	33	17,1
	6-10 yıl arası	92	47,7
	11-15 yıl arası	37	19,2
	16 yıl ve üzeri	31	16,1
	Toplam	193	100
Görev yeri	İl	73	37,8
	İlçe	93	48,2
	Köy	27	14,0
	Toplam	193	100
Yaş grubu	3 yaş	16	8,3
	4 yaş	31	16,1
	5 yaş	92	47,7
	6 yaş	54	28,0
	Toplam	193	100

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “Demografik Bilgi Formu” ve “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği/OÖFE-ÖZYETİÖ”, Gülsah Günşen ve Gülden Uyanık (2020) tarafından geliştirilmiştir. De Vellis, (2014), Baykul (2015) ve Erkuş’un (2016) ölçek geliştirme süreçleri temel alınarak geliştirilen ölçek 3 faktörlü olup 17 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert şeklindeki ölçeğin toplam Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısı .91’ dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayıları ise birinci faktör “Fen Eğitimi Sürecine Yönelik İnanç” için .92,; ikinci faktör için “Fen Eğitiminde Sonuç Beklentisi” 0.78 ve üçüncü faktör “Fen Eğitiminde Kişisel Öz-Yeterlilik İnancı” için .79 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak ölçme aracının ve ölçekte yer alan her bir alt boyutun Cronbach’s alfa güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri değerler taşıması ölçeğin güvenilir olduğunu (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) göstermektedir. Ölçekten elde edilebilecek en yüksek puan 85, en düşük puan 17dir. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik İnancı Ölçeği” dijital ortama aktarılmış ve öğretmenler ölçeği online olarak cevaplamıştır. Ayrıca öğretmenler aynı platform üzerinde demografik bilgilerini belirleyen anketi doldürmüştür.

### 2.3. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin öz-yeterliliklerini içeren veriler, SPSS 26 paket programı ile analiz edilmiştir. Değişkenlerin birim sayıları nedeniyle normal dağılım gösterip göstermediklerini belirlemek için Shapiro Wilk's' den yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup;  $p < 0,05$  olması durumunda değişkenlerin normal dağılım göstermediği,  $p > 0,05$  olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılım gösterdikleri belirtilmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelenirken değişkenlerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis-H Testlerinden yararlanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken Spearman's Korelasyon Katsayısından yararlanılmıştır. Ayrıca olumsuz olan maddeler (14. Madde) ters çevrilip kodlanarak analizler yapılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup;  $p < 0,05$  olması durumunda anlamlı bir ilişkinin olduğu,  $p > 0,05$  olması durumunda ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirtilmiştir. Değişkenler arasında anlamlı bir farkın olması durumunda etki değerine bakılmıştır. Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H testlerine ait etki büyüklükleri  $r = z/\sqrt{N}$  formülü ile hesaplanmıştır (Corder ve Foreman, 2009). Cohen (1992) r katsayısının etki düzeylerinin yorumlanmasına ilişkin -yaygın olarak kullanılan- şu sınıflandırmayı yapmıştır:  $r = 0.10$  küçük etki (small effect). Bu durumda etki toplam varyansın %1'ini açıklar.  $r = 0.30$  orta etki (medium effect). Bu durumda etki toplam varyansın %9'unu açıklar.  $r = 0.50$  büyük etki (large effect). Bu durumda etki toplam varyansın %25'ini açıklar.

### 3. BULGULAR

Okul öncesi öğretmeni, fen eğitimi öz-yeterlilik düzeyleri değişkenler temelinde tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	Mean	Sıra Ort.	s.s	Mann Whitney U	
						z	p
Toplam Puan	Kadın	168	74,99	98,41	8,718	-,910	0,363
	Erkek	25	73,36	87,54	10,062		
	Toplam	193					

\* $p \leq 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin fen eğitimine yönelik öz yeterlilik toplam puanlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği ( $z = -,910$   $p = 0,363$ ) belirlenmiştir. Ortalamalara bakıldığında her iki cinsiyetin de fen eğitimi öz yeterlilik inançlarının olumlu olduğu görülmüştür.

Tablo 3

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre Dağılımı

Yaş	N	Mean	Sıra Ort.	S.S	Kruskal Wallis-H	
					H	p
20-30 yaş arası	64	73,17	83,55	8,51	16,77	<b>0,00*</b>
31-40 yaş arası	81	73,80	91,02	9,37		
41 yaş ve üzeri	48	78,56	125,01	7,52		
Toplam	193	74,78		8,89		

\* $p \leq 0.05$

Tablo 3, çalışmaya katılan okulöncesi öğretmenlerinin 64'ünün 20-30 yaş arası, 81'inin 31-40 yaş arası ve 48'inin 41 yaş ve üzeri olduğunu göstermektedir. Yapılan Kruskal Wallis-H testine göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik toplam puanlarının buldukları yaşa göre anlamlı derecede farklılaştığı ( $p=0,00$ ) saptanmıştır. Farkın hangi yaş grupları arasında olduğunu saptamak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 4

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Yaşlarına Göre Farklılıklarının Karşılaştırılması

Yaş	N	Sıra Ort.	p
20-30 yaş arası	64	69,95	0,43
31-40 yaş arası	81	75,41	
Toplam	145		
20-30 yaş arası	64	46,10	<b>0,00*</b>
41 yaş ve üzeri	48	70,36	
Toplam	112		
31-40 yaş arası	81	56,62	<b>0,001*</b>
41 yaş ve üzeri	48	79,15	
Toplam	129		

\* $p \leq 0.05$

Tablo 4, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik puanları arasındaki farkın 20-30 yaş arası ile 41 yaş üzeri ( $p=0,00$ ) ve 31-40 yaş arası ile 41 yaş ve üzeri (0,001) gruplarda olduğunu göstermektedir. Fen eğitimi öz yeterlilik puan ortalamalarının 41 yaş ve üzeri yaş grubunda en yüksek (79,15) olduğu görülmektedir. 20-30 yaş arası ile 41 yaş üzeri öğretmenlerin toplam puanları arasında etki büyüklüğü  $r = 0,37$  olup farkın orta değerde olduğunu belirtmektedir. 31-40 yaş arası ile 41 yaş üzeri öğretmenlerin toplam puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün ( $r = 0,29$ ) küçük olduğu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

Medeni Durum	N	Mean	Sıra Ort.	s.s	Mann Whitney U z	p
Evli	144	75,92	105,71	8,74	-3,721	<b>0,00*</b>
Bekar	49	71,43	71,41	8,53		
Toplam	193					

\* $p \leq 0.05$

Tablo 5'e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik toplam puanlarının medeni durumlarına göre anlamlı derecede farklılaştığı ( $p=0,00$ ) görülmektedir. Çalışmaya katılan evli okul öncesi öğretmenlerinin bekâr okul öncesi öğretmenlerine göre fen eğitimi öz-yeterlilik puanları daha yüksek olduğu görülmektedir. Etki büyüklüğü  $r = 0.26$  olarak bulunmuş evli ve bekâr öğretmenlerin öz-yeterlilik toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olsa da bunun küçük bir etki gösterdiği görülmektedir.

Tablo 6

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	Mean	Sıra Ort.	S.S	Mann Whitney U z	p
Lisans-Önlisans	168	74,42	94,89	9,11	-1,36	0,17
Lisansüstü	25	77,16	111,16	6,89		
Toplam	193	74,78		8,89		

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 6'ya göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim durumlarının fen eğitimi öz-yeterlilik puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ( $p=0,17$ ) görülmektedir.

Tablo 7

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Çalışılan Okul Türü	N	Mean	Sıra ort.	S.S	Mann Whitney U z	p
Anaokulu-Kreş	79	75,72	103,12	8,41		
Anasınıfı	114	74,12	92,76	9,18	- 1,27	0,20
Toplam	193	74,78				

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 7, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik puanları arasındaki farkın çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı olmadığını ( $p=0,20, p \geq 0,05$ ) göstermektedir

Tablo 8

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı

Mesleki Kıdem	N	Mean	Sıra ort.	S.S	Kruskal Wallis-H H	p
0-5 yıl arası	33	71,36	76,21	9,82		
6-10 yıl arası	92	74,68	94,08	8,24	10,73	<b>0,01*</b>
11-15 yıl arası	37	75,59	103,26	8,63		
16 yıl ve üzeri	31	77,71	120,32	9,21		
Toplam	193	74,78		8,89		

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 8'e göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik toplam puanları arasında anlamlı farklılık gösterdiği ( $p=0,01$ ) görülmektedir. Farkın hangi kıdem yılları arasında olduğunu belirlemek ve grupları ikili karşılaştırma yapmak için uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9  
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılıklarının Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	N	Sıra ort.	p
0-5 yıl arası	33	53,91	0,09
6-10 yıl arası	92	66,26	
Toplam	125		
0-5 yıl arası	33	30,45	0,05*
11-15 yıl arası	37	40,00	
Toplam	70		
0-5 yıl arası	33	25,85	0,00*
16 yıl ve üzeri	31	39,58	
Toplam	64		
6-10 yıl arası	92	63,21	0,39
11-15 yıl arası	37	69,45	
Toplam	129		
6-10 yıl arası	92	57,61	0,01*
16 yıl ve üzeri	31	75,03	
Toplam	123		
11-15 yıl arası	37	31,81	0,21
16 yıl ve üzeri	31	37,71	
Toplam	68		

\*p ≤ 0.05

Tablo 9 incelendiğinde 0-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ( $p=0,05$ ); 0-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ( $p=0,00$ ); 6-10 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin ( $p=0,01$ ) fen eğitimi öz-yeterlilik toplam puanları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinden, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 0-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinden, 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinin 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip okul öncesi öğretmenlerinden daha fazla puan aldıkları görülmektedir. 0-5 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin toplam puanları arasında etki büyüklüğünün;  $r= 0,23$  olması farkın küçük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. 0-5 yıl arası ve 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin toplam puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü  $r= 0,36$  dır. Bu değer farkın orta büyüklükte olduğunu göstermektedir. Mesleki kıdemlerin 6-10 yıl arası ve 16 yıl olması durumunda  $r= 0,21$  etki büyüklüğü farkın küçük etki değerinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 10  
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Görev Yerlerine Göre Dağılımı

Görev Yeri	N	Mean	Sıra ort.	S.S	Kruskal Wallis-H	p
İl	73	75,89	103,38	8,35	7,81	0,02*
İlçe	93	75,09	99,99	8,81		
Köy	27	70,70	69,46	9,71		
Toplam	193	74,78		8,89		

\* p ≤ 0.05

Tablo 10'a bakıldığında, yapılan Kruskal Wallis-H testine göre okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik toplam puanlarının görev yerlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı ( $p=0,02$ ) görülmektedir. Farkın hangi görev



yerleri arasında olduğunu belirlemek ve gruplar arası ikili karşılaştırma yapmak için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 11  
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Görev Yerlerine Göre Farklılıklarının Karşılaştırılması

Görev Yeri	N	Sıra ort.	p
İl	73	85,35	
İlçe	93	82,05	0,66
Toplam	166		
İl	73	55,03	
Köy	27	38,26	<b>0,01*</b>
Toplam	100		
İlçe	93	64,94	<b>0,00*</b>
Köy	27	45,20	
Toplam	120		

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 11'e bakıldığında, il ve ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları toplam puanlar anlamlı derecede farklılaşmazken ( $p=0,66$ ), ilde ve köyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları toplam puanlar anlamlı derecede farklılaşmaktadır ( $p=0,01$ ). Ortalamalarına bakıldığında ilde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Ayrıca ilçede ve köyde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları toplam puanlar da anlamlı derecede farklılaşmaktadır ( $p=0,00$ ). Ortalamalarına bakıldığında ilçede görev yapan öğretmenlerin daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. İl ve köyde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik toplam puanları arasındaki farkın etki büyüklüğü ( $r= 0,25$ ) ile ilçe ve köyde görev yapan öğretmenlerin toplam puanları arasındaki farkın etki büyüklüğünün ( $r= 0,23$ ) küçük olduğu görülmektedir.

Tablo 12  
Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen eğitimi Öz-Yeterlilik Toplam Puanlarının Görev Yaptıkları Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Grubu	N	Mean	Sıra ort.	S.S	Kruskal Wallis-H	p
3 Yaş	16	78,56	122,09	5,72		
4 Yaş	31	73,74	97,94	11,60	3,79	0,28
5 Yaş	92	74,62	95,34	8,65		
6 Yaş	54	74,52	91,86	8,20		
Toplam	193	74,78		8,89		

\*  $p \leq 0.05$

Tablo 12'ye bakıldığında, yapılan Kruskal Wallis-H testine göre okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik toplam puanları arasındaki farkın görev yaptıkları yaş gruplarına göre anlamlı olmadığı ( $p=0,28$ ) görülmektedir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterliklerini etkileyen faktörler incelenmiştir. Lisans düzeyinde verilen yeterli düzeydeki fen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta daha fazla fen eğitimine yer vermesiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Saçkes, 2014; Akt., Simsar ve Doğan, 2019). Öğretmelerin fen eğitimi alanında öz yeterliliklerini aldıkları eğitim ve uygulamalar önemli derecede etkilese de bu yeterliliği etkileyen başka değişkenler de mevcuttur. Bu çalışmada öğretmenlerin fen eğitimi öz-yeterliliklerini, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, görev yeri, yaş grubu gibi değişkenlerin etkileyip etkilemediği araştırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun fen eğitimi öz-yeterlilik inancı puanlarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu sonuç Ültay; Ültay ve Yılmaz'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerinin fen yeterlik inanç puan ortalamalarının öğretmenlerin kendilerini çoğu zaman yeterli hissettikleri sonucu ile örtüşmektedir.

Algılanan öz-yeterlilik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler koymaları ve verdikleri kararlarda tutarlı olmalarına bağlı olarak, bilişsel süreçlerini ve motivasyonlarının daha da yüksek olmasını etkilemektedir (Locke ve Latham, 1990). Çünkü, öz-yeterlilik inancı bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçleri ve seçim yapma süreçleri gibi temel psikolojik süreçlerle ilişkilidir (Bandura, 1997).

Bu çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik puanları ile eğitim durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ön lisans ve lisans ile yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ölçekten aldıkları toplam puanların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin genel olarak öz yeterlik inancı puanlarının yüksek olduğu sonucu ile de örtüşmekle birlikte öz yeterlik inancının alınan eğitim dışında başka değişkenler ile de etkilendiğini göstermektedir. Ancak Ünal ve Akman (2006)'ın yaptıkları çalışmalarında yüksek lisans ve lisans mezunu olan okul öncesi öğretmenlerin fen etkinlikleri sırasında kendilerini daha rahat hissettiklerini ve bunun da tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır. Bu sonucun çalışmalarda kullanılan ölçme araçlarının ya da araştırma gruplarının farklı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Benzer şekilde Parlakyıldız ve Aydın (2004)'ün okulöncesi dönem fen eğitiminde fen merkezinin kullanımına yönelik çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin eğitim durumları göz önüne alındığında ön lisans mezunu öğretmenlerin uygulama yaparken daha aktif olduklarını lisans mezunu öğretmenlerin ise daha bilinçli olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, farklı araştırma sonuçları (Denizoğlu, 2008; Saraçoğlu ve Yenice, 2009; Üstüner ve arkadaşları, 2009; Azar, 2010; Ball, 2010) ile de benzerlik göstermektedir. Bu durum öz yeterlik inancının cinsiyetten bağımsız olarak gelişen bir özellik olduğunu göstermektedir. Çünkü öz yeterlik inancı, kişilerin bir performansı gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri yerine getirebilme, organize edebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları olup (Bandura, 1986), kendi kişisel deneyimlerine dayanan başarılı performanslarla ilişkilidir (Bandura, 1997).

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik toplam puanları ile öğretmenlerin yaşları arasındaki anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Özellikle, öz yeterlik puanlarının öğretmenlerin yaşlarındaki artışla birlikte arttığı görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin mesleki kıdem artmasına bağlı olarak öz yeterlik puanlarının yüksek olması sonucu ile de örtüştüğünü göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin fen eğitimi öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların mesleki kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Meslekte geçirilen yıllar arttıkça öğretmenlerin öz yeterlilik puanlarında artış olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, öğretmenlik deneyimi ile ilgili olduğu, öğretmenlerin alanda tecrübe kazandıkça, kendilerine güvenlerinin arttığı ve kendilerini daha çok yeterli hissettikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ancak bu sonuç, Özbey ve Alisinanoğlu'nun (2009) ve Teltik (2009) mesleki kıdem fen eğitiminde ve uygulamalarında yeterlilik olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı sonucu ile çelişmektedir. Çalışmaların sonuçları arasındaki farkın örneklem gruplarının farklılığından kaynaklanmış olabileceği gibi çalışmaların yapıldığı yıllar arasında, okul öncesi dönemde fen eğitimine verilen önemin artmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik puanları ile eğitim verdikleri yaş grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle 3 yaş, 4 yaş, 5 yaş ve 6 yaş grubu öğretmenlerin fen eğitimi öz-yeterlilik puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Çünkü birey dünyaya geldiği andan itibaren duyuları yoluyla objelerin renk, şekil, yapı ve boyuta ait bilgilerini alır ve içinde yaşadıkları dünyayı anlamlandırmaya çalışarak fen ile ilgili ilk deneyimlerini gerçekleştirir, günlük yaşamın içinde eşleştirme, gruplama, sıralama yaparak bilgiyi organize ederek yaşam boyu kullanacakları fen kavramlarını oluştururlar. Erken çocukluk yıllarında yaşın artmasına bağlı olarak çocuklar, problemi belirlemeyi, gözlem yapmayı, soru sormayı, hipotez kurmayı, bilgiyi toplayıp analiz etmeyi ve sonuca ulaşarak problemi çözmeyi öğrenirler. Dolayısıyla öğretmenlerin hangi yaş grubu ile çalışırsa çalışsın öz yeterlilik inançları arasında bir farklılığın olmadığı sonucunu desteklemektedir. Benzer şekilde Çetinkaya'nın (2019) yaptığı çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlilik inançları ölçeğinin, öğrenme öğretme süreci, iletişim becerileri, planlama, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi ve sınıf yönetimi alt boyutunda anlamlı bir farkın bulunmaması bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Çünkü okul öncesi öğretmenleri 3-6 yaş arasında eğitim sürecini aynı program çerçevesinde planlanmakta ve uygulamaktadır. Ancak aile katılımı alt boyutun küçük yaş grubu çocukları lehine fark olması öğretmenlerin küçük yaş grubu çocukların aile katılımı etkinliklerinde öz yeterliliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlilik puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Diğer bir deyişle, öğretmenlerin fen eğitimine karşı tutumlarını cinsiyetleri etkilememiştir. Şenol (2012) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada benzer şekilde öz yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını aktarmıştır. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ile Berkant ve Ekici (2007) öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarda benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Ancak fene yönelik tutum ile ilgili çalışmalarda durumun farklı olduğu görülmektedir. Olgan ve arkadaşlarının (2014), yaptıkları çalışmada, cinsiyet fark etmeksizin fene dair yeterli bilgisi olan her öğretmenin fen eğitimine karşı olumlu tutumu olacağı saptanmıştır. Diğer taraftan Özdemir ve Kaptan (2013) çalışmasında cinsiyetin fen eğitimine karşı tutumda fark oluşturduğunu, bu farkın erkekler lehine olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bulgulara bakıldığında çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türünün fen eğitimi öz-yeterlilik puanlarını anlamlı derecede farklılaştırmadığı görülmektedir. Bu duruma neden olarak, kurumlarda çalışan öğretmenlerin benzer özellikte ya da benzer çevresel faktörlerde çalışıyor olabileceği gösterilebilir (Babaroğlu vd., 2018). Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde, örtüşen sonuçların var olduğunu görülmektedir (Gheith ve Al-Shawareb, 2016). Bununla birlikte okul türünün öğretmenlerin tutumları üzerinde fark oluşturduğunu saptayan çalışmalar da bulunmaktadır (Sönmez, 2011) ve bu fark bağımsız anaokulları lehinedir. Ülkemizde bağımsız anaokullarının yaygınlaşmasıyla birlikte, okul öncesi eğitim büyük oranda ilkokulların bünyesinde yer alan anasınıflarında yürütülmektedir. Bu çalışmadaki okul oranları da bu durumu kanıtlar niteliktedir (Babaroğlu vd., 2018). Çalışmadaki bağımsız anaokullarının sayısı sadece 77 iken ilkokullar bünyesindeki resmi anasınıflarının sayısı 114'dür. Anaokullarında da anasınıflarında da kullanılan eğitim programı aynı olmasına rağmen kurumlardaki işleyişte, etkinliklerin uygulanış biçiminde, kullanılan materyallerde, öğretmenler arası iletişimde bazı farklılıklar vardır. Örneğin, bağımsız anaokullarında tüm öğretmenler okul öncesi öğretmenidir ve eğitim materyalleri, çocukların yaş grupları vb. konularda ortak bir dil konuşabilirler. Bu da tabii ki öğretmenler arası iletişimi güçlendirir. Veziroğlu Çelik(2014)'in yaptığı çalışmada okul türü ile örgütsel iklim değişkenleri arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu ilişkide bağımsız anaokullarında çalışan öğretmenlerin değerlendirmeleri daha olumludur.

Öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerine göre öz yeterlilik puanlarında anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farkın il ve ilçede görev yapan öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Bu durum il ve ilçede bulunan okul olanaklarının öğretmenlerin öz yeterliliklerine olumlu yönde katkı sağladığı düşünülebilir. Ancak, Uğraş, Uğraş, ve Çil (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin görev yerlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öz yeterlilikleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu durumun çalışmanın yapıldığı yıllardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çünkü mevcut çalışmanın verileri pandemi sonrası yüz yüze eğitime geçildiği ilk eğitim öğretim yılında toplanmış olup yerleşim yerleri arasında farkın nedeni olabileceğini düşündürmektedir. Oysa köy ortamının özellikle fen eğitiminde doğadan yararlanma imkânı vermesi nedeniyle öğretmenlere büyük bir kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin doğada fen eğitimi ile ilgi eğitim almalarının öz yeterliliklerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Erken çocukluk döneminde, diğer alanlar gibi fen eğitimi alanı da çocuğun yaratıcı düşünmesi, yaparak yaşayarak öğrenmesi, bilimsel süreç becerilerini kazanması açısından son derece önemli bir alandır. Çocukların bu süreçte

var olan meraklarını canlı tutmakta, onları keşfetmeye, soru sormaya yönlendirmekte okul öncesi öğretmenlerine büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenlerin fen eğitimine bakış açısı, ilgisi, merakı, geçmiş yaşantıları vb. onların kendilerini bu alanda yeterli hissetmelerini etkileyecektir. Öğretmenlerin bu bireysel faktörlerinin yanı sıra çevresel faktörler de yeterliliklerini etkilemektedir. Sınıflarda fen merkezi ve yeterli materyal olmayışı, lisans eğitiminde yetersiz bilgi birikimi olması, çalışılan kurumda idarenin fen eğitimi anlamında yeterli desteği vermemesi öğretmeni de isteksizleştirip onu bu alandan uzaklaştırıcaktır. Tabi ki fen eğitimi için sınıfta bir öğrenme merkez olmasına lüzum yoktur. Çevrede ve doğadaki çoğu materyal fen-doğa merkezini oluşturabilir. Bunun için de öğretmenin keşfetmeye açık, yaratıcı, meraklı ve üretmeye açık olması gerekmektedir.

Öğretmenlere görev yaptıkları bölgelerde fen eğitimi alanında kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimler verilebilir. Bu eğitimlerin sonunda verilen geri dönütlerle öğretmenler fen eğitimi yeterlilik düzeylerinin farkına varıp bunu arttırabilirler. Sınıfların fen eğitimi için fiziksel uygunluğu sağlanıp materyaller çeşitlendirilip, arttırılabilir. Öğretmenlerin lisans düzeyinde aldıkları eğitimde fen eğitimi alanında teorik bilgilerin yanı sıra uygulamalı derslerle program zenginleştirilmelidir.

### Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmada etik kurallara uyulmuş ve katılımcılar ile ilgili kişisel bilgilere yer verilmemiştir. Öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılımları sağlanmıştır.

### Etik Kurul;

Tarih: 21.03.2022 Sayı: E-61923333-050.99-124008

### Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

### Çıkar Beyanı

Bu yayından araştırmacıların herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

## 5. KAYNAKÇA

- Akbaş, A. & Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Aksüt, P. (2019). Erken çocukluk döneminde fen eğitimi nedir?. Pelin Aksüt (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Fen Eğitimi* içinde (s. 1-22). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 6(12).
- Babaroğlu, A. & Okur Metwalley, E. (2018). Erken çocukluk döneminde fen eğitimine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (1), 125-148 . DOI: 10.17218/hititsosbil.389149
- Babaroğlu, A. & Okur Metwalley, E. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çorum İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 33, 1-15.

- Ball, J. (2010). An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district. Texas A&M University.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,1175-1184.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Berkant, H. G. & Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Brenneman, K. (2011). Assessment for preschool science Learning and learning environments. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), n1.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cho, H. S., Kim, J., ve Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: A scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 1992, 112 (1), 155-159
- Corder, G. W. & Foreman, D. I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. A John Wiley & Sons, Inc., Publication, New Jersey.
- Çakmak, Ö. Ç. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 40-51.
- Çetinkaya, F. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dawson B. & Trapp R. G. (2001). Probability & related topics for making inferences about data. Dawson B., TrappR. G. (Eds.) *Basic & Clinical Biostatistics*. In (69-72) 3rd Edition, Lange medical Books/McGraw-Hill Medical Publishing Division.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Gheith, E. & Al-Shawareb, A. (2016). Anaokulu öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumları ile öğretim uygulamaları arasındaki ilişki. *Amerikan Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 320-328. Doi: 10.12691/education-4-4-5
- Günşen, G. & Uyanık, G. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 1 (1), 1-24. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejte/issue/54382/722154>
- Gürbüz, Z. (2008). Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.
- Hoisington, C., Chalufour, I., Winokur, J., ve Clark-Chiarelli, N. (2014). Preschool: promoting children's science inquiry and learning through water investigations. *YC Young Children*, 69(4), 72-79.
- Jones, I., Lake, V. E., & Lin, M. (2008). Early childhood science process skills: Social and developmental considerations. In O. N. Saracho, & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on Science and Technology in Early Childhood Education*. 17-40.
- Karasar, N., (2005). Bilimsel araştırma yöntemi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, E., & Yıldırım, A. (2014). Science anxiety among failing students. *Ilkogretim Online*, 13(2).
- Küçükturan, G., & Yıldırım, B. (2008). Erken çocukluk döneminde fen eğitimi. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Work motivation and satisfaction: Light at the end of the tunnel, *Psychological science*, 1(4), 240-246.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.
- Olğan, R., Alpaslan, Z. G., & Öztekin, C. (2014). Factors influencing pre-service early childhood teachers' outcome expectancy beliefs regarding science teaching. *Education and Science*, 39(173), 288-298.
- Önal, N. T., & Kızılay, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin perspektifinden erken çocukluk döneminde fen kavramları nasıl sunulmalıdır?. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 6(2), 157-168.
- Özbey, S. & Alisinanoğlu, F. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 29 (1) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6745/90684>
- Özcan, Öztürk Yılmaztekin, E., & Tantekin Erden, F. (2011). Early childhood teachers' views about science teaching practices. *Western Anatolian Journal of Educational Science*. Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE. s.161-168.
- Özdemir, M. & Kaptan, F. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimsel süreç becerileri ve fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1) , 62-75. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd/issue/67213/1049077>
- Parlakıldız, B. & Aydın, F. (2004). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Saraçoğlu, A., & Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Simsar, A. & Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 19-32.
- Sönmez, S. (2007). Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching( Unpublished Masters Thesis). METU, Ankara, Turkey.

- Şenol, F. B. (2012). Okul öncesi öğretmen adayları ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Teltik, H. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom?. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 245-251.
- Uğraş, H., Uğraş, M., & Erol, Ç. İ. L. (2013). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumlarının ve fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(1), 44-50.
- Ültay, N., Ültay, E., & Yilmazer, H. (2020). Determining the relationship between preschool teachers' attitudes towards science teaching and self-efficacy beliefs in terms of various variables. *Science Education International*, 31(4), 391-399.
- Ünal, M. & Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 251-257.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. & Cömert, M. (2009). "The attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching (The Case Of İnonu, Faculty Of Education)", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, S.34(151).
- Veziroğlu Çelik, M. (2014). Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- VURAL, D. E. & Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim online*, 7(2), 456-467.
- Wylie, C., & Thompson, J. (2003). The long -term contribution of early childhood education to children's performance-evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 69-78.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Pre-school education is considered important all over the world because it is the first step of education. The pre-school education environment is an area where the child separates from his/her family and socializes and performs in every aspect of his/her development. While the child is in preschool education, he learns while having fun with games and takes great pleasure from it. It reinforces the sense of curiosity in all areas. Science activities, which are also included in pre-school education, are important activities that enable children to experience the sense of curiosity and discovery. The child is curious while doing experiments, going out to study nature, looking at the sky, observing natural events. The preschool teacher has many duties at this stage. First of all, the teacher should have self-confidence and belief in all these stages. Instead of giving ready-made information to children, they should reinforce and stimulate their creativity and curiosity.

This research aims to examine preschool teachers' self-efficacy in science education. This study, in which the general screening model was used, was carried out online. 193 preschool teachers working in different provinces, districts and villages participated in the research voluntarily in the 2021/2022 academic year. The 17-item "Science Education Self-Efficacy Scale of Preschool Teachers" developed by Gülsah Günşen and Gülden Uyanık (2020) was transferred to digital media and teachers answered the scale online. In addition, teachers filled out a questionnaire determining their demographic information on the same platform. The scale used consists of 3 factors: "Belief in Science Education Process", "Expectation of Results in Science Education" and "Personal Self-Efficacy Belief in Science Education". The highest score that can be obtained

from the scale is 85, and the lowest score is 17. In this study, the highest score of 193 preschool teachers was 85, and the lowest score was 38. Spss 26 package program was used in the analysis.

Demographic information of teachers was recorded with variables such as gender, age, marital status, educational status, type of school they work in, professional seniority, place of duty, age group they work, unit of school. The relationship between the answers given by the teachers to the 17-item "Preschool Teachers' Science Education Self-Efficacy Belief Scale" and these variables was calculated. According to the demographic information of the teachers, 168 women and 25 men participated in the study. Teachers aged 26-35 make up the majority. Most of the education is at the undergraduate level and most teachers work in kindergartens within the primary school. Most of the teachers who answered the scale work in public schools and gain weight in the province-district where they work.

According to the results of the research, it was seen that the science education self-efficacy beliefs of the preschool teachers participating in the research differed significantly according to age, marital status, professional seniority and place of duty. It was seen that there was no significant difference in the variables of gender, education level, school type, and age group where education was given.

In this study, it was seen that the vast majority of teachers got high scores from the scale. This shows that teachers feel competent and comfortable while applying science education. In the research, it is seen that the education level of the teachers does not affect the score obtained from the scale. This may be related to how much teachers develop themselves personally as well as their educational level. Looking at the age variable, it is seen that the difference between age groups is significant and the difference is in favor of teachers over the age of 41. This situation makes us think that it is related to the expertise and experience of teachers in the profession. When the teachers' self-efficacy scores are examined according to the professional seniority variable, it is seen that the scores of the teachers who have seniority after 11 years are high and the difference is significant in pairwise comparisons between all groups. It was determined that the teachers working in the province and the district had higher self-efficacy scores than the teachers working in the village, and the difference was in favor of the province and district in pairwise comparisons. Here, it is thought that the schools in the center will have more in-school and environmentalist opportunities.

According to the results of this study, it was seen that the majority of the teachers participating in the research felt themselves competent in science education. However, it is very important for teachers to see themselves competent and to reflect their competencies in the education and training process for children to develop an investigative and questioning identity. For this reason, it is very important to give in-service training to teachers about science education in nature, in terms of updating themselves.



## Sakarya University Journal of Education Faculty

### Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

e-ISSN: 2717-6401

## Mikro-Öğretim ve Uygulama Okulu Sınıf Ortamındaki Sınıf Söyleminin Karşılaştırmalı Bir İncelemesi

Ali İLYA\*

Makale Bilgisi	ÖZ
<i>Geliş Tarihi:</i> 03.07.2022	Sosyokültürel Kuramın doğuşu, bireyleri belli bir sosyal yapılanmanın üyeleri olarak ön plana çıkarmıştır. İlgili kuram, bireylerin en iyi diğerleriyle etkileşim içerisinde öğreneceklerini savunmuştur ve dil öğrenimi de bunun bir parçasıdır. Etkileşimin dil öğrenimindeki yerini, etkileşim içerisindeki konuşmanın doğasını ve çeşitli ortamlardaki konuşmaların özelliklerini irdeleyen araştırmalar yapılmıştır. Etkileşimin öğrenme sürecindeki öneminin kavranmasını takiben, öğretmenlerin dil kullanımı ve sınıftaki etkileşimi yönetme becerileri de ön plana çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi söylemlerine yönelik çalışmalar ağırlıklı olarak ortaya konmuşsa da mikro-öğretim ortamlarıyla uygulama okullarındaki gerçek sınıf ortamındaki söylemi karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların sayısı kısıtlı kalmıştır. Açıklanan ihtiyaçtan doğan bu çalışma, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki gerçek sınıf ortamı ile mikro-öğretim bağlamı içerisindeki söylemini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Üç öğretmen adayının, iki farklı ortamdaki öğretim uygulamaları kaydedilmiş, sınıf-içi etkileşimlerin transkripsiyonu çıkarılmış ve detaylı bir çözümlemesi yapılmıştır. Ayrıca bir öğretmen adayıyla video temelli görüşme yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları mikro-öğretim ve gerçek sınıf ortamındaki sınıf söylemi arasında bazı farklılıkları ortaya koymuştur. Öğretmen konuşma süresindeki eşitsizlik, öğrenci katılım oranındaki farklılık, etkileşimin organizasyonu iki bağlam arasındaki başlıca farklar olmakla beraber, söylemin birlikte yapılandırılmasının öğrenme sürecindeki etkisi ortak nokta olarak ön plana çıkmıştır.
<i>Kabul Tarihi:</i> 23.11.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
<b>Anahtar sözcükler:</b> Sınıf-içi etkileşim, sınıf söylemi, mikro-öğretim, öğretmen yetiştirme	
doi: 10.53629/sakaefd.1140040	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* \*Dr. Araştırma Görevlisi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Sakarya-Türkiye, ailya@sakarya.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9997-9244

**Kaynakça Gösterimi:** İlyay, A. (2022). Mikro-öğretim ve uygulama okulu sınıf ortamındaki sınıf söyleminin karşılaştırmalı bir incelemesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 111-127. doi: 10.53629/sakaefd.1140040.

**Citation Information:** İlyay, A. (2022). A comparative analysis of classroom discourse in microteaching and practice school contexts. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 111-127. doi: 10.53629/sakaefd.1140040.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## A Comparative Analysis of Classroom Discourse in Microteaching and Practice School Contexts

Article Information	ABSTRACT
<p><i>Received:</i> 03.07.2022</p> <p><i>Accepted:</i> 23.11.2022</p> <p><i>Published:</i> 30.12.2022</p>	<p>The rise of the Sociocultural Theory has featured individuals as members of a social group. It primarily asserts that individuals learn best in relation to other people, and language learning is not an exception. A great number of research studies have been conducted to investigate the role of interaction in language learning, nature of talk in interaction, and different aspects of conversations in diverse settings. Subsequent to the discovery of the power of interaction; teachers' use of language, and skills in managing the interaction in the classroom have also gained importance. Many studies solely focused on the interactions and classroom discourse of in-service teachers in real classroom settings. However, the number of studies comparatively analyzing the classroom discourse managed by pre-service teachers (PSTs) in the microteaching and real classroom settings has remained scarce. The present research emerges out of this need to explore PSTs' classroom discourse in microteaching and practice school contexts in a comparative manner. Three PSTs' teaching implementations in two different settings were recorded, the interactions were transcribed, and committed to an in-depth analysis. In addition, one PST was invited to a stimulated-recall interview. The results of the current study demonstrated certain differences between microteaching and practice school contexts in terms of the classroom discourse. Inequalities in the amount of teacher talk in two contexts, difference in the rate of students' participation, the organization of the interaction were among the major differences while the co-construction of classroom discourse and its effects on the learning process were among the commonalities.</p> <p><b>Keywords:</b> In-class interaction, classroom discourse, microteaching, teacher education</p>

Article Type: Research Article

### 1. INTRODUCTION

The rise of the Sociocultural (S-C) Theory further featured interaction as the primary source of input and "the genesis of language" (Saville-Troike, 2012, p. 118). Interaction, from the viewpoint of the Sociocultural Theory, is not only a facilitative but also a causative force in acquisition (Vygotsky, 1978). Learning is viewed as a social process in which the learner himself/herself is actively involved. The S-C Theory stands out with its claim that individuals construct their knowledge base in social settings in an interaction (Saville-Troike, 2012). Along with the move from teacher-centered education to student-centered education, the significance of interaction shined out more, and interaction in language classrooms drew considerable attention on the grounds that classrooms present tremendous opportunities for the learners to speak up, participate in communicative activities, and learn through interaction in such social pedagogical settings (Cullen, 1998).

The current emphasis on the role of interaction in language learning has added credence to the social constructivist theory, which acknowledges students and teacher as the co-owners of the classroom discourse (Walsh, 2003). Although participants appear on the stage with different agendas in the background, they act with the common goal of language learning and cooperatively construct the discourse (Vygotsky, 1998; Walsh, 2003). However, teachers take the primary responsibility of developing classroom communicative competence that depends on the idea that occasions for learning are collaboratively created but mainly led by teachers (van Lier, 1988, 1996; Walsh, 2003). Thus, it is essential for teachers to be able to accurately make on-the-spot decisions and take advantage of opportunities to let the students become active stakeholders of the classroom discourse. However, it has been observed that although teachers are well aware of the importance of students' involvement in classroom interaction, they are not efficient enough in promoting, directing, and manipulating student talk, hence Cullen (2001) argues that a close analysis of selected extracts from the transcripts of classroom interactions may largely contribute to teachers' professional development.

The necessity of raising teachers' awareness of the nature and structure of classroom interaction, especially teacher talk, for professional development brings the idea of laying emphasis on analyzing the classroom discourse in pre-service teachers' (PSTs) teaching implementations into the forefront. In the pre-service teacher education programs, microteachings give a chance of bridging the gap between theory and practice by encouraging PSTs to implement recently learned teaching techniques and strategies in a simulated environment (Skinner, 2012). Microteaching practices, which are often videotaped, provide a means for PSTs and teacher trainers to reflect on many aspects of their own teaching sessions including classroom interaction and teacher talk (I'Anson, Rodrigues & Wilson, 2003). Teaching implementations at practice schools as a part of Practicum



courses further help PSTs test, observe, and develop their teaching skills. Simbo (1989) asserts that teaching implementations at practice schools carried out subsequent to microteachings are less anxiety provoking owing to PSTs' previous experience; hence, it may reasonably be inferred that PSTs' skills at managing the classroom discourse and teacher talk may be improved, or the inherent characteristics of the two separate settings may lead to differently structured interactions. So, a comparative analysis of classroom discourse and teacher talk in microteachings and teaching implementations at practice schools may reveal valuable insights; however, the number of such research studies is still scarce. To fill this gap, the present study aims to analyze the teacher talk and classroom discourse in PSTs' microteachings and teaching implementations at practice schools comparatively.

### 1.1. Classroom Discourse and the Role of Teacher Talk

Hatch (1978) righteously states that interaction is not as neat as it is thought in the classroom, and it does not follow an exactly predictable order, thus by its nature it is quite complex and is worth a detailed consideration. Learners are not considered either as "processors of input" or "producers of output, but as speaker/hearers involved in developmental processes which are realized in interaction" (Ohta, 2000, p. 51). From this perspective, language acquisition cannot solely be explained through internal mechanisms of an individual, but it is seen as a developmental process governed by the interaction between the individual and environment (Ohta, 2000). An understanding of language acquisition then necessitates a thorough investigation of the interaction among novice learners themselves, and between learners and experts or more proficient users of language (Ohta, 2000). It was also noted that classrooms should be separated from other natural settings due to their distinctive characteristics, being goal-oriented, and operating under certain rules imposed both on learners and teachers; and thus, they should be explored in their own rights (Seedhouse, 1996; van Lier, 1988). Teachers play a vital role through their talk in students' language learning process as in many cases how interaction is characterized in a classroom heavily depends on how teachers shape their talk (Suratno, 2019).

The complexity and unpredictability of classroom discourse notwithstanding, Initiation-Response-Feedback (IRF) cycle (Sinclair & Coulthard, 1975) as one of the well-established classroom discourse moves describes typical interaction patterns in a regular classroom. In the first stage of the cycle, teacher initiates a conversation through a question or a prompt. It is followed by the second move, students' response to the prompt or question of the teacher. Response could be in the form of both verbal or non-verbal language. In the last move, teacher provides feedback on students' response (Ho, 2007). This three-stage sequence is also called as triadic dialogue (Lemke, 1990), triadic dialogue genre (Wells, 1999), and Initiation-Response-Evaluation (IRE) cycle (Hall & Walsh, 2002). In the IRF cycle, interaction in a classroom is hierarchical and sequential at the same time (Wells, 1993; Hellermann, 2003). It is hierarchical because it is the teacher who initiates a conversation, and it is sequential because it follows an order of the interactants. IRF is the most commonly employed interaction pattern; however, its effectiveness is heavily based on teachers' mastery in managing the exchanges, stimulating students' participation, and implementing each of the stages properly (Sadker & Sadker, 1991). For instance, Musumeci (1996) displayed that teachers dominate the classroom interaction to a large degree, give very little chance to the students to initiate conversational exchanges, or to modify their output, and tend to fill in the gaps instead of scaffolding students to repair their utterances themselves. Therefore, it is important for teachers to gain awareness of their own talk and how they characterize classroom discourse. The study conducted by Walsh (2002) yielded some implications for the betterment of the English as a Foreign Language (EFL) classroom settings; raising teachers' language awareness for a tighter link between pedagogic purpose and language use, a need for avoiding filling in the gaps in learners' discourse, encouraging teachers to reflect on their own verbal behavior through video and audio-recordings, and a pivotal need for the teacher education programs to lay more emphasis on the use of language in teaching sessions. Walsh (2002) underlines the requirement for the teacher education programs to prioritize training on language use in classroom as one of the implications. Likewise, Johnson (1995) says that "teachers control what goes on in the classrooms primarily through the ways in which they use the language" (p. 9). Li and Walsh (2011), in a similar vein, revealed that teachers' beliefs regarding the definition and function of language shape their ways of managing the classroom interaction, hence it is essential for pre-service teacher education programs to raise PSTs' awareness of teacher talk and its role in classroom discourse, and train them in theory and practice. PSTs' microteachings and teaching implementations at practice schools stand as opportunities to that end.

## 1.2. Microteaching Implementations and Interactional Analysis

“Experience without theory is blind, but theory without experience is mere intellectual play” says Immanuel Kant to underscore the interplay between theory and practice. The quote applies to the area of language teaching as well. Although in the earlier periods, teaching skills were believed to be the reflections of the innate qualities (Schulz, 2000), the recent reforms in the English Language Teaching (ELT) curricula have proved the legitimacy of the shift from transmission mode in which teacher is described as “a tap pouring water into an empty vessel” (as qtd. in Richards & Renandya, 2002, p. 46) to the reciprocal inquiries that prioritize collective effort in developing professional identities of teachers and a base on practicality (Richards, 2008). The lingering question of “what to teach” was altered by a tougher one that is “how to teach” (Siu, 1999), and the key to the alternative answers was nothing else than experience. The new trend away from the traditional to social constructivist models led to the birth and growth of the term, microteaching (Allen & Fortune, 1965).

Fortune, Cooper, and Allen (1967) define microteaching as “preliminary experience and practice in teaching, as a research vehicle to explore training effects under controlled conditions, and as an in-service training instrument for experienced teachers” (p. 1). The definition underlines the prominent characteristic features of microteaching; being a preparatory process in which PSTs test their teaching skills with the aim of getting better at applying theory into practice, being an experimental tool that lets PSTs check the usefulness of various teaching strategies, being a safe environment due to the supervision of an experienced trainer, and being an instrument to teach how to teach. It involves the basic skills in “communicating, explaining, questioning, organizing,” and so forth (Babalola, 2010, p. 94). Besides, Bell (2007) argues that through microteaching PSTs learn from their own experience. As a laboratory method, microteaching helps PSTs better diagnose the complexities of the teaching process, and come up with alternative solutions to the problems identified throughout the implementation sessions (Can, 2009). In this way, PSTs not only consolidate theoretical knowledge but also test different dimensions of teaching through the first-hand experience. Due to the extensive reflection processes, microteaching also contributes to the development of critical thinking skill that is another indispensable requirement of a qualified teacher (Popovich & Katz, 2009).

In addition to the studies that feature the leading benefits of microteaching practices, some others turn their angels to their drawbacks. The pseudo environment in which microteaching sessions are carried out is the most common criticism directed at the technique. Stanley (1998) mentions the unwillingness of the PSTs to participate in the practices due to its artificiality. The same study also points to the exhaustion PSTs suffer from while preparing the materials. It also refers to the time constraints that make it challenging for PSTs to attend the microteaching sessions. Cripwell and Geddes (1982) touch on the budgetary concerns and difficulties with providing the necessary equipment in addition to the ones mentioned above. The study of Lederman and Gess-Newsome (1991) is also consistent with the previous ones as it presents the similar negative aspects as the motive behind PSTs’ reluctance to take part in the microteaching implementations.

As an integral part of microteaching, interaction in the classroom has also been dealt with in the research studies. Nurmasitah (2010) explored the characteristics of classroom interaction in microteachings to check if the practices in the researched context met the criteria of Walberg’s teaching effectiveness. 42 fifth year Science Education Study Program PSTs and a lecturer participated in the study. FIA and Walberg’s teaching effectiveness elements were utilized as the two instruments of data collection. The study revealed that PSTs were sufficiently involved in the interaction in the microteachings, and the most frequently observed classroom characteristic was content cross. Almost 22% of the class time was found to be devoted to PSTs’ participation in classroom interaction. Teaching effectiveness elements that were prominent in the microteaching practices were listed as academic learning time, cooperative learning, higher order questions, classroom atmosphere, use of reinforcement, cues and feedback, direct instruction, advanced organizers, democratic classroom, and indirect teaching. In another study, Skinner (2012) approaches the issue of classroom discourse in microteaching practices through the lens of Zimmerman’s identity categories. The study differs from many others with its comparative analysis of microteaching and real teaching settings in terms of discourse in relation to changing identities. Moreover, it embraces specifically the viewpoint of the applied Conversation Analysis (CA) with its acknowledgment of classroom as separated from other natural settings due to its being goal-oriented. It was yielded that transportable identities occur more in the microteaching sessions. The dominance of transportable identities in microteaching setting allotted more space for interaction as supposed students felt themselves more comfortable with interacting with the PST on the stage. It was also suggested that moving between different transportable identities may help PSTs get out of the IRF cycle and maintain a more active participation of the

learners. It was concluded with the most basic implication that microteaching and real teaching settings were distinct from each other in terms of the dominance of different types of identities adopted by PSTs.

So far, the concise literature review has established the role of teacher talk in classroom discourse, and introduced microteaching and other teaching implementations as vehicles for linking theory and practice in a socially constructed setting. It has been underlined that interaction opportunities should be managed well by the teachers to let the students get the stage more frequently, and it could only be achieved by means of practice that inherently involves reflexivity. Although studies focusing either on teacher talk, classroom discourse, or microteaching are quite many in number; the ones addressing teacher talk in microteaching and teaching implementations at real settings such as practice schools in a comparative manner have remained few, and the need to increase the number of such studies further illuminate the practice. To respond to this need, this research study intends to analyze teacher talk in microteaching and real classroom settings in a comparative manner. The following research questions guide the study:

1. How is the classroom discourse structured in microteaching and practice school contexts by the PSTs?

## 2. METHODOLOGY

### 2.1. Research Design

Stake (2010) states that human affairs work differently in different situations, thus their exploration requires a context-sensitive viewpoint. Accordingly, qualitative research or “the science of the particular” (Stake, 2010, p. 26) was adopted for the current study as it mainly sets out to understand the characteristics of classroom discourse and teacher talk in two distinct settings in a particular context. The study was designed as a case study as it was bounded in terms of time (a specific academic term), sample (3 PSTs), context (a particular English teacher education program and two types of settings), and phenomenon (classroom discourse).

### 2.2. Setting and Participants

The present research study was carried out in the Department of English Language Teaching at a state university in Turkey. The four-year undergraduate program offers skills-based courses in the first year for the students who either successfully complete the preparatory education or are exempted from it with a score of 80 out of 100 on the language proficiency test that measures the four skills of the English language. According to the regulations approved by the Senate and the Council of Higher Education in Turkey, 80 on the proficiency test applied by the university is equal to the same score on a national test, YDS. OSYM -Testing, Selection, and Placement Center- applying the test of YDS, considers 80 as equal to B1-B2 on the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Thus, the participants can be considered to be at B2 or a level above. The second year of the four-year program offers theory-based courses in the field of English Language Teaching. In the third-year, PSTs begin to take applied courses in addition to the theoretical ones. In the fifth term, the PSTs are introduced to the concept of microteaching in the courses entitled Language Teaching through Literature and Teaching Speaking and Listening Comprehension Skills. In each of these two courses, PSTs perform two microteaching presentations. In the sixth term, the participants of the current research were studying in, PSTs are taking three courses that require them to perform microteachings; Teaching English to Young Learners, Teaching Reading and Writing Skills, and School Experience. For the last of these three courses, PSTs visit assigned practice schools to observe the real classroom settings, complete the weekly tasks, and perform a teaching session. The fourth year of the program is more practice-based with two separate ten-credit Practicum courses, in each of which PSTs perform 3-5 full teaching sessions.

The participants of the research were chosen according to the homogenous sampling technique (Creswell, 2014) among the PSTs taking the course Teaching Reading and Writing Skills (Section A) that has been taught and coordinated by the researcher himself. The three participants were the ones who took both Teaching Reading & Writing Skills and School Experience from the researcher as the instructor, because in this case the researcher had the chance to ask them to repeat the same lesson at the practice school subsequent to necessary modifications upon the feedback received from the peers and the instructor on microteaching. They were all regular students in their sixth term and they voluntarily participated in the study as approved through the

informed consent forms they signed. The participants were all at the age of 22 and they were all males. None of them had teaching experience in an actual classroom setting previously.

### 2.3. Data Collection

The three PSTs were first taught about how to teach reading and writing skills in the first seven weeks of the spring semester in the 2016-2017 academic year in Teaching Reading and Writing Skills course. Then, they were asked to prepare a lesson plan in accordance with Shrum and Glisan's (1994) adaptation of the Hunter and Russell (1977) model to teach reading and writing skills in an integrated way. The participating PSTs all prepared a lesson to be appropriate in a high school context, so other students in the microteaching environment were supposed to act as adolescents. The PSTs themselves chose the topics to be covered. The topics covered by the PSTs are as follows:

PST A: The role of cohesive devices-B1

PST B: Extracting the main ideas in a text and drawing a diagram-B1

PST C: Skimming and scanning/Writing about the main themes in a text-B1

PSTs first taught at the university context in a microteaching environment, and then they repeated the same class session in the real classroom settings at practice schools after they revised their plans on the basis of the feedback they received from the researcher and peers. Each class session lasted between 30 and 40 minutes both in the microteaching and practice school settings. The class sessions were video-recorded and then transcribed according to the conventions of Jefferson (2004). Following an analysis of the transcriptions, one volunteering PST was chosen for a stimulated-recall interview. The PST was shown some exploitable scenes from both teaching implementations, and the interview was audio-recorded. To sum up, the database of the research is composed of the following;

- 106 minutes of teaching in microteaching setting
- 120 minutes of teaching in practice school settings
- 33-minute-long stimulated-recall interview
- Transcripts of teaching sessions at practice schools (5651 words in total)
- Transcripts of microteachings (10186 words in total)
- Transcripts of the stimulated recall interview (3741 words in total)

### 2.4. Microteaching Implementations

PSTs all followed the model proposed by Allen and Ryan (1969) that involves the stages of planning, teaching, observation and criticism, re-planning, re-teaching, and re-observation (Arsal, 2015). In the first stage, the PSTs made up their minds on the attainment targets, selection of the material, activities, and other details concerning the teaching process. In the next stage, the plan was implemented in a structured setting, and it allowed the students to bridge the gap between the theory and practice. The third stage involved the observation of the process with an aim to identify the strengths, weaknesses, and other features. Lastly, the performance was evaluated, and possible ways of improving it were discussed both with the researcher and other peers. Lastly, all the previous stages were repeated in the practice school settings.

### 2.5. Data Analysis

The data collected in the form of video and audio recordings was transcribed verbatim. Adopting an emic perspective, the data was qualitatively and quantitatively analyzed to explore the nature and structure of the classroom talk in two distinct settings i.e. practice school context and microteaching. Discourse Analysis (DA) was employed for explanation and interpretation as it foregrounds the role of context in meaning construction process. More specifically, Sinclair and Coulthard (1975) model of interaction analysis was followed. Although it might limit the analysis due to the traditional view of classroom interaction, it is among the most well-established models of analysis and the classroom interaction in most cases demonstrates a typical cycle of IRF. The data was repeatedly read to gain a deeper insight through an unmotivated lens. Single cases were identified, compared with similar ones in the same collection, and any deviant cases were marked as the initial points to challenge the established hypotheses formed on the previously collected instances. All ethnographic and demographic characteristics of the specific content and participants were kept separate from the analysis. Then, data were

coded and quantified when deemed necessary. The analysis was illustrated through sample authentic extracts from both contexts, and interpretations were comparatively presented.

### 3. RESULTS

An in-depth analysis of the classroom interactions occurring in the six class sessions of the PSTs revealed a number of points regarding the nature of talk in interactions in two separate settings. Initially, it was observed that class sessions were planned in a quite communicative way. In all the lesson plans, Communicative Language Teaching (CLT) was presented as one of the approaches adopted. It might be explained in relation to the expectations of the department they were studying in and their knowledge of the set of criteria in the rubric by which they were assessed by the instructor. Although the contents and the target proficiency levels were the same in both settings, PSTs were respectably more dominant in the practice school contexts. Table 1 displays the amount of teacher talk in six class sessions:

Table 1  
*Amount of teacher talk of three PSTs in two settings*

Teacher Talk		MT Setting	Practice School Setting	Average
PSTs	A	32%	76%	54%
	B	46%	72%	59%
	C	40%	61%	51%
AVERAGE		39%	70%	55%

Note: MT Setting=Microteaching Setting

As can be seen in Table 1, students were quite more active than the PSTs in the microteaching setting; however, the active involvement of the students remarkably declined in the practice school contexts. The gap in the amount of teacher talk in the two settings was interpreted in the stimulated-recall interview by PST-B through the comfort they felt while speaking in microteachings, thus he stated that the PSTs generally did not hesitate to engage in the classroom interaction. Moreover, PST-B added that they had problems with adopting their roles as students and adjusting their manners in compliance with the expectations in microteachings. Extract 1 from a microteaching setting exemplifies PST-B's remarks:

Extract 1

*From PST-B's microteaching session*

- 1 PST: Okay guys (+) So (+) Attention please! (+) Do you think why we travel?
- 2 Songül: to learn different culture
- 3 Ezgi: to see kangaroos.
- 4 PST: Yes!
- 5 Ali: Teacher!, to escape from people.
- 6 Can: to see (( unintelligible))
- 7 Ezgi: to see historical places.
- 8 Burcu: to see koala
- 9 PST: koala?
- 10 Burcu: yes!
- 11 Mehmet: parrot!
- 12 PST: Exotic animals, (+) you are talking about.
- 13 Hakan: At [Horse]!
- 14 Oğuzhan: At egzotik mi [If horse is an exotic animal?]?
- 15 Yusuf: Egzotik at var [there are exotic horses].

In Extract 1 above, the interaction did not follow the IRF cycle that is generally observed in a typical classroom setting. PST-B initiated an interaction with a question, and then students responded to the question without raising their hands to ask for permission. PST-B interfered with the interaction with some feedback as in Lines 4-9-12; however, the conversation did not follow a neat order. It was not only the PST who responded to the



students, they themselves engaged in an interaction with one another in a humorous way as in Lines 13-14-15. Extract 2, which presents the dialogue in PST-B's class repeated in the practice school context, further reveals how discourse was differently structured when the context changed:

Extract 2

*From PST-B's repeated lesson in the practice school context*

1 PST: Do you know people (+) go on travelling when they feel that they ha- have- they should be reenergized (++) because (++) work (+) and schools may be sometimes tiring. (+) that is why we travel. Do you think you sho- you need travelling?

2 LL: Ye:s

3 PST: Pekii (+) [OK] Why do you think- why do you need do you ever (((unintelligible)))

4 L7: (raising her hand) To have a change in our lives.

5 PST: To have a change in our lives (+) Yes! What else?

6 L7: To relax

7 PST: What?

8 L7: Relax

9 PST: To relax we travel, what else?

10 L7: Exploring and discovering new places?

11 PST: Ye:s

12 PST: So. As you can see there are many reasons that drive us to travel. (++) Okay but guys? (+) Do you really want to learn if you really need to travel? (+) I mean. There are symptoms of travelling (++) and in this video you will learn why you should travel. Because it will give some reasons to you to travel.

13 PST: Oka:y (+) While- While watching the video you will take some notes (++) because you are going to write down (+) all these factors that drive us to travel.

PST-B's small talk in Extract 1 was replaced with a much longer talk in Extract 2 that is typical in a real classroom setting. It also deviated from the former sequence in terms of the number of participants. In Extract 1, 9 students were engaged in the interaction following a question posed by the PST. On the other hand, in Extract 2, PST-B was interacting only with one student, and IRF cycle was followed, interaction seemed quite in an order. In Line 4, L7 asked for permission to speak up unlike the students in the microteaching atmosphere. Without turning to other students or waiting for others to participate, PST-B directly moved on to the video recording students were going to watch as a part of a second type activity.

Another theme observed in the comparison of the lessons in microteaching and practice school contexts was the unwillingness of the students to participate and use English. Extract 3 from PST-A's class session in the practice school setting illustrates the theme:

Extract 3

*From PST-A's repeated lesson in the practice school context*

1 PST: [I want you to] look at those texts and tell me what is wrong?

2 L2: What is wrong?

3 PST: What is wrong yes. What is the problem over there? Obviously, there is a problem.  
((silence))

4 PST: I want you to compare two texts.  
((silence for some more time))

5 L2: ((unintelligible))

6 PST: Did you find anything?

7 LL: ((silence))

In Extract 3, the only intelligible interaction between the PST and a student was for the negotiation of the meaning. In Line 2, L2 repeated what the PST just said with a questioning intonation, and PST-A elaborated on what he previously said to make the input understood by the student. However, in the remaining part of the interaction, students kept their silence for a long while. It might also be because of the fact that they didn't understand the instruction, and the fixed roles they might adopt prevented them from asking the teacher to

clarify the instruction. Extract 4, a similar dialogue that occurred in the microteaching of PST-A, discloses the contrast between the two settings in terms of students' participation:

Extract 4

*From PST-A's microteaching session*

- 1 PST: ((distributing the papers)): Hushh!
- 2 PST: ((making a two with his left hand)): So. (++) You see there are two versions of the message. Okay? There are two versions. So-
- 3 Can: ((without raising his hand)): I do not get it.
- 4 PST: I want you to (++) think (++) [what is wrong?] with these two messages?
- 5 LL: Hmmm...
- 6 Ali: ((without raising his hand)): Teacher, instagram bildiriminiz var.
- 7 PST: ((approaches Ali)): Yes.
- 8 Ali: (hhh)
- 9 LL: ((unintelligible))
- 10 PST: ((pointing out Oğuzhan)): Yes, Oğuzhan.
- 11 Oğuzhan: The first one is-
- 12 Songül: ((without raising her hand)): Haaa şey değil-
- 13 ((PST silences her with a sign that means stop))
- 14 Oğuzhan: ((continues to speak)): The first one is (not like texting), the second one is (+) like you are chatting (++) like conversation!

In Line 3, Can took the turn without waiting for the transition relevance place (TRP) (Ellis & Barkhuizen, 2005), which may be explained again through the identities adopted by the interactants. In Line 6, another student, Ali took the turn and responded with an unexpected turn constructional unit. In other words, an orderly sequence, or adjacency pairs, is composed of some expected utterances. For instance, an invitation might be responded in a positive or negative way; however, responding to an invitation with a comment on the interlocutor's clothing is not adjacent to the former utterance. In Line 4, PST-A explained the task and expected the students to confirm him or ask for clarification, but in Line 6, Ali commented on the screenshot on the activity sheet. In Extract 3, the video analysis showed that PST-A experienced problems due to the silence of the students, on the contrary, in Extract 4, he had difficulties with muting them.

As another occurring theme, collaboration for a pedagogical goal through co-constructed discourse was illustrated in Extract 5 that was from PST-A's microteaching session. It demonstrates how the PST and learners work together for a pedagogical goal:

Extract 5

*From PST-A's microteaching session*

- 1 Ezgi: Ulaşım [Transportation].
- 2 PST: Ulaşım! [Transportation!] What is "ulaşım", why don't you speak in English?
- 3 Ali: Travelling!
- 4 Burak: Driving!
- 5 Ezgi: Transportation.
- 6 PST: Transportation, ye:s, (+) it is the exact translation. Well done, Ezgi. You are my favorite student today.
- 7 Ali: Be like Ezgi!

PST-A and students were working on a relevant term in the sequence, the English equivalent of the Turkish vocabulary item; "ulaşım." To respond to PST-A's question concerning the target language equivalent of the Turkish word, three students uttered an L2 word. Students were getting exposed to three different closely related words, and PST-A, rather than providing the word himself, tried to elicit it from the students and they achieved the goal altogether at the end. Then, the PST praised the student uttering the closest answer as the last stage of the IRF cycle in Line 6. Extract 6 from PST-C's lesson in the practice school setting provides another example for the collaboration among the classroom members for achieving a pedagogical goal:

## Extract 6

*From PST-C's lesson in the practice school context*

- 1 PST: OK. Could be. Yes, Buğra.
- 2 Buğra: I am good feel.
- 3 PST: You good feel?
- 4 Buğra: Yes. Because it is my seventh school.
- 5 PST: Seventh?
- 6 Buğra: Yes, it is my seventh school.

PST-C in Line 3 corrected the utterance that was erroneous in terms of the word order; however, the student did not correct his mistake but communication did not break down either. In Line 5, PST-C corrected the student's mistake in numbers, and just in the following pair, the student gave the correct form of the previous utterance.

Another arising theme in the data analysis was the inadequacy of microteachings for PSTs to get prepared to teach in practice school setting. Extract 7 displays an example from in-class interaction in PST-B's lesson in the practice school context. It was observed that the PST was so self-focused, and was not able to carry out the requirements of the twofold identity of speaker-hearer:

## Extract 7

*From PST-B's lesson in the practice school context*

- 1 PST: Good morning class!
- 2 LL: Good morning teacher!
- 3 PST: Why don't you stand up?  
\*class stands up\*
- 4 PST: Show some respect please (+) I am the teacher here. How are you today?
- 5 LL: Fine thanks and you?
- 6 PST: I am also fine. did you see the bulletin board?+ mm the poster in the bulletin board (+) in the corridor?
- 7 L1: Hocam [Teacher] can we sit down?
- 8 L2: Hocam [Teacher] can we sit down?
- 9 PST: There is an announcement (++) You can see it in the smart board. You don't need to look out the door. But this- (((unintelligible)))
- 10 LL: Sit down, sit down!
- 11 LL: hhh.
- 12 L3: Can we sit down?
- 13 PST: Oh sorry- you can sit down!
- 14 LL: hhh.
- 15 PST: I am a bit- I am a bit anxious right now (+) because it is my first time in school experience (+) O:kay. What this poster reminds you of?

The interaction sequence in Extract 7 shows that PST-B ignored the role of hearer in the interaction. It seems that the PST at first felt disturbed as he thought that his identity as a teacher was not acknowledged by the students. Then, he warned the students of their perceived disrespectful behavior and asked them to stand up as a sign of respect in Line 3; however, he forgot to invite them back to their seats. Although some students tried to warn PST-B as in Lines 7-8-10-12 a few times, he ignored them as the PST was so much concerned about the subject matter. In the stimulated recall interview, PST-B identified the scene as "cringe," and said that "I was so anxious, this was my first experience in a real classroom, I was afraid that I couldn't do it, students would not respect me as a teacher, there would be problems with classroom management, and I would lose face in front of the students." He also added that "my being late and problems with the smart board also played a role in my failure at the beginning."

In the stimulated-recall interview, PST-B reported that microteaching session he executed at the faculty did not prepare him for the lesson in the practice school context, and explained the reasons in Extract 8 below:

## Extract 8

*Excerpt from the stimulated recall interview of PST-B*

*Hmm... Actually, hocam, it proves ... what what we have said all the time. I believe that in our microteachings we, I mean my friends and you as a student, really exaggerate. When we plan our lessons, believe me, we focus more on the problems that will happen in the microteachings, not the activities, materials, or other things. It was not too difficult to teach normally but in a classroom where everyone is speaking altogether at the same time and moving from one side to another, it is almost impossible to manage the classroom and teach them something. Before the first term, I thought that microteachings would be easy because all of them are my friends and real teaching would be difficult but I saw that real setting is easier. Our friends do not speak like real students so we cannot adopt the role of a teacher and everything seems so fake then. How can I think an adult as a child? LOL!*

PST-B, in Extract 8, pointed to the artificiality of the microteaching and stated that students couldn't act accordingly. He thought that classroom management challenged the PSTs more than it should have, and it distracted them from concentrating on the teaching itself. Lastly, he stated that the relationship between microteaching and real setting did not come out as he previously expected. Extract 9 from PST-B's microteaching session supports his claims in the stimulated recall interview with regards to the pseudo environment and exaggerated manners. In Extract 9, peers of the performing PST, who were supposed to act as students, were sabotaging the PST's lesson through irrelevant comments, use of slang, and use of the mother tongue. Although the PST tried hard to follow the lesson plan, the students continued to interrupt the PST. It is obvious that the typical IRF pattern was completely abandoned here, and it got quite challenging for the PST to manage the classroom:

## Extract 9

*From PST-B's microteaching session*

1 Burak: Hocam, şimdi abi take us diycez, kamyona bincez ama şimdi kamyonla gidicez. [Teacher, now we would ask to take us, get on a truck but now we would go by a truck.]

2 PST: Speak English Burak.

3 Burak: Truck driver hocam [teacher], (+) kamyoncuya nasıl güvenicez [how can we trust the driver]?

4 PST: I don't say that you should use truck drivers, Burak. And if you- if you really want to find a way, you can find. (+) You can go under a tree (+) and pee.

5 Burak: Hocam İtalya'dan geliyolar, gebzede indirip tecavüz edip öldürüyorlar. [Teacher, they come from Italy but they are raped and murdered in Gebze].

6 PST: But guys, we are talking about travelling to other count- other places not travelling to Turkey.

7 Burak: Hocam bağcılar geçemeyiz ki. [Teacher we cannot go beyond Bağcılar].

8 Songül: When- when in Europe-

9 Yusuf: ((unintelligible))

10 PST: Do you really want to know! Do you really want to know?

11 LL: Yes!

12 LL: ((they talk altogether in an incomprehensible way))

13 Ali: Teacher valla anlatın da biz de bilek de gidek. [Teacher, please tell how and let us know how to go].

14 PST: We have a guide- We have a guide here written by a traveller, and believe me- believe me- Yusuf!

15 Yusuf: Yes!

16 PST: For real he travels for free and he has a blog or some kind of thing.

17 Ali: Dinleyin lan hocayı! [Listen to the teacher!]

18 PST: Okay, you take these Burak, and you take these Ali (( gives worksheets))

19 Ali: Hep de ben veriyorum ya. [I distribute the worksheets all the time!]

20 PST: Burak, you also distribute the paper.

\*\*\*Burak and Ali distribute the papers\*\*\*

#### 4. DISCUSSION and CONCLUSION

Interaction, both as a means and an end of language learning, has occupied a considerable space in SLA literature. Classroom, as a social environment, has also been explored in terms of discourse and characteristics of teacher talk and its role in fostering students' learning. The S-C Theory views the individual as a member of a social group and claims that s/he is learning best through interaction with others. DA, as an approach to the analysis of interaction within contextual boundaries, may reveal significant insights into various characteristics of the classroom discourse. The present study has examined the classroom discourse in two different settings; microteaching and practice school context. The analysis has yielded quite meaningful results regarding the differences between two settings and the nature of interaction in them.

It was found that in microteaching settings interactions do not unfold naturally. Pomerantz and Fehr (1997) propose that how interactants package their actions and take turns may implicate certain roles, relationships, and identities. Ellis and Barkhuizen (2005) also illustrate that talk among students themselves in group work activities are more similar to colloquial conversations, and it is claimed that power relations affect the packaging of verbal actions and turn-taking. So, students in the practice school context are required to act within certain norms, and accordingly, the roles are more strictly defined, the power is not equitable with the teacher. However, in microteaching contexts, the PSTs in a way lose the privilege of the teacher role in the practice school context as all the members of the classroom are peers and they have difficulties with adopting the student role and act accordingly. The unequal distribution of teacher talk in two contexts point to the power relations in a classroom (Oral, 2009), how students and PSTs position themselves to each other. The result validates the study by Skinner (2012) having found that in microteaching contexts transportable identities are observed more frequently, which leads to a more active involvement of the students.

It was also revealed that in both settings students and PSTs co-construct the meaning and they altogether contribute to the language learning process through turn taking, negotiation, and repair. Markee (2000), and Ellis and Barkhuizen (2005) view the conversation in the classroom as the co-construction of the teacher and learners. They further assert that all the members of the classroom learn together through the interaction and construct the knowledge cooperatively. In parallel with this explanation, in both settings, at many times PSTs and learners cooperated with one another as speaker-hearers as Ohta (2000) states to construct the meaning and attain the targets in accordance with the goal-oriented nature of the institutional interaction.

On the basis of the results, it could be implied that microteachings should be organized in a more naturalistic way to reflect the situation in the real setting since the main motive behind implementing them is to prepare PSTs for the real teaching settings. Additionally, it was once again proved that identities either overtly or covertly identified in a certain context significantly determine the way/s in which interactants communicate each other. It was solidified that in real settings students are quite reluctant to participate in the class discussions, thus it is difficult for a language teacher to design communicative tasks there. Having established by a significant number of research studies on speaking problems of Turkish EFL learners (e.g. Öz, Demirezen, & Pourfeiz, 2015; Koçak, 2010), students are quite unwilling to communicate in the target language due to varying reasons. It might be because of the exam-oriented system, students' habits generated in school-based mentor teachers' lessons, or insufficient amount of acquaintance between PSTs and students due to the limited amount of time they spent at the practice schools. Irrespective of the reasons behind, the discrepancy between microteaching and practice school contexts in terms of students' rate of participation challenged the PSTs as previously reported.

Although the current study revealed valuable insights into the nature of classroom discourse in microteaching and practice school contexts, it has several limitations. The research was focusing only on three PSTs' class sessions taught at a specified level which was high school. Following studies may investigate the situation at different levels, especially at the level of young learners. The dynamics of the specific university context may have affected the results, so implementation of the microteachings at a different university context may present different results. Furthermore, as this is a case study, it reports on the results obtained in a particular setting, and it is difficult to produce generalizations for other teacher education programs and other PSTs. As another limitation, the data was collected simultaneously with the teaching of the course, so the researcher's role was twofold, which might limit the viewpoint. As the last limitation, the researcher was the only coder, which might lead to potential bias in data analysis; however, spending prolonged time on the field, member checking sessions, and repeatedly reading the transcripts to ensure that no points were missed were among the strategies employed to enhance trustworthiness.

### Research and Publication Ethics Statement

As the data for the particular study was collected before 2018, it is not a must to present an Ethics Committee Approval. All the participants were informed about the scope of the research, their rights, and other ethical considerations. Data confidentiality was ensured, and an informed consent form was received from all the participants.

### Contribution Rates of Authors to the Article

The study was conducted by a single author.

### Statement of Interest

In line with the statement of Committee on Publication Ethics (COPE), I hereby declare that I had no conflicting interests regarding any parts of this study.

## 5. REFERENCES

- Allen, D. W., & Fortune, J. C. (1965). Microteaching: a new procedure in education. *School of Education*, Stanford University, Stanford.
- Arsal, Z. (2015). The effects of microteaching on the critical thinking dispositions of pre- service teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(3), 140-153.
- Babalola, B. K. (2010). Mediated micro-teaching as a realistically efficient mode of teaching practice. *Journal of Research in Education and Psychology*, 1(2), 93-97.
- Bell, N. D. (2007). Microteaching: What is it that is going on here?. *Linguistics and Education*, 18(1), 24-40.
- Can, V. (2009). A microteaching application on a teaching practice course. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4(2), 125-140.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Cripwell, K., & Geddes, M. (1982). The development of organizational skills through micro- teaching. *ELT Journal*, 36(4), 232-236.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *English Language Teaching Journal* 52, 179–187.
- Cullen, R. (2001). The use of lesson transcripts for developing teachers' classroom language. *System*, 29(1), 27-43.
- Ellis, R., & Barkhuizen, G. P. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press, USA.
- Fortune, J. C., Cooper, J. M., & Allen, D. W. (1967). The Stanford summer micro-teaching clinic, 1965. *Journal of Teacher Education*, 18(4), 389-393.
- Hall, J. K. & Walsh, M. (2002). Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 186-203.
- Hatch, E. (1978). Acquisition of syntax in a second language. In J. Richards (Ed.), *Understanding second and foreign language learning* (pp. 34-70). Rowley, MA: Newbury House.
- Hellermann, J. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32(1), 79-104.
- Ho, Y. S. (2007). Bibliometric analysis of adsorption technology in environmental science. *Journal of Environmental Protection Science*, 1(1): 42746.
- Hunter, M., & Russell, D. (1977). How can I plan more effective lessons. *Instructor*, 87(2), 74-75.

- l'anson, J., Rodrigues, S., & Wilson, G. (2003). Mirrors, reflections and refractions: The contribution of microteaching to reflective practice. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 189-199.
- Jefferson, G. (2004): Glossary of transcript symbols with an introduction. In L. Gene (Ed.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Amsterdam: Benjamins, 13-31.
- Johnson, K.E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Koçak, M. (2010). A novice teacher's action research on EFL learners' speaking anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 3, 138-143.
- Lederman, N. G., & Gess-Newsome, J. (1991). Metamorphosis, adaptation, or evolution?: Preservice science teachers' concerns and perceptions of teaching and planning. *Science Education*, 75(4), 443-456.
- Lemke, J. L. (1990). Talking science: Language, learning and values. *The Physics Front*, 276.
- Li, L., and S. Walsh. (2011). 'Seeing is Believing': Looking at EFL Teachers' Beliefs through Classroom Interaction. *Classroom Discourse* 2(1): 39-57.
- Markee, N. (2000). *Conversation analysis*. United Kingdom: Routledge.
- Musumeci, D. (1996). Teacher-learner negotiation in content-based instruction: Communication at cross-purposes?. *Applied Linguistics*, 17(3), 286-325.
- Nurmasitah, S. (2010). *A study of classroom interaction characteristics in a geography class conducted in English: The case at year ten of an immersion class in SMA N 2 Semarang*. (Doctoral dissertation, Universitas Diponegoro).
- Ohta, A. S. (2000). Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, 4, 51-78.
- Öz, H., Demirezen, M., & Pourfeiz, J. (2015). Willingness to communicate of EFL learners in Turkish context. *Learning and Individual Differences*, 37, 269-275.
- Pomerantz, A., & Fehr, B. J. (1997). Conversation analysis: An approach to the study of social action as sense making practices. *Discourse as Social Interaction*, 2, 64-91.
- Popovich, N. G., & Katz, N. L. (2009). A microteaching exercise to develop performance-based abilities in pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 73(4), 73.
- Richards, J.C. (2008). Second language teacher education today. *RELC Journal*, 39 (2), 158-177.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sadker, M. P. & Sadker, D. M. (1991). *Teachers, school and society, (2nd Ed.)* New York: McGraw-Hill Inc.
- Saville-Troike, Muriel. (2012). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulz, R. A. (2000). Foreign language teacher development: MLJ perspectives—1916–1999. *The Modern Language Journal*, 84(4), 495-522.
- Seedhouse, P. (1996). Classroom interaction: possibilities and impossibilities. *ELT Journal*, 50(1), 16-24.
- Simbo, F.K. (1989). The effects of microteaching on student teachers' performance in the actual teaching practice classroom. *Educational Research* 31(1): 195-200.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Siu, M. (1999). New roles for design teachers. *Education Today*, 49(1), 25- 30.
- Skinner, B. (2012). Changing identities: an exploration of ESL trainee teacher discourse in microteaching. *Classroom Discourse*, 3(1), 46-64.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York & London: The Guilford Press.
- Stanley, C. (1998). A framework for teacher reflectivity. *TESOL*, 32, 584-591.



- Suratno, A. (2019). IRF patterns revisited: An analysis of classroom interaction. In N.T.X. Lan, B.T.T. Quyen, H.C.M. Hung, & M.M. Tien (Eds.), *Proceedings of the 7<sup>th</sup> opentesol international conference 2019 innovation and inspiration: Building the future of language education* (pp. 488-505). Ho Chi Minh City: Publishing House of Economics.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. New York, NY: Longman.
- Van Lier, L. (1996). *Interactioning the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. New York: Longman.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the Development of Children*, 23(3), 34-41.
- Vygotsky, L.S. (1998). "Infancy". The Collected Works of L.S. Vygotsky: Child Psychology, edited by R. W. Rieber's, 207-241, Vol. 5. New York: Plenum Press.
- Walsh, S. (2002). Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research* 6 (1): 3-23.
- Walsh, S. (2003). Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. *Language Awareness* 12 (2): 124-142.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. London: Routledge.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 6. GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Sosyokültürel Kuram bireyleri belli bir sosyal grubun üyeleri olarak ele almış, etkileşim içerisinde öğrenmenin önemini daha da ön plana çıkarmıştır. Dil öğrenimi alanında da kuşkusuz etkileşimin yadsınamaz bir yeri bulunmaktadır. Öğretmen merkezli eğitim sisteminin yerini öğrenci merkezli bir sisteme bırakmasıyla öğrenme sürecinde etkileşime daha da fazla vurgu yapılmış ve sınıflar öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim halinde, sosyal bir ortamda bilgiyi işbirliği içerisinde oluşturdukları ortamlar olarak görülmüştür. Bu doğrultuda, Sosyal Yapılandırmacı Kuram öğretmeni ve öğrencileri sınıf içerisindeki söylemin ortak sahipleri olarak nitelemiştir. Her ne kadar katılımcılar art alanda farklı niyetlerle sınıf içi söyleme katkı sağlasalar da hepsinin pedagojik bir amaç etrafında toplandıkları bir gerçektir. Bu noktada öğretmenler, sınıf içindeki söylemi yönlendiren, buna katkıda bulunmayı teşvik eden ya da söylemi kısıtlayabilen, konuşma sırasını düzenleyen ve daha başka birçok sorumluluk üstlenen kişiler olarak etkileşimin doğasının belirlenmesinde en önemli rolü üstlenmişlerdir. Öğretmenlerin profesyonel gelişimine katkıda bulunmak amacıyla sınıf içi etkileşimler kayıt altına alınmış, çözümlenmiş ve mezuniyet öncesi dönemden başlamak üzere öğretmenlerin sınıf içi iletişim yeterliğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışmalar etkileşimin yapısının ne denli karmaşık olduğunu ve belli bir düzende ilerlemediği için kontrol edilmesinin de zor olduğunu ortaya koymuştur. Bu zorluk alanda yapılan çalışmalara ivme kazandırmış ve sınıf içi etkileşimin yapısını ve kalitesini incelemeyi amaçlayan, farklı öğretim ortamlarında yürütülen çalışmaların ortaya konmasını tetiklemiştir. İlk çalışmalar etkileşimin dil edinimi sürecinde önemli bir rol oynayıp oynamadığı sorusuna yanıt ararken, sonraki çalışmalar bir adım daha öteye giderek etkileşimin yapısını, daha çok hangi dil alanlarına katkı sağladığını ve bireylerin sürece dahil olmalarıyla kendilerinin dil becerilerinde gözlenen değişimin ne boyutta ve ne yönde olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Önceki dönemlerde bireylerin içsel mekanizmalarına vurgu yapılırken, sonraki çalışmalarda bireylerin içsel mekanizmaları ile dışsal faktörlerin etkileşimi tartışılmış ve dil öğrenme sürecinde etkileşimin rolünün dil girdisi sağlamaktan çok daha öte olduğu görülmüştür. Öğrenenlerin etkileşim içerisinde hipotezlerini test etme, anlamı müzakere etme, gelişimsel bir süreçte dili "konuşan ve duyanlar" olarak üstlendikleri çok boyutlu kimlikleri ile yapılandırarak öğrenme imkanlarının olduğu görüşü egemen olmuştur. Öğrenme sürecinde etkileşimin rolüne atfedilen artan önem öğretmen adaylarının, deneyimsiz ve deneyimli öğretmenlerin bu doğrultudaki yeterliklerinin yeniden gözden geçirilmesini, geliştirilmesini, kendilerinde buna dair farkındalık oluşturulmasını ve bu düzlemde daha fazla sayıda araştırma yürütülmesini sağlamıştır.

Etkileşimin ön planda olduğu, bir öğrenme ve öğretme aracı olarak tanımlanan mikro-öğretim uygulamaları bu çerçevede ön plana çıkmıştır. “Ne” öğretilmesi sorusunun yerini “nasıl” öğretilmeli sorusuna bırakması, öğretme becerisinin doğuştan gelen bir yetenek olarak görülmeğe çıkıp deneyimle geliştirilmeye açık bir beceri olarak değerlendirilmesi, kuram ile uygulama arasında var olan bir köprü ihtiyacı ve öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamıyla tanışmadan önce simülasyon ile öğretim sahnesine ilk adımı atmalarına imkan sağlaması göz önünde bulundurularak mikro-öğretim uygulamaları öğretmen yetiştirme programlarının vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Mikro-öğretimin bir benzetmeye dayanıyor olmasından dolayı gerçek sınıf ortamını yansıtıp yansıtmayacağı ve burada elde edilen deneyimin öğretmenlik mesleğindeki yeterlikler açısından faydalı olup olmayacağı tartışmaları hala devam etmektedir. Her ne kadar mikro-öğretim uygulamaları içerisindeki ve gerçek sınıf ortamındaki etkileşim birbirinden bağımsız olarak farklı çalışmalarda incelenmiş olsa da iki ortam içerisindeki etkileşimi karşılaştırmalı olarak inceleyen çalışmaların sayısı son derece kısıtlı kalmıştır. Bu ihtiyaca cevap vermek üzere yürütülen bu araştırma İngilizce öğretmeni adaylarının uygulama okullarındaki gerçek sınıf ortamları içerisinde yaptıkları uygulamaları ile mikro-öğretim ortamındaki uygulamalarını sınıf içi etkileşim bağlamında ele almıştır. Araştırmaya Türkiye’de bir devlet üniversitesinde, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında üçüncü sınıf öğrencisi olan üç öğretmen adayı katılmıştır. Homojen örneklem tekniği kullanılarak seçilen üç kişi Okul Deneyimi ve İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Öğretimi derslerinin her ikisini de araştırmacıdan almış olup, böylece mikro-öğretim ortamındaki uygulamalarını gerçek sınıf ortamında tekrarlama fırsatı bulmuşlardır. Araştırmanın veritabanını mikro-öğretim ortamında yapılan 106 dakikalık uygulama, uygulama okulundaki gerçek sınıf ortamında yapılan 120 dakikalık uygulama, 33 dakikalık mülakat ile bunların transkripsiyonları oluşturmuştur. Vaka çalışması türünde nitel bir araştırma olarak kurgulanan araştırmanın verileri Söylem Çözümlemesine tabi tutulmuştur. Çözümleyenden ziyade etkileşim içerisinde yer alanların bakış açılarının ön plana çıkararak emik bir bakış açısıyla veriler analiz edilmiştir.

İki farklı ortam içerisindeki etkileşimin nicel bir bakış açısıyla çözümlenmesi öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında mikro-öğretim ortamına göre çok daha baskın olduklarını ortaya koymuştur. Bu iki ortam arasındaki öğretmenin ve öğrencilerin etkin olduğu süreye ilişkin önemli fark katılımcılar tarafından mikro-öğretim ortamlarının yapaylığı ile açıklanmıştır. Etkileşim içerisinde katılanların kendilerine ait rolleri nasıl tanımladıkları ve aralarındaki ilişki söylemlerini nasıl kurguladıklarını ve dil kullanımını doğrudan etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda, mikro-öğretim ortamı içerisinde ortaya çıkan diyaloglar ve öğrenci rolünü üstlenen öğretmen adaylarının gerçek ortamdaki öğrencilere göre çok daha baskın olması mikro-öğretim ortamında öğretmen adaylarının öğrenci rolünü benimsemekte zorlandıklarını, öğretmen rolünü üstlenen arkadaşlarını gerçek ortamdaki bir öğretmen gibi algılayamadıklarını göstermektedir. Aynı zamanda, gerçek sınıf ortamındaki öğrencilerin sınıf içi etkileşime çok daha az katkı sağlamış olmaları Türkiye bağlamında yürütülen birçok çalışma ile ortaya konulduğu üzere dil öğrenenlerin konuşmaya yönelik isteksizlikleri, yabancı dilde iletişim becerilerinin yetersizliği ya da öğretmen adaylarıyla gerekli yakınlığı sağlayamamış olmaları ile açıklanabilir. Gerçek sınıf ortamındaki konuşma sırası çok daha düzenli ve bitişik sözcükler ile beklendiği bir düzen içerisindeyken mikro-öğretim ortamında diyalogların bir düzen içerisinde olmadığı, katılanların söz sırasını beklemeden diğerlerinin konuşmalarını keserek söyleme dahil oldukları gözlenmektedir. Her iki ortamdaki etkileşimlerde de öğrenmenin katılanların ortak ürünü olarak ortaya çıktığı da varılan bir diğer sonuçtur. Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar da mikro-öğretim ortamının yapaylığına, öğretmen adaylarının öğretmen ve öğrenci rollerini benimsemekte zorlandıklarına, öğretmen adaylarının öğretimden çok sınıf yönetimi anlamında zorlandıklarına, beklentilerinin aksine mikro-öğretim ortamının kendilerini gerçek sınıf ortamından daha fazla zorladığına işaret etmektedir.

## 7. APPENDICES

### Transcription Conventions (Ellis & Barkhuizen, 2005, p. 226-227)

PST: pre-service teacher

L1: learner identified as Learner 1

LL: several or all learners simultaneously

Name: participant identified by name

(+): a pause of between 0.1 and 0.5 of a second

(++): a pause of between 0.6 and 0.9 of a second

letter-why: dash also used to indicate short pause

foo-: an abrupt cut-off of the prior word or sound

[ : indicates the place where overlapping talk starts

] : indicates the place where overlap terminates

?: rising intonation, not necessarily a question

word,: comma indicates a continuing intonation

word.: full stop indicates falling or stopping intonation

yea::r: colons indicate lengthening of the preceding sound; the more colons the greater the extent of lengthening

hh: outbreath, more h's indicate longer outbreath

.hhh: inbreath, more h's indicate longer inbreath

(hhhh): laughter

((comment)): transcriber's comments including the ones on non-verbal actions

((unintelligible)): a talk that is unintelligible

(word): unclear or probable item



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

İlkokullarda Yaşanan Akran Zorbalığının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda  
İncelenmesi

Zeynep ALTUNTAŞ\* Süleyman Erkam SULAK\*\*

Makale Bilgisi	ÖZ
<i>Geliş Tarihi:</i> 16.01.2022	<p>Okul, öğrencilerin güvenli bir ortamda eğitim-öğretim gördüğü yerdir. Bu güvenli ortam, öğrenciler tarafından sergilenen bazı istenmeyen davranışlar nedeniyle bozulabilmektedir. Bir ya da daha fazla öğrencinin bir başka öğrenciye sürekli olarak olumsuz eylemlerde bulunması olarak tanımlanan akran zorbalığı, okullarda sık karşılaşılan olumsuz ve istenmeyen davranışlara örnektir. Akran zorbalığı, hem davranışı yapan hem de davranışa maruz kalan öğrenci üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Okul ortamında akran zorbalığı gibi problemlerle karşılaşıldığında öğretmenlerin olaya nasıl müdahale ettikleri ve akran zorbalığı ile baş etme konusunda sunacağı öneriler, hem öğrencinin sağlığı hem de öğretim ortamının iyileştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırmada ilkokullardaki akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışma grubunu amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yolu ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 69 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler sınıflarında en çok sözel ve fiziksel zorbalıklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin akran zorbalığıyla karşılaştıklarında en fazla; öğrencilerle özel görüşme yapma, empati kurmalarını isteme, öğrenciyi ve aileyi uyarma şeklinde müdahalelerde buldukları sonucuna ulaşılmıştır.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> İlkokul, istenmeyen davranışlar, akran zorbalığı, öğretmen görüşleri</p>
<i>Kabul Tarihi:</i> 29.07.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1058580	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\*Doktora Öğrencisi, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, zeynepaltuntas55@outlook.com, 0000-0001-8636-6211

\*\* Doç. Dr., Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, erkamsulak@gmail.com, 0000-0003-4042-891X

**Kaynakça Gösterimi:** Altuntaş, Z. & Sulak, S. E. (2022). İlkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 128-143. doi: 10.53629/sakaefd.1058580

**Citation Information:** Altuntaş, Z. & Sulak, S. E. (2022). An investigation of peer bullying in primary schools based on the views of primary school teachers. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 128-143. doi: 10.53629/sakaefd.1058580



## An Investigation of Peer Bullying in Primary Schools Based on the Views of Primary School Teachers

Article Information	ABSTRACT
Received: 16.01.2022	School is a place where students study in a safe environment. This safe environment can be disrupted by some undesirable behaviors exhibited by students. Peer bullying, which is defined as one or more students' continuous negative actions against another student, is an example of negative and undesirable behaviors frequently encountered in schools. Peer bullying has a negative effect on both the person who does the behavior and the student who is exposed to the behavior. How teachers intervene when problems such as peer bullying are encountered in the school environment and the suggestions they will offer about dealing with peer bullying are important in terms of both the health of the student and the improvement of the teaching environment. In this study, it is aimed to examine peer bullying in primary schools in line with the opinions of primary school teachers. Case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group consists of 69 classroom teachers working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education, by means of easily accessible situation sampling, which is one of the purposeful sampling types. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers in line with expert opinions was used. The obtained data were analyzed using the content analysis technique. As a result of the research, the teachers stated that they encountered verbal and physical bullying the most in their classrooms. When teachers encounter peer bullying; It was concluded that they intervened in the form of private interviews with the students, asking them to empathize, warning the student and the family.
Accepted: 29.07.2022	
Published: 30.12.2022	
<p><b>Keywords:</b> Primary School, Unwanted Behaviors, Peer Bullying, Teachers' Opinions</p>	
Article Type: Research Article	

### 1. GİRİŞ

Okul, güvenli bir ortamda öğrencilerin çeşitli bilgileri öğrenmesini sağlayan, toplu öğretimin gerçekleştiği yerdir. Bu güvenli okul ortamı bazı durumlarda bozulmaya uğrayarak, ciddi problemlere yol açabilecek bir yer haline dönüşebilir. Öğrenciler arasındaki saldırgan davranışlar, okuldaki güvenli ortamın bozulmasının en önemli nedenleri arasında sayılmaktadır (Günay ve Can, 2018). Okullarda karşılaşılan bu saldırgan davranışlar; küfür-lükücü konuşma, cinsellik içeren sözler söyleme, başkalarını rahatsız edecek disiplinsiz davranışlar, kavga etme, okuldaki eşyalara zarar verme, diğer öğrencilere ve öğretmene karşı saygısızca davranma, öğrencilerin ya da okulun eşyalarına zarar verme, zorla para alma, tokat atma ve alay etme olarak sıralanabilir (Kapıcı, 2004; Sezgin, 2018).

Okullarda meydana gelen saldırgan davranış türlerinin en yaygın olanlarından biri zorbalıktır (Açıkgöz, 2017). Zorbalık, saldırgan davranışlar gösteren ve bu davranışlara maruz kalan taraflar arasında güç eşitsizliğinin olduğu durumlarda istenmeyen davranışın bilinçli ve sürekli bir şekilde tekrarlanması olarak tanımlanabilir (Alper, 2008). Okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalıklar akran zorbalığı olarak nitelendirilmektedir (Gökler, 2007). Akran zorbalığı; çocuk ve ergenle aynı yaş grubunda olan kişilerin birbirlerine veya tek bir kişiye karşı fiziksel, sözel, davranışsal olarak kışkırtıcı, zarar verici ve saldırgan davranışlarda bulunmasıdır (Demir ve Küçük, 2020). Akran zorbalığı konusu ilk defa Olweus tarafından, 1970'li yıllarda araştırılmaya başlanmıştır (Keskin, 2010). Zamanla akranlar arasındaki zorba davranışlar okullarda daha sık görülmeye başlandığı ve gittikçe daha ciddi sorunlar doğurduğu için bu konuya bilimsel araştırmalarda giderek daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (Gökkaya ve Tekinsav Sütücü, 2018).

Akran zorbalığının çeşitleri konusunda birçok araştırmacı farklı görüşler ortaya koymuştur. Haskaya (2016) akran zorbalığını doğrudan ve dolaylı olarak çeşitlendirirken; Olweus (1991) akran zorbalığını fiziksel zorbalık, sözel zorbalık ve sosyal saldırganlık yoluyla dolaylı zorbalık olmak üzere 3 kategoride ele almıştır. Sosyal saldırganlık dışlama, söylenti yayma veya "ilişkileri bir silah olarak" kullanma yoluyla kendini göstermektedir (Simmons, 2002). Bu sınıflamalar haricinde bir dizi çalışma sonucunda çeşitli zorbalık türleri çeşitlendirilmiştir (Suckling ve Temple, 2002): fiziksel zorbalık (kavga etme, tekmeleme, yumruklama, vurma), sözlü zorbalık (alay etme, küfür etme, tehdit etme, kötü dedikodular yayma), sosyal zorbalık (kasıtlı olarak bir oyundan veya gruptan dışlama, sınıf etkinliklerine davet etmeme), cinsel zorbalık (yani cinsel yorumlar yapma veya cinsel davranışlarda/hareketlerde bulunma) ve siber zorbalık (telefon veya bilgisayar üzerinden can sıkıcı ve rahatsız edici elektronik mesajlar gönderme).

Akran zorbalığı, hem davranışı yapan hem de davranışa maruz kalan öğrenci üzerinde olumsuz etkiye sahiptir. Yapılan araştırmalara göre akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin okul başarılarında düşüşler olduğu, kendilerine güven konusunda eksik kaldıkları, okul fobilerinin olduğu ve sosyal ilişki kurmakta zorlandıkları belirtilmektedir (Çankaya, 2011; Özbilen ve diğerleri, 2017). Hatta akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler zorba davranışlardan kaçınmak için okula gelmek istememekte ve bu sebeple devamsızlıklarının da çok olduğu görülmektedir (Çankaya, 2011). Bu tür problemler öğrencilerin okul başarıları ve psikolojik olarak sağlıklı bir birey olması açısından önem teşkil etmektedir. Bunun gibi problemlerin yaşandığı eğitim-öğretim ortamları öğrencilerin gelecek hayatını da etkilemekte ve yaşamlarında sosyal-duygusal olarak çeşitli boşluklar oluşturmaktadır (Saygılı ve Gürşimşek, 2008). Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler zamanla kendini itici bulmaya başlayabilir, hatta intihar gibi kendilerine ciddi derecede zarar verecek davranışlarda bulunabilirler (İnan, 2005). Ailenin aşırı korumacı tutumuyla büyüyen ve ailenin okul hayatına fazla dâhil olduğu çocukların, daha çok akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmektedir (Bayraktar, 2006). Okullarda akran zorbalığı davranışını gösteren çocukların ise; ileriki yaşamlarında suç işleme potansiyeli yüksektir, ayrıca alkol veya uyuşturucu bağımlısı olabilirler ve asosyal bir kişilik sergileyebilirler (Olweus, 1991).

Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, akran zorbalığı konusunda genel olarak okulöncesi ve lise öğrencileri üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Genç, 2007; Kocaşahan, 2012; Mercan ve Sarı, 2018; Uysal ve Dinçer, 2012). İlkokul öğrencilerinin ne tür akran zorbalıklarına maruz kaldıkları ve bu zorbalıklar karşısında nasıl tepki verdikleri, sınıf öğretmenlerinin bu davranışlarla başa çıkma konusunda ne gibi stratejiler geliştirdiklerine dair görüşlerini içeren çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin gözünden ilkokullarda akran zorbalığının ne durumda olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. İlkokul öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın hem öğretim ortamının iyileştirilmesi hem de zorbalığa uğrayan ve zorbalık uygulayan çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi açısından eğitimcilere yol göstereceği düşünülmektedir.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, ilkokullarda yaşanan akran zorbalığının sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu temel amaç doğrultusunda cevap aranan sorular aşağıda sıralanmıştır.

1. Sınıf öğretmenleri sınıflarında ne tür akran zorbalığı davranışları ile karşılaşmaktadır?
2. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin akran zorbalığına karşı verdikleri tepkiler nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı durumlarında müdahale uygulamaları nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre akran zorbalığına uğrayan ve akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı ile baş etme konusunda ideal çözüm önerileri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmasında temel fikir, bir durumun bir sorunu ya da bir meseleyi nasıl gösterdiğini açıklamaktır (Creswell, 2019). Durum çalışmaları, derinlikli betimlemeler yapmayı, tematik temelde mantıksal çıkarımlarda örüntüler oluşturmayı ve yorumlar getirmeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada akran zorbalığı konusu sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda derinlemesine incelenerek tematik örüntüler oluşturulduğu ve yorumlandığı için nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması tercih edilmiştir.

### 2.2. Katılımcılar

Araştırmada veriler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenen 2021-2022 eğitim öğretim döneminde farklı illerde görev yapan toplam 69 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, evren büyüklüğü ve araştırmacının evrenin tamamına ulaşacak zamanının ve imkânının olmaması nedeniyle kullanılan, gönüllülük esasına dayalı bir örnekleme çeşididir (Baltacı, 2018). Katılımcı grupta yer alan öğretmenlerin 6'sı yüksek lisans 63'ü ise lisans derecesine sahip; 32'si 1-5 yıl, 10'u 6-10 yıl, 17'si 11-15 yıl, 1'i 16-20 yıl ve 9'u 21 yıl ve daha fazla mesleki deneyimi olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme öncesinde hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların verebileceği cevapların esnekliği nedeniyle, konu hakkında derinlemesine bilgi alınmasını sağlar (Altunay ve diğerleri, 2014). Akran zorbalığını ölçmek için ilgili literatür incelenerek hazırlanan 7 açık uçlu görüşme sorusuna ilişkin uzman görüşü (sınıf eğitimi alanında görev yapan 2 doçent) alınmış ve uzman görüşü doğrultusunda sorular arasından uygulamada kullanılması uygun olan 5 soruya yer verilmiştir. Görüşme formundan çıkarılan 2 soru, diğer sorularla benzer özellikler taşıdığı için çıkarılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma problemini yansıtan kolay anlaşılabilir sorular yer almış ve her bir soru aynı zamanda araştırmanın alt problemlerini oluşturmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinden kapsamlı bilgi almak ve bu bilgilerin öğretmenler tarafından rahatça ifade edilebilmesi için bu teknik kullanılmıştır. Görüşmeler online ortamlarda yüz yüze gerçekleştirilmiş; katılımcıların görüşleri yazılı olarak toplanmıştır. Farklı illere ulaşım ve bu illerdeki katılımcılarla yüz yüze görüşmenin maliyet ve zaman açısından etkilerini en aza indirmek için online platformlarda (zoom, meet vb. ) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerle katılımcıların görüşmeleri doğrudan yazıya geçirilmiş, herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Verilerin tamamı 15 günde toplanmış ve yapılan görüşmeler yaklaşık 10 dk. sürmüştür.

### 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde toplanan veriler ayrıntılı işlemlerden geçirilir ve okuyucunun anlayabileceği şekilde, belirli çerçevede organize edilerek düzenlenip tarafsız bir şekilde yorumlanır (Koçak ve Arun, 2006; Selçuk ve diğerleri, 2014). İçerik analizinde ana kod ve alt kodlar belirlenerek bu kodlara göre katılımcı görüşleri sınıflandırılır (Baltacı, 2019). Bu araştırmada da katılımcı görüşlerine doğrudan alıntı yapılarak yer verilmiş ve katılımcı sayısına göre, her bir katılımcıyı temsil eden Ö1, Ö2, Ö3 gibi ayrı kodlar belirlenerek, katılımcı isimleri gizli tutulmuştur. Araştırma verilerinin içerik analizinde ana kategorileri yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular oluşturmaktadır. Kodlar ise katılımcı görüşleri doğrultusunda ortak düşünce ve fikirlerin gruplandırılması yoluyla belirlenmiştir. Araştırma güvenliğinin belirlenmesinde araştırmacılar arası tutarlılık dikkate alınmıştır. Her bir araştırması verileri ayrı ayrı kodlamış; Milles ve Huberman'ın belirttiği formül kullanılarak güvenilirlik %91,2 olarak hesaplanmıştır. Analiz sonucu araştırmacılar arası uyumun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Analiz sürecinde kodlayıcılar arası kabul edilebilir uyumun en az % 70 olması gerekmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular ışığında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin görüşleri başlıklar halinde sunulmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları akran zorbalığı çeşitleri, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin zorba davranışlar karşısında verdikleri tepkiler, akran zorbalığına karşı öğretmenlerin müdahale uygulamaları, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özellikleri, akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin özellikleri ve öğretmenlerin akran zorbalığı ile baş etme konusundaki önerileri olmak üzere sıralanmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular, tablolarda frekans değerleri ve yüzdeleri ile birlikte sunulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular incelenirken katılımcıların görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu süreçte katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, her bir katılımcı için belirlenen kodlar kullanılarak öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Akran Zorbalığı Çeşitleri

Sınıf öğretmenlerinin "Sınıfınızda ne tür akran zorbalığı davranışlarıyla karşılaşıyorsunuz?" soruna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.



Tablo 1  
Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştıkları Akran Zorbalığı Çeşitleri

Kategori	Kodlar	f	%	Toplamın frekans değeri	Toplam frekansın yüzdesi
Sözel zorbalıklar	Alay etme-dalga geçme	12	14	43	%50
	Argo konuşma	6	7		
	Lakap takma	4	5		
	Küfür	3	3		
	Sözlü olarak sataşma	3	3		
	Kötü söz söyleme	2	2		
	İftira atma	1	1		
	Hakaret etme	1	1		
	Tehdit etme	1	1		
	Bağırma	1	1		
Fiziksel zorbalıklar	Vurma	6	7	25	%29
	İtme	4	5		
	Zorla eşyalarını alma	2	2		
	Düşürme	1	1		
	Kavga etme	1	1		
Diğer zorbalıklar	Oyunlara almama	6	7	18	%21
	Etkinliklerden dışlama	5	6		
	Baskı yapma	2	2		
	Küçük görme	2	2		
	Engelleme	1	1		
	Zorla para isteme	1	1		

Tablo 1’de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı zorbalık çeşitleri sözel, fiziksel ve diğer olmak üzere üç grupta değerlendirilmiştir. Öğretmenler sınıflarında en fazla (%50) sözel zorbalık çeşitleriyle karşılaşırken, ikinci olarak fiziksel zorbalık çeşitleriyle (%29), üçüncü olarak ise diğer zorbalık (%21) çeşitleriyle karşılaşmaktadırlar. Öğretmenlerin en çok karşılaştığı sözel zorbalık çeşitleri alay etme-dalga geçme (%14) ve argo konuşma (%7) olurken, en çok karşılaştıkları fiziksel zorbalık çeşitleri vurma (%7) ve itme (%5) olmuştur. Öğretmenlerin karşılaştıkları diğer zorbalıklar ise en çok oyunlara almama (%7) ve etkinliklerden dışlama (%6) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı çeşitlerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Kendinden zayıf gördüğü arkadaşlarına hırsızlık veya birisine söylemek istediği kötü sözleri söyletirme gibi eylemler yaptırdıklarını gözlemledim.” (Ö5)

“Köy okulunda çalıştığım için pek zorbalıkla karşılaşmıyorum ama arada kızlar arasında birbirine küsüp oyunlar dışlama sorunu olabiliyor.” (Ö7)

“Kilolu bir öğrencim var onunla sürekli uğraşıyorlardı geçen sene. Sözlü olarak dalga geçiyorlardı.” (Ö11)

“Kendinden zayıf gördüğü arkadaşlarına hırsızlık veya birisine söylemek istediği kötü sözleri söyletirme gibi eylemler yaptırdıklarını gözlemledim.” (Ö20)

### 3.2. Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Zorba Davranışlar Karşısında Verdikleri Tepkiler

Sınıf öğretmenlerinin “ Akran zorbalığına maruz kalan öğrencileriniz, bu davranışlar karşısında nasıl tepkiler vermektedir?” sorusuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 2

*Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Zorba Davranışlar Karşısında Verdikleri Tepkiler*

<b>Öğrencilerin Verdikleri Tepkiler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
İçine kapanma-Kendilerini soyutlama-Çevreye karşı duyarsızlaşma	17	19
Öğretmene şikâyet etme	15	17
Maruz kaldığı davranışa göre aynı şekilde karşılık verme	15	17
Agresifleşme-Öfke patlaması	13	14
Sessiz kalma-Tepki verememe-Kabullenme-Utanma	12	13
Ağlama-Üzülme	8	9
Aileye şikâyet etme	5	5
Küsme	1	1
Okuldan soğuma	1	1
Özgüvende azalma	1	1
Derslere olan ilgide azalma	1	1

Tablo 2’de görüldüğü üzere akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin verdikleri tepkiler en fazla; içine kapanma-kendilerini soyutlama (%19), öğretmene şikâyet etme (%17), maruz kaldığı davranışa göre aynı şekilde karşılık verme (%17), agresifleşme (%14), tepki veremeyip sessiz kalma-kabullenme-utanma (%13), ağlama-üzülme (%9), aileye şikâyet etme (%5) şeklinde devam etmektedir. Akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerde sınıf öğretmenleri tarafından gözlenen en az tepkiler ise; küsme (%1), okuldan soğuma (%1), özgüvende azalma (%1), derslere olan ilgide azalma (%1) şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin zorba davranışlar karşısında öğrencilerinin tepkilerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Genel olarak çocuklar ilk başta akranlarına küsüyorlar daha sonra bu durum düzelmezse kendilerini soyutlamaya başlıyorlar. Artık onunla oynamayacağını onu aralarına almayacaklarını düşünüyor ve buna inanıyor bir nevi öğrenilmiş çaresizlik artık sosyal etkinliklere ve oyunlara katılmayı düşünmüyorlar.” (Ö6)*

*“Kimisi içine kapanıyor, kimisi öğretmenlerine ya da ailesine anlatıyor. Eğer durum dalga geçmek ise birçok öğrenci dalga geçerek karşılık veriyor.” (Ö13)*

*“Genellikle şikâyet. Eve gittiğinde ailesine kendisine bunu yapanı şikâyet eder. Ki bu durum da aileler arası, büyüklerin kavgası başlar.” (Ö32)*

*“Çekingen ve sessiz yapısı olan öğrencileri daha da çok baskılıyor bu zorbalıklar ve daha içine kapanmasına neden oluyor. Özgüven eksikliği yaratıyor. Ya da tam tersi durumlarda saldırganlık gibi sonuçları da olabiliyor.” (Ö35)*

*“Derslere karşı ilgisizlik artar zorbalık artıkça içine kapanır. Sorunlarını paylaşmak istemez.” (Ö42)*

### 3.3. Akran Zorbalığına Karşı Öğretmenlerin Müdahale Uygulamaları

Sınıf öğretmenlerinin “Öğrenciler arasında akran zorbalığıyla karşılaştığınızda, siz olaya nasıl müdahale ediyorsunuz” sorusuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3

*Akran Zorbalığına Karşı Öğretmenlerin Müdahale Uygulamaları*

<b>Akran Zorbalığına Karşı Öğretmenlerin Müdahale Uygulamaları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Öğrencilerle özel görüşme yapma-olayın sebebini anlamaya çalışma	17	26
Empati kurmalarını isteme	13	20
Öğrencileri uyarma-Aileleri uyarma	10	15
Aileler ile iletişime geçme-işbirliği içerisinde olma	5	8
Orta yolu bulma-Arabuluculuk yapma	4	6
Dışarıdan örnekler vererek öğrencilerde farkındalık oluşmasını sağlama	4	6
Sınıfta zorbalıkla alakalı etkinlikler yapma	3	5

Çocukların birlikte zaman geçirmesini sağlama-ortak etkinlikler verme	2	3
Zorba davranışı uygulayan öğrenciden özür dilemesini isteme	2	3
Zorba davranışa maruz kalan öğrencinin sınıf ortamında etkin olmasını sağlayarak özgüvenini geliştirmeye çalışma	2	3
Ceza verme	1	2
Rehber öğretmeninden yardım alma	1	2
Arkadaşlığın önemi ile alakalı skeç ve drama yaptırma	1	2
Zorba davranışı uygulayan ve maruz kalan öğrencinin sorunu aralarında çözmelerini isteme	1	2

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenler zorba davranışlarla karşılaştıklarında en fazla; öğrencilerle özel görüşme yaparak olayın sebebini anlamaya çalışma (%26), öğrencilerden empati kurmalarını isteyerek “*Öğrencilerin sınıfta rencide olmamaları için genelde dışardan örnek verip arkadaşlarının ne hissettiklerini anlamalarını sağlama*” (%20), öğrencileri uyarma-ailelerle konuşma (%15) gibi müdahalelerde buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bazılarının ise akran zorbalığı ile karşılaştıklarında; orta yolu bulma-arabuluculuk yapma (%6), dışarıdan örnekler vererek öğrencilerde farkındalık oluşmasını sağlama (%6), sınıfta zorbalıkla alakalı etkinlikler yapma (%5), çocukların birlikte zaman geçirmesini sağlama (%3) gibi müdahalelerde buldukları da görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına karşı müdahale uygulamalarına ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Öncelikle iki tarafı da tek başlarına olan bir ortamda dinleyip sonrasında bir araya getirip tekrar dinliyorum. Empati kurabilmeleri için en kısa zamanda konuyla alakalı çizgi film, hikâye, boyama vb. etkinliklerle yaptıklarının yanlış olduğunu hissetmelerini sağlıyorum. Sonrasında hatalarını anlayan öğrenciler arkadaşlarından özür diliyorlar ve bir daha yapmamak için çaba harcıyorlar ancak tabii ki öyle olmuyor. Çocuklar maalesef verdikleri sözleri kısa zamanda unutabiliyorlar veya empati kuramıyorlar o yüzden belli periyotlarla sınıfta zorbalıkla ilgili etkinliklere yer veriyorum. Onlara doğru bir şekilde örnek olmaya çalışıyorum. Ve en önemlisi veli ile sürekli iletişim halinde olup ortak hareket etmeye çalışıyorum.” (Ö6)

“Karşılıklı orta yolu bulma ile başlıyorum böyle durumlara. Bir küsmeye darılma başladıysa o gruptaki öğrencilerle özel görüşme yapıyorum ve %90 oranında mevzu burada çözülüyor.%10 oranında ise söyle bir durum var akran zorbalığında bulunan veya etkilenen öğrenci yabancı uyruklu öğrenci ise bu olay çözülemiyor bazen.” (Ö9)

“Öğrencilerde farkındalık oluşmasını sağlıyorum.” (Ö12)

“Zorbalık yapan çocukları öncelikle çocukları alıp konuşuyorum. Karşı tarafı anlaması içim uğraşıyorum. Çocukları birlikte zaman geçirmesi için beraber etkinlikler veriyorum. Gerektiğinden rehberlik servisinden yardım alıyorum.” (Ö16)

“Biz uyarıyoruz. Bir canlıya zorbalık yapmanın yanlış olduğunu kendini karşıdakinin yerine koyup empati kurup düşünmesi gerektiğini söylüyoruz. Çünkü akran zorbalığı yapan çocuklar benim gözlemim çok zekiler. Aslında durumun farkındalar ama düşünmediklerini nokta bunun bir şaka hatta oyun olduğunu düşünerek hareket etmelerinden ileri geldiğini düşünüyorum.” (Ö18)

“Uyarıyorum doğru davranışların ne olduğunu hatırlatıyoruz. Arkadaşlarımıza olumlu davranırsak bize geri dönüşü de olumlu olur. Bunu gösteren basit skeçler dramalar yapıyoruz.” (Ö21)

### 3.4. Akran Zorbalığına Maruz Kalan ve Akran Zorbalığı Yapan Öğrencilerin Özellikleri

Sınıf öğretmenlerinin “Size göre akran zorbalığına uğrayan ve akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin özellikleri nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 4

*Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Özellikleri*

<b>Akran Zorbalığına Maruz Kalan Öğrencilerin Özellikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sessiz-Sakin-Çekingen-Pasif	19	35
Özgüven eksikliği olan-İçine kapanık	11	20
Kendini savunamayan-Kendini ifade etmekte güçlük çeken	6	11
Arkadaş ortamında yer edinememiş-Dışlanmış	5	9
Akademik başarısı düşük olan	3	5
Hassas-Duygusal	3	5
Terbiyeli-Başarılı	2	4
Aile içinde söz sahibi olmayan	2	4
Aile fertlerinden biri veya birkaçıyla ayrı yaşayan	1	2
Fiziksel veya zihinsel olarak diğerlerinden farklı olan	1	2
Yabancı uyruklu olan	1	2
Çabuk kandırılabilir olan	1	2

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenler, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin özelliklerini daha çok sessiz-sakin-çekingen-pasif (%35), özgüven eksikliği olan ve içine kapanık (%20) olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin zorba davranışa maruz kalan öğrencilerde gördükleri en az olan özellikler ise aile fertlerinden biri veya birkaçı ile ayrı yaşayan (%2), fiziksel veya zihinsel olarak diğerlerinden farklı olan (%2), yabancı uyruklu olan (%2) ve çabuk kandırılabilir olan (%2) öğrencilerdir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin özellikleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5

*Akran Zorbalığı Uygulayan Öğrencilerin Özellikleri*

<b>Akran Zorbalığı Uygulayan Öğrencilerin Özellikleri</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Aileden şiddet ve baskı gören-Aile sevgisinden ve ilgisinden mahrum kalan-Ailede dışlanmış olan	26	40
Agresif-Şiddete meyilli-Saldırgan	8	12
Baskın	5	8
İlgi çekmeye çalışma-Ön plana çıkma isteği	5	8
Kendine güvenen-Özgüveni fazla olan	3	5
Bencil	3	5
Şımarıklık	3	5
Fiziksel olarak güçlü	3	5
Psikolojik desteğe ihtiyacı olan	2	3
Arkadaş gruplarında lider konumunda olma isteği	2	3
Aile bireyleri arasında sevgi-saygı eksikliği olan	1	2
Fazla özgür olma isteği	1	2
Kendini diğerlerinden daha üstün gören	1	2
Sanal oyunların karakterleriyle özdeşleşme çabası içinde olan	1	2
Zeki-Kurnaz	1	2

Tablo 5'te görüldüğü üzere sınıf öğretmenleri akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin özelliklerini en çok; aileden şiddet ve baskı gören-aile sevgisinden ve ilgisinden mahrum kalan-ailede dışlanmış olan çocuklar (%40) olarak gözlemlemişlerdir. Öğretmenlerin bu öğrencilerde; agresif-şiddete meyilli-saldırgan (%12), baskın (%8), ilgi çekmeye çalışan-ön plana çıkma isteği olan (%8), kendine güvenen-özünü fazla olan (%5), bencil (%5), şımarık (%5), fiziksel olarak güçlü olan (%5), psikolojik desteğe ihtiyacı olan (%3), arkadaş gruplarında lider konumunda olan (%3) gibi özelliklerinin de olduğunu gözlemlemişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığına uğrayan ve akran zorbalığı yapan öğrenci özelliklerine ilişkin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*“Zorbalığa uğrayan öğrenciler sessiz arkadaş ortamında çok yer edinememiş kişiler, zorbalık yapan öğrenciler ise daha çok arkadaş gruplarının lideri konumundaki öğrencilerdir.” (Ö5)*

*“Zorbalığa maruz kalan öğrenciler, aile tarafından özerklik tanınmamış yahut aile fertlerinden biri veya birkaçıyla ayrı düşmüş bireyler olarak karşımıza çıktı. Zorbalığı yapan öğrenciler de ise, aile sevgisinden mahrum kalmış, ebeveynleriyle olan bağlarında kopukluk bulunan, fazla özgürce yetişmiş birey olmaları göze çarpan özellikler arasındadır.” (Ö9)*

*“Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler daha pasif, hassas ve bir şey söylendiğinde ya da yapıldığında çok tepki gösteremeyen öğrenciler. Akran zorbalığı uygulayanların ise bunu dikkat çekmek için yaptığını düşünüyorum. Kendilerini kanıtlama çabası içindeler ve genellikle daha baskın karakterdeler. Bazı öğrenciler de hayatlarında acı şeyler yaşamış olduğu için bunu bu şekilde kapatmayı öğrenmiş.” (Ö12)*

*“Uygulayan öğrencileri için: Fiziksel olarak güçlüdür. Diğer arkadaşlarına göre sınıf içerisinde ön plana çıkma isteği vardır. Aile içi sıkıntısı olabilir bunu okulda yansıtabilir. Uğrayanlar için: Sessiz kendi halinde, her şeye tamam diyen kendini savunamayan öğrencilerdir.” (Ö14)*

*“Akran zorbalığına uğrayan öğrenciler biraz daha pasif ve kendini savunamayan öğrencilerdir. Akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin ise evde gördüğü baskıyı uygulama gibi altında ailevi sorunlar bulunduğunu düşünüyorum.” (Ö17)*

*“Akran zorbalığına uğrayan özellikleri: İçer kapanıklık, kendini ifade etmekte güçlük çekme. Akran zorbalığı uygulayan özellikleri: Özgüvenli olduğunu düşünme ve şımarıklık.” (Ö26)*

*“Akran zorbalığına uğrayan öğrenci genel olarak sessiz, girişken olmayan özelliklere sahiptir. Akran zorbalığını uygulayan öğrenci saldırgan, karşısındakine hâkimiyet kurma, güç gösterme, kontrol etme gibi özelliklere sahiptir.” (Ö34)*

*“Zorbalığı yapan öğrenciler zeki ve kurnaz. Zorbalığa uğrayan çocuklar genellikle derste başarısız ve kandırılması kolay çocuklar.” (Ö38)*

### 3.5. Öğretmenlerin Akran Zorbalığı ile Baş Etme Konusundaki Önerileri

Sınıf öğretmenlerinin “Akran zorbalığı ile baş etme konusunda ideal çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmaktadır.

Tablo 6

#### Öğretmenlerin Akran Zorbalığına ile Baş Etme Konusundaki Önerileri

Öğretmenlerin Akran Zorbalığına ile Baş Etme Konusundaki Önerileri	f	%
Ailelerle konuşulmalı-Aileler bilinçlendirilmeli-Aile eğitimleri verilmeli	26	34
Oyunla eğitim yapılmalı- Arkadaşlıkla ilgili grup etkinlikleri ve projeler düzenlenmeli	9	12
Rehberlik servisini ile sürekli iletişim halinde olunmalı	6	8
Sınıfta bu konuyla alakalı sık sık rehberlik saati yapılmalı	6	8
Çocukların empati duygusu geliştirilmeli	6	8
Öğrenci, öğretmen, aile, okul idaresi ve rehberlik servisi ortak hareket etmeli, işbirliği içerisinde olmalı	5	6

Saygının, sevginin ve anlayışın hakim olduğu, demokratik bir sınıf ortamı oluşturulmalı	5	6
Kendilerini üstün görmemeleri için; bütün çocuklar eşittir ve her çocuk değerlidir bilinci oluşturulmalı	3	4
Değerler eğitimine daha fazla önem verilmeli	3	4
Tüm bireylere saygı ve hoşgörülü olma düşüncesi aşılmalı	2	3
Problemi çözerken tüm sınıf konuya dahil edilmeli	2	3
Aile ve okul ortamında büyükler çocuklara rol model olmalı	1	1
Müfredatta daha fazla bu konu üzerine kazanım koyulmalı	1	1
Zorbalığa uğrayan öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilmeli, tüm sınıfın da buna katılması sağlanmalı	1	1
Sınıf içinde öğrenciye görev verilirken ve grup çalışması yaptırırken öğrencilerin seviyeleri ve bireysel yetenekleri göz önünde bulundurulmalı	1	1

Tablo 6'da görüldüğü üzere akran zorbalığıyla baş etme konusunda öğretmenler en çok; ailelerle konuşulmalı-aileler bilinçlendirilmeli-aile eğitimleri verilmeli (%34) şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu konuda verdikleri en az öneriler ise; zorbalığa uğrayan öğrencilerin olumlu davranışları pekiştirilmeli ve tüm sınıfın da buna katılması sağlanmalı (%1), sınıf içinde öğrenciye görev verilirken ve grup çalışması yaptırırken öğrencilerin seviyeleri ve bireysel yetenekleri göz önünde bulundurulmalı (%1) şeklinde devam etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı ile baş etmeye yönelik çözüm önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*"Bu konuda öncelikle ailelerle konuşulmalı. İlkokul öğretmeni olarak gözlemlediğim evde aile üyelerinin birbirine davranışları çocuklara yansıyor ve model alarak öğreniyorlar." (Ö5)*

*"Öğrenci, öğretmen, aile, okul idaresi ve rehberlik servisinin işbirliği içerisinde insanlı yollarla zorbalığa uğrayan ve zorbalığı gerçekleştiren bireyleri sosyal imkânlar çerçevesinde ortak bir kültür temelinde bir araya getirerek payda ortaklığı sağlanabilir." (Ö8)*

*"Veli ile iletişim. Ortak kararlar alıp uygulama. Veli olmadan öğretmenin tek başına yaptığı her uygulama maalesef ki yetersiz oluyor veya kısa zaman sonra etkisini yitiriyor. Onun dışında sınıfta haftanın bir gününü rehberlik saati olarak ayarlayıp çocuklarla sık sık bu konu hakkında etkinlik yapma." (Ö15)*

*"Akran zorbalığıyla baş etmenin en önemli yolu çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı okul ortamı gibi yerlerde büyüklerin çocuklara rol model olacak davranışlarda bulunmaları gerekiyor." (Ö22)*

*"Her hafta bu konularda uzman olan rehber öğretmen eşliğinde rehberlik dersi verilmesi gerekir. Öğrencilerin ailesi ile sürekli iletişim halinde olunması sorunlara çözüm getirebilir." (Ö40)*

*"Bence en ideal çözüm okuldaki tüm öğretmen yönetici çalışan ve öğrencilerin bilgilendirme yapılması ve insanlar arasında hoşgörü ve sevgiyi öğrencilerimize aşılayarak, öğrencilerin birbirine karşı yardımsever ve hoşgörülü olmalarını yaşayarak öğretmeliyiz." (Ö7)*

*"Sınıf içinde öğrencilerin bireysel yeteneklerine göre görev vermek. Her bireyin özel olduğunu hissettirmek ailelerle iletişim kurmak. Öğrencilerin sosyalleşmesi için grup çalışmaları yapmak. Gruplar yaparken seviye ve yeteneklerine dikkat edilmelidir." (13)*

*"Demokratik sınıf iklimi oluşturulmalı, her çocuğa söz hakkı verilmeli, her çocuk etkinliklere katılmalı. Zorbalığa uğrayan öğrencileri sosyalleştirecek, diğerleriyle kaynaşmasını sağlayacak grup etkinlikleri düzenlenmeli. Zorbalığa uğrayan öğrencilerin olumlu davranışları arkadaşları tarafından pekiştirilecek şekilde, tüm sınıf yönlendirilmeli." (34)*

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları akran zorbalıkları en fazla sözel zorbalık, ikinci sırada fiziksel zorbalık ve en az diğer zorbalıklar olarak sınıflandırılmıştır. Öğretmenler en çok hakaret, küfür, lakap takma, alay etme, bağırma, iftira atma, sözlü olarak sataşma, tehdit etme gibi sözel zorbalıklarla karşılaşırken; takip eden sırada vurma, itme, kavga etme, düşürme, zorla eşyalarını alma gibi fiziksel zorbalıklarla karşılaşmışlardır. Öğretmenlerin en az karşılaştıkları zorbalıklar ise oyunlara almama, baskı yapma, zorla para isteme, etkinliklerden dışlama gibi diğer zorbalıklar olarak saptanmıştır. Literatürde bu konuyla ilgili yapılan çalışmalardan birinde, Pişkin (2010) ilköğretim öğrencilerinin en çok fiziksel zorbalığa, ikinci sırada ise sözel zorbalığa uğradıklarını saptamıştır. Benzer sonuçlar, Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) ilkököl ve ortaokul öğrencilerine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada elde edilmiştir. Her iki araştırmacının ve eldeki araştırmacının sonuçları karşılaştırıldığında; ilkököl öğrencilerinde en çok görülen akran zorbalığı çeşitlerinin sözel zorbalık ve fiziksel zorbalık olduğu görülmektedir. Ancak bu zorbalık türlerinin öncelik sıralaması değişkenlik göstermektedir. Eldeki araştırmacının sonuçlarına göre en fazla görülen akran zorbalığı türünün sözel zorbalık olduğu görülmekte iken diğer araştırmalarda önceliği fiziksel zorbalık almaktadır. Karakuş Şahbaz (2019) yaptığı çalışmada, sınıf seviyesi yükseldikçe çocukların fiziksel zorbalık çeşidini, diğer zorbalık çeşitlerine göre daha çok uyguladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu görüşün aksini savunan Gültekin Akduman (2010) farklı yaş grubu (7-14 yaş) çocuklarla yaptığı çalışmada küçük yaştaki çocukların, büyük yaştaki çocuklara oranla daha çok fiziksel şiddet göstermekte olduğunu, yaşla beraber fiziksel saldırganlığın azalıp, sözel saldırıların arttığını belirtmiştir. İlgili literatürdeki çalışmalarda, ilkököl düzeyinde en fazla karşılaşılan akran zorbalığı türleri arasında ortak bir görüşün olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın oluşmasında çalışma grubunun özellikleri, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik özellikleri ve ailelerin özellikleri etkili olabilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin, bu davranışlar karşısında verdikleri tepkiler en çok içine kapanma, kendilerini soyutlama, öğretmene şikâyet etme gibi tepkiler; en az ise aileye şikâyet etme, derslere olan ilgide azalma şeklinde tepkilerdir. Benzer sonuçlar; Gökler (2007), Özkan ve Cıfci'nin (2010) yaptıkları çalışmalarda görülmektedir. Gökler (2007) yaptığı çalışmada, öğrencilerin zorbalığa uğradıklarında daha çok sınıf öğretmenlerine ve ailelerine söyleme gibi davranışlarda buldukları sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Cıfci (2010) ise yaptıkları araştırmada akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin zorbalık karşısında en çok öğretmenlerine ve anne-babalarına söyleme gibi davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Eldeki araştırma ve diğer çalışmaların sonuçlarından hareketle; zorbalığa maruz kalan öğrencilerin yardım için en çok öğretmen ve aileye başvurdukları görülmektedir. Bu nedenle akran zorbalığı ile başa çıkma ve akran zorbalığını engelleme konusunda öğretmenlerin ve ailelerin önemli görevleri olduğu görülmektedir. Ayrıca akran zorbalığı karşısında öğrencilerin en fazla öğretmenlerine başvurmaları; sınıf öğretmenlerinin bu gibi durumlar karşısında uygun müdahale yollarını bilme ve uygulamalarını bir zorunluluk haline getirmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı karşısında müdahale uygulamalarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; en fazla öğrencilerle özel görüşme yaparak olayın sebebini anlamaya çalışma, öğrencilerden empati kurmalarını isteyerek arkadaşlarının ne hissettiklerini anlamalarını sağlama, öğrencileri uyarma ve aileleriyle konuşma şeklinde müdahalelerde buldukları görülmektedir. Öğretmenlerin bazıları ise akran zorbalığı ile karşılaştıklarında; sınıfta zorbalıkla alakalı etkinlikler yapma, çocukların birlikte zaman geçirmesini sağlama, ortak etkinlikler verme, rehber öğretmeninden yardım alma gibi müdahalelerde buldukları da görülmektedir. Benzer şekilde Sezgin (2018) okul öncesi öğretmenlerin zorbalık davranışları ile karşılaştıklarında en çok çocuk ile davranışı hakkında konuşmalar yaptıklarını, uyarı stratejilerini uyguladıklarını ve ailesi ile konuştuklarını belirtirken; Levent ve Aksoy (2019) okul yöneticileriyle yaptıkları bir araştırmada, akran zorbalığı karşısında okul yöneticilerinin daha çok öğrencilerle konuşma ve veli ile görüşme gibi müdahalelerde bulduklarını belirtmişlerdir. Destekleyen çalışmalar ve bu araştırmacının ortak sonuçlarından hareketle; akran zorbalığı davranışlarıyla karşılaştığında daha çok öğrencilerin öğrencilerle ve aileleriyle konuşmanın tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle; öğretmenlerin sözel olarak öğrencilerle görüşerek, önce sorunu anlamaya çalıştıkları, sonra da çözüm için öğrencilerle beraber hareket etmek istedikleri görülmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre zorbalığa karşı müdahale uygulamaları arasında, sınıfta zorbalıkla alakalı etkinlikler yaptırma ve öğrencilere ortak yapabilecekleri etkinlikler verme şeklinde müdahale uygulamaları da bulunmaktadır. Öztürk Çopur (2019) okulda akran zorbalığı hakkında yapılacak etkinlikler için sürenin kısıtlı olduğunu belirtmekte ve bu nedenle çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımı önermektedir. Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşım; kısa sürede sonuca ulaşılması, öğrencilerin kendi çözümlerini bulmasına yardım etmesi, çocuklara yönelik psikolojik danışma sürecinde hem pratik hem etkili olması ve sorunlara değil çözümlere odaklanması açısından önemli görülen bir yaklaşımdır (Meydan, 2013).



Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığına maruz kalan öğrenciler daha çok sessiz, sakin, çekingen, pasif, özgüven eksikliği olan ve içine kapanık öğrencilerdir. Literatürde yapılan diğer çalışmalara bakıldığında benzer sonuçlar görülmektedir. Sezgin (2018) yaptığı çalışmada öğretmenler akran zorbalığına maruz kalan çocukların özelliklerini en fazla; pasif, çekingen, fiziksel olarak zayıf ve içe kapanık olarak betimlemişlerdir. Öğrencilerin sessiz, çekingen ve pasif olmaları öz saygılarının ve öz güvenlerinin düşük olmasına bağlıdır. Bu öğrenciler sürekli kaygı yaşarlar ve bu yüzden genellikle endişeli ruh hali içerisindeyler (Karakuş Şahbaz, 2019). Tatlıoğlu (2016)'nın yaptığı çalışmada da benzer şekilde zorbalığa maruz kalan çocuklar genellikle güvensiz, endişeli, çekingen ve dışlanmış çocuklar olarak nitelendirilmiştir. Olweus (2003) ise, zorbalığa maruz kalan öğrencileri pasif kurbanlar (sosyal becerisi düşük, güvensiz ve fiziksel olarak zayıf) ve kışkırtıcı kurbanlar (yalnız, akranları tarafından dışlanmış, sinirli, huzursuz, aşırı titiz) olarak iki sınıfa ayırmış ve ayrı ayrı nitelendirmiştir (akt. Satan, 2011). Eldeki araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığına uğrayan öğrencilerin genel özellikleri daha çok Olweus'un (2003) sınıflamasındaki pasif kurbanlar grubuna dâhildir.

Akran zorbalığını uygulayan öğrencilerin özelliklerine ilişkin sonuçlar incelendiğinde; öğretmenler bu çocukları en çok aileden şiddet ve baskı gören, aile sevgisinden ve ilgisinden mahrum kalan, ailede dışlanmış olan çocuklar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu öğrencilerin agresif, şiddete meyilli, saldırgan gibi özelliklerinin de olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Genç (2007) yaptığı çalışmada; ailesinde şiddet olaylarına tanık olan öğrencilerin daha çok zorba davranışlar gösterdiği sonucuna ulaşmış ve hatta ailesinde şiddet olan öğrencilerin bütün zorbalık türlerini uyguladıklarını belirtmiştir. Muscari (2002) benzer şekilde aşırı serbest aile ortamında veya tam tersi çok katı kuralların olduğu bir aile ortamında bulunan çocukların akran zorbalığı davranışını daha çok uyguladıklarını belirtmiştir. Yapılan bu araştırma ve destekleyen diğer araştırmalardan hareketle, akran zorbalığı uygulayan öğrencilerin en çok ailelerinde problemler olduğu ve çocukların evdeki durumdan etkilenerek okulda bu davranışları sergiledikleri görülmektedir. Çocuklar evde yaşadıkları sorunları, maruz kaldıkları ihmal veya şiddet gibi olayları okulda arkadaşlarına farklı yollarla yansıtabilmektedirler (Sezgin, 2018).

Araştırma sonuçlarına göre akran zorbalığıyla baş etme konusunda öğretmenler en çok; ailelerle konuşma, aileleri bilinçlendirme ve ailelere eğitimler verme şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin bu konuda daha az verdikleri öneriler ise; arkadaşlıkla ilgili grup etkinlikleri ve projeler düzenleme, rehberlik servisini ile sürekli iletişim halinde olunma şeklinde devam etmektedir. Çarkıt ve Bacanlı'nın (2020) yaptığı araştırmaya katılan öğretmenler de akran zorbalığıyla baş etme konusunda benzer şekilde daha çok öğrencilerin ailelerine eğitim verilmesini, ailelerle işbirliği yapılmasını önermektedirler. Atış Akyol ve diğerleri (2018) ise okul öncesi, ortaokul branş öğretmenleri ve sınıf öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin daha çok sınıfta etkinlikler düzenleme, okul ve aile iş birliğini sağlayarak çeşitli uygulamalar düzenleme şeklinde önerilerde buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Zorbalık ile ilgili yapılan bu araştırmadan ve diğer araştırmalardan hareketle, akran zorbalığı ile başa çıkmak ve akran zorbalığını önlemek için tek bir çözüm yolu yoktur. Tüm okul ekibinin (yönetici, öğretmen, öğrenci) ve anne-babanın zorbalıkla mücadelede yer alması gerekir. Zorbalık, önlem alınmazsa öğrencilerde ciddi fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunlara yol açan bir şiddet sorunudur (Öztürk Çopur, 2019). Ayrıca öğrenciler üzerindeki etkileri sadece zorbalığın yaşandığı sürelerde kalmayıp yaşamın ilerleyen evrelerinde de devam edebilmesi nedeniyle, öğretmenlerin akran zorbalığıyla başa çıkma stratejileri, aldıkları önlemler ve çözüm önerileri önemli görülmektedir. Akran zorbalığı konusu hem zorba davranışı gösteren hem de zorbalığa maruz kalan öğrencilerin sadece okul yaşamını değil, ileriki yaşamını da olumsuz etkilemesi nedeniyle dikkate alınması gereken bir konudur.

Yapılan bu çalışmada sadece sınıf öğretmenlerinin akran zorbalığı hakkında görüşleri alınmış olup, yapılacak diğer çalışmalarda çalışma grubuna aile, sınıf öğretmeni, rehber öğretmeni ve öğrenciler de dâhil edilebilir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak; akran zorbalığı ile başa çıkma ve önleme konusunda sadece sınıf öğretmenlerine değil, ailelere ve rehber öğretmenlerine de önemli görevler düşmektedir. Rehberlik servisleri daha etkili hale getirilerek, akran zorbalığı konusunda farkındalık oluşturmak için velilerin de katılımının sağlanacağı çeşitli etkinlikler düzenlenebilir. Böylece aileler akran zorbalığı konusunda kendilerine de önemli görevler düştüğünün daha kolay farkına varabilir. Sınıfta öğrencilerle birlikte kurallar belirlenerek, saygı ve sevginin hâkim olduğu bir sınıf ortamı oluşturulabilir. Sevgi ve saygının hâkim olduğu bir sınıf ortamında öğrenim gören öğrencilerin, akran zorbalığı gibi saldırgan davranışları daha az gösterecekleri açıktır.

## Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmada veriler 2021-2022 akademik ders yılı güz döneminde toplanmıştır. Öğretmenlere çalışma hakkında bilgi verildikten sonra gönüllülük esasına göre sınıf öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, bu araştırmanın tamamen kendi çalışmaları olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştıklarını ve her alıntıya kaynak gösterdiklerini taahhüt etmektedirler. Ayrıca bu araştırma, Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 24/03/2021 tarih ve 2021-65 sayılı karar ile etik yönden uygun bulunmuştur.

## Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Araştırmacılar, makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

## Çıkar Beyanı

Araştırmacılar, araştırma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını onaylamaktadırlar.

## 5. KAYNAKÇA

- Açıkgöz, T. (2017). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula karşı tutum* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Alper, S. (2008). *İlköğretimde zorbalık* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Altunay, E., Oral, G. ve Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim kurumlarında mobbing uygulamalarına ilişkin nitel bir araştırma. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 62-80.
- Atış Akyol, N., Yıldız, C. ve Akman, B. (2018). Öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin görüşleri ve zorbalıkla baş etme stratejileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 439-459.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
- Bayraktar, F. (2006). İlköğretimde zorbalık ve kurban olma: ergenlik öncesi çocuklarda zorbalıların, kurbanların, zorba/kurbanların ve katılmayan grubun karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12(38), 43-46.
- Creswell, J. W. (2019). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (2. Baskı). (H. Özcan, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çarkıt, E. ve Bacanlı, F. (2020). Okullarda akran zorbalığı: Öğretmen görüşlerine göre nitel bir çalışma. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2547-2583.
- Çinkır, Ş. ve Kepenekci, Y. K. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (34), 236-253.
- Demir, K. ve Küçük, S. (2020). Akran zorbalığı önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 87-102.
- Genç, G. (2007). *Genel liselerde akran zorbalığı ve yönetimi* (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Gökkaya, F. ve Tekinsav Sütcü, S. (2018). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık eğilimini azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 91-108. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.6731>
- Gökkaya F. ve Tekinsav Sütcü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 40-54.
- Gökler, R. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde akran zorbalığının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin Akduman, G. (2010). 7-14 yaş grubu çocuklarda akran istismarı ve kendi çözüm önerileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 13-26.
- Günay, Ş. ve Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- İnan, Z. (2005). Okullarda çocuklar arası zorbalık. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (22), 161-170.
- Haskaya, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı ile okula yabancılaşma arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Karakuş Şahbaz, Y. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığı: Adana ili Yüreğir ilçesi pilot çalışma* (Yüksek lisans tezi). Çaç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Keskin, T. (2010). *İlköğretim okullarındaki öğrencilerin akran zorbalığının benlik saygısıyla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kocaşahan, N. (2012). *Lise ve üniversite öğrencilerinde akran zorbalığı ve sanal zorbalık* (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik analizi çalışmalarında örneklem sorunu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Levent, A. F. ve Aksoy, G. (2019). *Okullarda yaşanan akran zorbalığının nedenlerine ve müdahale yöntemlerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri*. VII. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Akademik Çalışmalar Sempozyumu, Ankara.
- Mercan, H. ve Sarı, H. Y. (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *FNJN Florence Nightingale Hemşirelik Dergisi*, 26(1), 21-29.
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. California: SAGE Publications Inc.
- Muscari M. E. (2002). Sticks and stones: The NP's role with bullies and victims. *Çocuk Sağlığı Dergisi*, 16(1), 22-28.
- Olweus, D. (1991). Bully / victim problems among school children: Some basic facts and effects of a school based intervention Program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.) *The development and treatment of childhood aggression*, (pp.411-438). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Öksüz, Y., Çevik, C. ve Kartal A. (2012). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Rize ili örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1911-1934.
- Özbilen, M.F., Canbulat, T. ve Soylu, Y. (2017). Okul zorbalığı ve sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin öğretmen tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 1-15.
- Özkan, Y. ve Çıfci, E.G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Öztürk Çopur, E. (2019). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşımın akran zorbalığı ile baş etme becerileri üzerine etkisinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 176-189.
- Satan, A. (2011). Okulda zorbalığın aktörleri. *Turan Stratejik Araştırmaları Merkezi Dergisi*, 3(10), 55-66.
- Saygılı, G., Gürşimşek I. (2008). Sınıfta istenmeyen davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 152-159.
- Selçuk, Z., Palancı, M., Kandemir, M. ve Dündar, H. (2014). Eğitim ve bilim dergisinde yayınlanan araştırmaların eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 430-453.
- Sezgin, Y.E. (2018). Okulöncesi öğretmenlerin akran zorbalığına ilişkin algı ve görüşleri: Zorbalık davranışları tespitleri, zorbalık davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler ve aldıkları önlemler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 85-104.
- Simmons, R. (2002). *Odd girl out: The hidden culture of aggression in girls*. Melbourne, Schwartz Publishing.
- Subaşı, M ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Suckling, A. & Temple, C. (2002). *Bullying – A whole school approach*, London: Kingsley Publishers Ltd.
- Tatlıoğlu, K. (2016). Okullarda şiddet ve zorbalık: risk faktörleri, koruma, önleme ve müdahale hizmetleri: Konya örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 209-231.
- Uysal, H. ve Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

The school is where students study in a safe environment. This safe environment may be disrupted by some undesirable behaviors displayed by students. Aggressive behaviors among students are considered among the most important reasons for the deterioration of the safe environment at school. These aggressive behaviors that encountered in schools can be listed as abusive speech, using sexually explicit words, undisciplined behavior to offend others, fighting, damaging the school's stuff, disrespecting other students and the teacher, damaging students' or school's belongings, extorting money, slapping and mocking. One of the most common types of aggressive behavior that occurs in schools is bullying. Bullying among students in schools is described as peer bullying. Peer bullying, which is defined as the continuous negative actions of one or more students to another student in the same age group, is an example of common negative and undesirable behaviors in schools. Peer bullying has a negative effect on both the behavior and the student who is exposed to the behavior. The issue of peer bullying was first investigated by Olweus in the 1970s. Many researchers have presented different views on

the types of peer bullying. Physical, verbal, indirect, emotional, physical, sexual bullying and social exclusion are some of the types of peer bullying revealed by researchers.

Bullying has a negative effect on both the perpetrator and the student who is exposed to the behavior. According to researches, it is stated that students who are exposed to peer bullying decline in their school success, lack of self-confidence, have school phobias and have difficulty in establishing social relationships. Students who are exposed to peer bullying do not want to come to school in order to avoid bullying behavior and therefore it is seen that their absenteeism is high. Such problems are important for students' school success and for them to be psychologically healthy individuals. Education-teaching environments where such problems are experienced also affect the future life of students and create various social and emotional gaps in their lives. Students who are subjected to peer bullying may start to find themselves repulsive, stupid, and even behave seriously harmful to themselves, such as suicide. It has been observed that children who grow up with the overprotective attitude of the family and whose family is more involved in school life are more exposed to peer bullying. It is observed that children who display peer bullying behavior in schools are involved in illegal events (using drugs, stealing, etc.) in their future lives and they have communication problems with people and cannot socialize. When faced with problems such as peer bullying in the school environment, the suggestions that teachers will provide on how to intervene and cope with peer bullying are important for both the health of the student and the improvement of the teaching environment.

In this study, it is aimed to examine peer bullying in primary schools in line with the opinions of classroom teachers. A case study, one of the qualitative research methods, was used in this study. The study group consists of 69 classroom teachers with different experience levels and working in primary schools affiliated to the Ministry of National Education, selected from purposeful sampling types with easily accessible sampling management. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researcher in line with expert opinions was used. Collected data were analyzed using content analysis technique. As a result of the study, teachers stated that they mostly faced verbal and physical bullying in their classrooms. It has been concluded that teachers mostly faced verbal bullying such as insults, swearing, nicknames, mocking, shouting, slander, verbal bullying and threatening. When asked about how students who are exposed to peer bullying react to these behaviors, the teachers who participated in the research stated that the students mostly reacted like withdrawal, isolating themselves, and complaining to the teacher; they stated that they reacted at least in the form of complaining to the family and a decrease in interest in the lessons. When teachers encounter peer bullying in their classrooms, it was concluded that they intervened in the form of private interviews with students, asking them to show empathy, and warning the student and family. While teachers list the most common characteristics of students exposed to peer bullying as quiet, calm, shy and passive, on the other hand, they stated the characteristics of students who practice peer bullying as children who are mostly exposed to violence and pressure from their families, who are deprived of family love and attention, and who are excluded from the family. Teachers suggested talking to families about coping with peer bullying, raising awareness of families and training families.



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Erken Çocukluk Dönemi Cinsel Eğitim Çalışmalarının İncelenmesi: Bir Sistematik Derleme

Hüseyin TEKE\*, Meral MELEKOĞLU\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 20.04.2022	<p>Cinsellik ve cinsel eğitim konusu özel eğitim alanında son yıllarda daha fazla üzerinde durulan ve her bireyin en çok ihtiyaç duyduğu konulardan birisidir. Yalnızca biyolojik değil psikolojik ve sosyolojik süreçlerin de etkisinde kalan cinsellik ve cinsel gelişim birçok toplumda konuşulmaya bile çekinilen bir tabu haline gelmiştir. Bunun bir sonucu olabilecek şekilde alanyazında cinsel eğitime yönelik sınırlı sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmada, 1998-2022 yılları arasında ulusal ve uluslararası alanyazında erken çocukluk döneminde cinsel eğitime yönelik yayınlanmış çalışmalar belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışma kapsamında yürütülen sistematik tarama ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan sistematik taramada TR Dizin, ERIC, JSTOR, Sage Premier, Scince Direct, Scopus, Springer Link, Taylor &amp; Francis, Wiley veri tabanları kullanılarak 16 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar; amaç, yöntem, katılımcı, veri toplama araçları ve bulgular başlıkları altında detaylı incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda elde edilen bilgilerle alanyazına ilişkin bilgiler ortaya konmuştur. Son olarak, çocukların cinsel gelişimi ve eğitimine yönelik mevcut durum ortaya konarak gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Erken çocukluk, cinsel eğitim, erken çocuklukta özel eğitim, erken çocuklukta cinsel eğitim</p>
<i>Kabul Tarihi:</i> 29.11.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1106519	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir-Türkiye, meralmelekoğlu@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4349-9959

\*\*Uzm. Öğrt., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir-Türkiye, huseyin1155@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-0364-4103

**Kaynakça Gösterimi:** Teke, H. & Melekoğlu, M. (2022). Erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmalarının incelenmesi: Bir sistematik derleme, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 144-160. doi: 10.53629/sakaefd.1106519

**Citation Information:** Teke, H. & Melekoğlu, M. (2022). An analysis of early childhood sexual education studies: A systematic review, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 144-160. doi: 10.53629/sakaefd.1106519





## An Analysis of Early Childhood Sexual Education Studies: A Systematic Review

Article Information	ABSTRACT
<p><i>Received:</i> 20.04.2022</p> <p><i>Accepted:</i> 29.11.2022</p> <p><i>Published:</i> 30.12.2022</p>	<p>The subject of sexuality and sexual education is one of the subjects that have been emphasized more in the field of special education in recent years and that every individual needs the most. Sexuality and sexual development, which are influenced not only by biological but also by psychological and sociological processes, have become a taboo in many societies that are afraid to even talk about. As a result of this, there are a limited number of studies on sexual education in the literature. The aim of this study is to review national and international studies published in 1998-2022 on sexual education in early childhood. The descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the systematic review within the scope of the study. In the systematic review, 16 different studies were reached using TR Dizin, ERIC, JSTOR, Sage Premier, Science Direct, Scopus, Springer Link, Taylor &amp; Francis, Wiley databases. Studies; Purpose, method, participant, data collection tools and findings were examined in detail. With the information obtained as a result of the examinations, information about the literature has been revealed. Finally, by presenting the current situation regarding the sexual development and education of young children, some suggestions were made for future studies.</p> <p><b>Keywords:</b> Early childhood, sexual education, early childhood special education, early childhood sexual education</p>
doi: 10.16986/SUJEF.XXXXXXXXXX	Article Type: Research Article

### 1. GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi, bireyin ilerleyen yaşantısındaki refahı ve üretkenliğini etkileyecek temellerin atıldığı kritik dönemlerden birisi olarak diğer gelişim dönemlerinden ayrılmaktadır. Bu dönemde bireyin büyüme ve gelişme hızı en yüksek seviyede seyretmektedir. Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulan erken müdahale onun gelecekteki bilişsel kapasitesini, kişiliğini, sosyalleşmesini kalıcı şekilde etkileyebilmektedir (Tunçeli ve Zembat, 2017; UNICEF, 2003). Çocuğun gelecek yaşantısını da etkileyecek olan bu dönemde edinilen bilgilerin doğru ve eksiksiz bir biçimde kazanılması büyük bir önem atfetmektedir (Yurdakul, 2012). Bu dönem çocuğun yüksek merak barındırdığı, cinsel kimlik edindiği, hemcinsleriyle arasında özdeşim kurarak cinsel rollerine ilişkin bilgileri kazandığı bir dönemdir (Yılmaz, 2011). Buradan hareketle çocuğun gelişimi için önemli olan bu dönemde cinsel gelişim de önemli gelişim dönemlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cinsel gelişim çocuk henüz anne karnındayken başlayan bir süreçtir. Çocuğun kendi cinsiyetinin gerektirdiği değerlere ilişkin edinmesi gereken bir takım bilgi ve beceriler vardır. Bunların doğru şekilde aktarılması çocuğun gelişimini uygun bir biçimde gerçekleştirmesi için gereklidir. Bu gereklilik ve cinsel gelişim sürecinin başlamasıyla birlikte cinsel eğitim de önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Çakmak ve Çakmak, 2012; Sarı ve Akdemir, 2019). Çünkü bir çocuk ancak uygun bir cinsel eğitim ile doğru bir şekilde cinsel gelişimini tamamlayabilecektir (Bayhan ve Artan, 2005).

Çocuğun cinsel gelişimi anlaması, diğer bireylerin değerlerine ve haklarına saygı göstermesi, cinselliğe yönelik olumlu bakış kazanması ve uygun davranışlar edinmesi gibi konular cinsel eğitim kapsamındadır (Bayhan ve Artan, 2005). Cinselliğe ilişkin merak duyan çocuğun, etrafına yönelttiği soruların cevapsız kalması ve toplumda cinselliğin bir tabu olarak yer alması çocukta duyduğu merakın artmasına sebep olabilmektedir (Alpaslan, 2014). Cinselliğe yönelik doğru bilgileri edinen bir çocuk karşılaştığı yanlış durumları reddeder (Çalışandemir, Bencik ve Artan, 2008). Cinsel gelişim genel olarak tüm çocuklarda benzer gelişimsel sıra izlemektedir. Dolayısıyla, tıpkı tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli çocuklar için de bu dönemde cinsel gelişimini tamamlamak ve cinsel eğitim almak önemlidir (Alptekin ve Tepeli, 2019).

Çocuğun doğru zamanda doğru eğitimi alamamasının bir sonucu olarak cinsellikle ilgili problemler ortaya çıkmaktadır (Tuğrul ve Artan, 2001). Özel gereksinimli çocukların nerede, ne yapacağını bilememesi ve toplum içerisinde cinsel davranışlarını kontrol edememesi çoğunlukla toplum tarafından cinselliğe daha yatkın oldukları görüşünün ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir (Çakmak ve Çakmak, 2012). Dolayısıyla, Sarı ve Akdemir (2019) tarafından bireyin toplumda kabulünün artmasına yönelik cinsel eğitimin önemine değinilmiştir çünkü cinsel gelişimin topluma sosyal yansımaları olmaktadır. Yıldız ve Cavkaytar (2017) ise bireylerin cinsel eğitim eksikliklerinin bir takım problem davranışlara ve toplumsal dışlanmaya neden olabileceğini belirtirken aynı zamanda bu bireylerin cinsel istismar gibi bütün hayatını olumsuz etkileyecek durumlarla karşı karşıya kalabileceklerini belirtmektedir. Nitekim Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) 2017 yılında hazırlanmış olduğu raporda kız çocuklarının %18'inin erkek çocukların ise %8'inin cinsel istismara maruz kaldığını belirtmektedir (Bakır, 2018). Türkiye'de ise Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı kayıtlarına göre zihin yetersizliği olan bireyler istismara



uğrayan Türk çocukları arasında %15,4'lük büyük bir orana sahiptir (Karataş vd., 2020). Bir başka araştırmada ise ulusal haber ajanlarına yansıyan cinsel istismar olguları incelenmiş, zihin yetersizliğinden etkilenen bireylerin fiziksel tehditten çok yetersizlik durumlarının kullanılarak istismar edildikleri (%35,2) görülmüştür (Çelik ve İpçi, 2020). Buna ek olarak, yaşanabilecek cinsel taciz vb. olumsuz durumlarda cinsel eğitim almayan özel gereksinimli bireyler yalnızca mağdur değil aynı zamanda suçlu olarak da karşımıza çıkabilmektedir.

Mayes (2013) özel gereksinimli cinsel suçlularla yürüttüğü çalışmasında; bu bireylerin düşük düzeyde cinsel bilgiye sahip oldukları, cinsel eğitimi ise ya hiç almadıkları ya da çok az aldıkları bunun bir sonucu olabilecek şekilde de cinsel suça başvurduklarını belirtmektedir. Görüldüğü üzere cinsel eğitim yokluğunda olumlu şekilde cinsel gelişimini sağlayamayan bireyler sağlık, sosyal hayat kişisel gelişim gibi birçok farklı alanlarda sorunlar yaşayabilmektedir (Yıldız ve Cavkaytar, 2017). Toplumda tipik gelişim gösteren bireyler için dahi bir tabu özelliği taşıyan cinsellik; bilişsel süreçlerde zorluk yaşayan, olayları analiz etmekte ve yorumlamakta zorlanan, soyut kavramları güç algılayan, bir davranışa ilişkin neden sonuç ilişkisi kurmakta zorlanan zihinsel yetersizliği olan bireyler için de anlamlandırması çok karmaşık bir kavram haline gelmektedir (Bennet ve Coyle, 2007). Bu nedenle cinsel eğitim sürecinde çocuklara yönelik yaklaşımların onların seviyelerine ve öğrenebilme yeteneklerine uygun şekilde olması oldukça önemlidir.

Erken çocukluk döneminde çocuğa sunulacak bilginin onun gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir. Bu kapsamda çocuğun kendini tanıması ve bedenini keşfetmesi, cinsiyetini öğrenmesi, cinsel kimlik kazanması ve istismardan kaçınmayı öğrenmesine yönelik bir cinsel eğitim sunulmalıdır (Çakmak ve Çakmak, 2012). Ancak var olan eğitim programları incelendiğinde, bu konuya çok değinilmedi görülmektedir. Örneğin, ülkemizde okul öncesi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan okul öncesi öğretim programı esas alınmaktadır. Bu programda çeşitli bölümlerinde cinsel eğitimin içeriğinde yer alan güvenlik, öz bakım, sosyal beceriler gibi alanlara yönelik kazanımlara yer verildiği görülürken, cinsel eğitimin ayrı bir başlık olarak yer almadığı görülmektedir (MEB, 2013). Benzer bir durum özel gereksinimli bireyler için hazırlanan "MEB Özel Eğitim Okul Öncesi Öğretim Programında" da geçerlidir. Bu programda bilişsel gelişim, alıcı dil, ifade edici dil, uyumsal beceriler gibi gelişim alanlarına yer verilirken cinsel gelişim alanı yer almamaktadır (MEB, 2018).

Alanyazında cinsel eğitime yönelik çok sayıda çalışmaya ulaşılmaktadır (Bilgiç, 2015; Brantlinger, 1985; Bulut ve Karaman, 2018; Çelik ve İpçi, 2020; Günlü, 2015; Hall vd., 1973; Karataş vd., 2020; Louw, 2010; Mandan Sürücü, 2009; McCabe ve Cummins, 1996; Mermer, 1993; Rautio ve Silén, 2017; Sayın, 2007; Tekinarslan ve Eratay, 2013; Uzun, 2015). Ancak bu çalışmalar içerisinde çok azının erken çocukluk dönemini konu edindiği görülmektedir. Erken çocukluk dönemine ilişkin olarak ulaşılan bu sınırlı sayıdaki çalışmanın çoğunlukla mevcut durumu araştırdığı, bu araştırmaların çoğunun katılımcı gruplarını ebeveynler veya öğretmenlerin oluşturduğu görülmektedir (Cacciatore vd., 2020; Ersoy ve Özkan, 2017; Kakavoulis, 1998; Martin vd., 2020; Menumuir ve Özuslu-Açıkgoz, 1999; Skattebol, 2006; Şahin, 2014; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999; Zhang vd., 2015). Bunun yanında gerek özel eğitim alanında gerekse erken çocukluk alanında cinsel eğitime ilişkin olarak hazırlanmış derleme çalışmalarının sistematik derlemelerden çok bilgi verici derlemeler olduğu görülmektedir (Boyacıoğlu vd., 2018; Çakmak, 2016; Yıldız ve Cavkaytar, 2017; Yıldız, 2020). Bu derleme çalışmalarında ise genel geçer veya ergenlik dönemine ilişkin bilgi veren çalışmalar çoğunluğu oluştururken (Boyacıoğlu vd., 2018; Yıldız ve Cavkaytar, 2017; Yıldız, 2020), erken çocukluk alanında cinsel eğitime yönelik ulaşılan çalışma sayısının azlığı göze çarpmaktadır. Alanyazında yer alan bu gereksinim bağlamında, bu araştırmada erken çocukluk dönemini kapsayan tipik ve özel gereksinimi olan çocukları dahil eden cinsel eğitim çalışmalarının sistematik derlemesi yapılarak var olan mevcut durum detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda hem erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmalarına genel bir bakış sağlamak hem de bu alanda hazırlanacak yeni çalışmalar için birtakım önerilerde bulunmak hedeflenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada erken çocukluk döneminde cinsel eğitime yönelik hazırlanmış çalışmaların belirlenmesi amacıyla Türkiye'de ve dünyadaki çalışmalar incelenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sistematik bir derleme çalışması olup, ulaşılan çalışmalar betimsel analiz tekniği ile belirli değişkenler açısından analiz edilmiştir.

### 2.1. Veri toplama ve analiz

Araştırma kapsamında yapılan sistematik tarama ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya; (a) ulusal ya da uluslararası bir çalışma olması, (b) 1998-2022 yılları arasında hakemli bir dergide yayınlanmış olması, (c) 0-8 yaş erken çocukluk döneminde bulunan tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin yürütülen bir çalışma olması veya bu yaş grubuna ilişkin verilerin paylaşılması

olması, (d) cinsel eğitim konusu ile ilgili bilgi verici bir derleme çalışması olmaması ve (e) Türkçe ya da İngilizce dilinde yayınlanmış olması ölçütlerini karşılayan çalışmalar dahil edilmiştir.

Alanyazın taraması; "(child or childhood or early education or preschool or early intervention or early childhood special education) and (sex education or sexual education or sexuality education)" anahtar kelimeleri kullanılarak çeşitli veri tabanları üzerinden yapılmıştır. Araştırma sürecinde; Tr Dizin (10) ERIC (15), JSTOR (14), Sage Premier (6), Science Direct (8), Scopus (19), Springer (5), Taylor and Francis (9), Wiley (2) veri tabanlarından konuyla ilgili toplam 88 farklı çalışmaya ulaşılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda erken çocuklukta cinsel eğitimle ilgili ilk çalışmaların 1998 yıllana uzanması ve bu yıldan itibaren ulusal ve uluslararası alanyazında sistematik bir derleme çalışmasının olması nedeniyle araştırmaya 1998 ile 2022 yılları arasında yapılan çalışmalar dahil edilmiştir. Ulaşılan 88 çalışmanın incelenmesinin ardında 19 çalışma derleme türünde olması, 33 çalışma bağımsız değişkenin farklı olması, yedi çalışma araştırma deseninin belirtilmemiş olması veya sistematik bir şekilde raporlaştırılmamış olması, yedi araştırma fen bilgisi alanına ait olması, dört çalışma İngilizce veya Türkçe dilinde olmaması, iki çalışmada ise katılımcı grubunun erken çocukluk döneminde olmaması nedeniyle hariç tutulmuştur. Sonuç olarak 16 çalışma araştırma kapsamına alınmıştır. Dahil edilen çalışmalar; "amaç", "katılımcı grubu", "yöntem", "veri toplama aracı", "bulgular" olmak üzere farklı kategorilerde betimsel olarak analiz edilmiştir. Kategorilere ilişkin bulgular tablolar halinde düzenlenmiştir. Çalışmada veri tabanlarının taranma ve ulaşılan çalışmaların incelenmesi ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yapılmıştır. Tarama ve analiz süreci aynı şekilde birinci yazardan bağımsız bir şekilde ikinci yazar tarafından da yapılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda yapılan tarama ve analiz sonuçlarının doğru bir şekilde yapıldığı tespit edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırma kapsamında alan yazında erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmaları inceleyen bu araştırma 1998-2022 yılları arasında yapılmış dahil etme/hariç tutma kriterlerini karşılayan 16 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar; amaç, yöntem, katılımcı, veri toplama araçları ve bulgular başlıkları altında detaylı incelenmiştir. Çalışmaların amaç, yöntem, katılımcı ve veri toplama araçları ayrı ayrı tablolaştırılmıştır (Bkz. Tablo 1).

#### 3.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalar, yayın yılına göre incelendiğinde en çok çalışma üretilen yılların 2021 (3), 2020 (3) ve 1998 (2) yılları olduğu görülmektedir. Bu tarihler arasında da her yıla bir çalışma düşmediği görülmektedir. Çalışmaların yapıldığı yıllara baktığımızda ise 2021 yılında üç, 2020 yılında üç, 2019 yılında bir, 2017 yılında bir, 2015 yılında bir, 2008 yılında bir, 2006 yılında bir, 2005 yılında bir, 1999 yılında bir ve 1998 yılında iki çalışmaya ulaşılmıştır ancak 2022 yılda çalışma olmadığı görülmüştür.

#### 3.2. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalar incelendiğinde çalışmaların daha çok cinsel eğitim alanındaki mevcut durumu ortaya koymak üzere hazırlanan çalışmalar olduğu görülmektedir. Mevcut durumu ortaya koymaya yönelik hazırlanan bu çalışmalardan üçü çocukların cinsel gelişimine yönelik bilgileri ve eğitim düzeyini aktarmayı hedeflerken (Alptekin ve Tepeli, 2019; Ersoy ve Özkan, 2017; Hill ve Jacobs, 2020), altısı anne, baba ve öğretmenlerin/uzmanların cinsel eğitime ve tutumlarını aktarmayı hedeflemektedir (Cacciatore vd., 2020; Kakavoulis, 1998; Kayıran ve Sönmez, 2020; Menuir ve Kakavoulis, 1998; Surtees, 2005; Ünlüer ve İnan, 2021, Zhang vd., 2015). İki çalışmada ise hem çocukların cinsel gelişim ve eğitimine yönelik veriler hem çocuklarla hem de ebeveynlerle yürütülen karma bir gruptan elde edilen verilere göre belirlenmiştir (Kenny ve Wurtele, 2008; Skattebol, 2006). Yarı deneysel olarak yürütülen iki çalışmada ise Martin ve diğerleri (2020) hazırlanan cinsel eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin cinsel eğitime yönelik bilgi ve tutumları üzerindeki etkililiği araştırırken, Trepanier-Street ve Romatowski (1999) sekiz haftalık müdahalenin ardından çocukların mesleklere olan cinsiyetçi yaklaşımlarındaki değişimi ortaya koymuştur. Ek olarak Özgün ve Çaprı (2019), okul öncesi dönemindeki çocukların mevcut bilgi düzeylerini göz önünde bulundurarak cinsellik eğitimi programı ve cinsellik bilgi düzeyine ilişkin soru listesi oluşturulması hedeflemektedir. Öztürk ve Gök (2021) ise resimli çocuk kitaplarının cinsel eğitim unsurları açısından incelenmesini hedeflemiştir.

#### 3.3. Çalışmaların Katılımcı Grubuna Göre Dağılımları

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalar incelendiğinde çalışma grupları çocukların oluşturduğu çalışma grupları ve erken çocukluk dönemindeki çocukların yakın çevresi olarak yetişkinlerin oluşturduğu çalışma grupları olarak iki farklı kategoride karşımıza çıkmaktadır. Çalışma grubunu

çocukların oluşturduğu çalışmalar incelendiğinde tipik gelişim gösteren çocukları çoğunlukta olduğu görülürken (Ersoy ve zkan, 2017; Hill ve Jacobs, 2020; zgn ve Çaprı, 2021; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999), zel gereksinimi olan çocuklarla yalnızca bir çalışmanın yürütüldüğü görülmektedir (Alptekin ve Tepeli, 2019). Bu kapsamda araştırmaya katılan 171 çocuğun yaşları 36-76 ay yaş aralığındadır. Cinsiyet açısından incelendiğinde ise 171 çocuğun 84’ kız, 87’si erkektir. Yetersizlik düzeyi açısından incelediğimizden çalışmalara katılan çocuklardan dokuzu Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan, dokuzu zihinsel yetersizliği olan, dokuzu işitme yetersizliği olan toplam 27 özel gereksinimli çocuktan oluşurken geriye kalan 144 çocuğun tipik gelişim gösteren çocuklar olduğu görülmektedir.

Çalışma grubunu yetişkinlerin oluşturduğu çalışmalarda ebeveynler (Cacciatore vd., 2020; Kenny ve Wurtele, 2008; Skattebol, 2006), ğretmenler (Cacciatore vd., 2020; Kakavoulis, 1998; Kayıran ve Sönmez, 2020; Kenny ve Wurtele, 2008; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Surtees, 2005; Zhang vd., 2015), ğretmen adayları (nler ve İnan, 2021), sağlık uzmanları (Cacciatore vd., 2020) ile yürütülen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu kapsamda çalışmalarda 722 ebeveyn, 46 sağlık çalışanı ve 1663 ğretmen katılımcı olarak yer almıştır.

**Tablo 1.** Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalar\*\*\*

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı
Alptekin ve Tepeli, 2019	Yetersizliği olan çocukların cinsel gelişimleri ve özellikleri incelenerek, ebeveyn ve eğitimcilerle yol haritası çizimleri konusunda bilgi sağlamak amaçlanmıştır.	Karma Model	9 işitme yetersizliği olan birey, 9 zihinsel yetersizliği olan birey, 9 OSB olan birey	Selçuk Cinsel Gelişim Ölçeği (36-72 Ay)
Cacciatore vd., 2020	Ebeveynlerin ve profesyonellerin, çocukluk çağı cinsellik eğitimi kavramına neden direnç gösterdiğini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Ayrıca çocuk merkezli bir terimin bu direnci azaltıp azaltamayacağını test etmeyi hedeflemiştir.	Nicel Araştırma	507 erken çocukluk eğitimi uzmanı ve 614 1-6 yaşındaki çocuk ebeveyni; 2. aşamada 17 cinsel sağlık uzmanı, 63 erken çocukluk uzmanı ve 29 hemşire	Anket A ve Anket B Formları
Ersoy ve Özkan, 2017	Çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş çocuklarının cinsel istismara yönelik bilgilerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nitel Araştırma	5-6 yaş grubundaki 14 okul öncesi çocuğudur.	“Yarı Yapılandırılmış Görüşme” ve “Resim Çizme” teknikleri
Hill ve Jacobs, 2020	Küçük çocuklar, resimli kitap temsillerinde cinsiyeti tartışırken, insan ve insan olmayan karakter türleri arasında hangi kanıtları kullandıklarını ortaya koymaktır.	Nitel Araştırma	22 erkek, 26 kız okul öncesi öğrencisi	Gözlem, sorulara verilen yanıt formu, Nvivo içerik analizi
Kayıran ve Sönmez, 2020	Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mastürbasyon davranışıyla karşılaşmış ve karşılaşmadıklarını belirlemek ve mastürbasyon davranışına yönelik tutumlarını ortaya koymaktır.	Nicel Araştırma	130 okulöncesi öğretmeni	Anket Formu
Kakavoulis, 1998	Okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim ve cinsel eğitimin ilk yıllarında belirli konulardaki tutum ve inançlarını araştırmayı amaçlamaktadır.	Nicel Araştırma	3-5 yaş grubu çocuklarla çalışan 284 anaokulu öğretmeni	Kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu

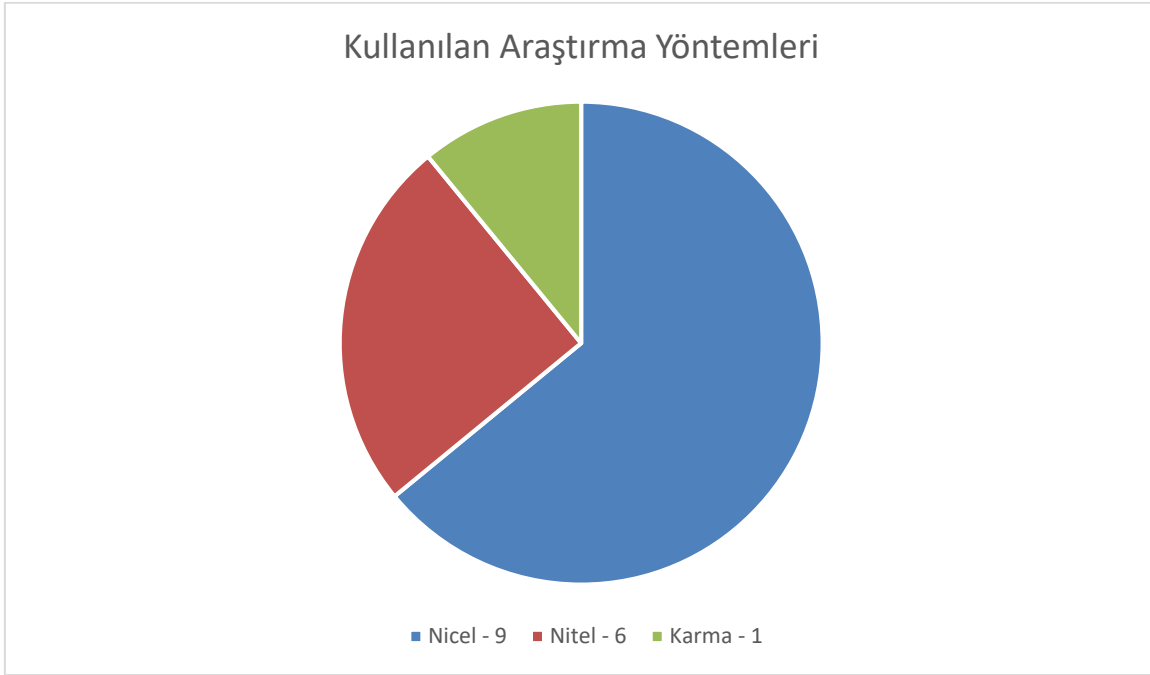
Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı
Kenny ve Wurtele, 2008	(1) Çocuklarının genital terminoloji konusunda daha bilgili olup olmadığını belirlemek, (2) farklı kültürlerden gelen çocukların genital terminoloji bilgilerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.	Nicel Araştırma	3-5 yaş grubunda 128 okul öncesi eğitimine devam eden çocuk ve 115 ebeveyn. Çocukların %62'si test İngilizce olarak uygulandı, kalan %38'i ise İspanyolca	Test soruları
Martin vd., 2020	Bir okul öncesi cinsel eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır.	Nicel Araştırma	80 okul öncesi öğretmeni	Bilgi Anketi ve Tutum Anketi
Menuir ve Kakavoulis, 1998	İki ülkedeki cinsellik ve seks eğitiminin yönlerini karşılaştırmak için Yunanistan ve İskoçya'daki bir okul öncesi eğitim personeli örneğinin tutum ve görüşlerini belirlemektir.	Nicel Araştırma	Yunanistan'dan 284 okul öncesi öğretmeni, İskoçya'dan 107 okulöncesi öğretmeni. Araştırmaya katılan öğretmenler 10 ila 20+ yıldır görev yapmaktadırlar.	Kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan anket formu
Özgün ve Çaprı, 2021	Okul öncesi dönemindeki 60-72 aylık çocukların cinsellik ile ilgili konulardaki bilgi düzeyleri, bilişsel ve duygusal hazır bulunuşlukları dikkate alınarak cinsellik eğitimi programı ve cinsellik bilgi düzeyine ilişkin anket oluşturulması	Yöntem belirtilmemiş (anket geliştirilmiş ve program uygulanmış)	60-72 aylık toplam 18 çocuk	Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik anket
Öztürk ve Gök, 2021	Erken çocukluk dönemine yönelik olarak hazırlanmış resimli çocuk kitaplarının cinsel eğitim unsurları açısından incelenmesidir.	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, veri analizi yöntemi olarak doküman analizi	30 resimli çocuk kitabı	8 kategori ve 34 alt kategoriden oluşan doküman incelemesi formu
Skattebol, 2006	Bireyin cinsiyetinin adlandırılmasının ardından bireyin kimlik gelişiminin de toplumsal beklenti ve normlardan etkilendiğini göstermek amacıyla vaka çalışması verilerini kullanmaktadır.	Nitel Araştırma	0-5 yaş grubundaki 6 erkek ve 7 kız çocuk ile üniversite bünyesinde çalışan aileleri.	Gözlem, Görüşme, Grup tartışma verileri, Öğrenci Portfolyoları

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar	Veri Toplama Aracı
Surtees, 2005	Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitiminde çocukların cinselliğinin söylemsel üretimini (konuşma yapısını) araştırmaktadır.	Nitel Araştırma	3 okul öncesi öğretmeni	Görüşme formu,
Trepanier-Street ve Romatowski, 1999	(1)küçük çocukların toplumsal cinsiyet tutumlarını ve mesleki rollere ilişkin düşüncelerini yeniden incelemek, (2)seçilen çocuk kitaplarının ve planlanan kitapla ilgili etkinliklerin sınıfta okunmasının çocukların cinsiyetini olumlu etkileyip etkilemeyeceğini değerlendirmek.	Nicel Araştırma	Yaşları 55 ile 95 ay (ortalama yaş = 76 ay) arasında değişen 74 (34 erkek ve 40 kız) çocuk (okul öncesinden birinci sınıfa kadar).	Öğrenci Porfolyoları Gözlem
Ünlüer ve İnan, 2021	Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüş ve bilgi düzeylerini değerlendirmek	Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması	Okul Öncesi Eğitimi Lisans birinci (47) ve ikinci (76) sınıfta okuyan 123 öğretmen adayı	Yarı Yapılandırılmış görüşme formu
Zhang ve Chen, Liu, 2015	Çin'in Pekin kentinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk cinsel istismarı önleme konusundaki bilgilerini, tutumlarını ve eğitimlerini incelemeyi amaçlamaktadır.	Nicel Araştırma	261 okulöncesi öğretmeni	16 maddelik anket formu

\*\*\*Çalışmalar alfabetik sıraya göre verilmiştir.

### 3.4. Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemlerinin Dağılımı

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri; nitel araştırma yöntemleri, nicel araştırma yöntemleri ve karma araştırma yöntemleri olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmalardan altı tanesi nitel araştırma yöntemlerini (Ersoy ve Özkan, 2017; Hill ve Jacobs, 2020; Öztürk ve Gök, 2021; Skattebol, 2006; Surtees, 2005; Ünlüer ve İnan, 2021), dokuz tanesi nicel araştırma yöntemlerini (Cacciatore vd., 2020, Kayıran ve Sönmez, 2020; Kakavoulis, 1998; Kenny ve Wurtele, 2008; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Özgün ve Çaprı, 2021; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999; Zhang vd., 2015), biri ise karma desenleri (Alptekin ve Tepeli, 2019) kullanmıştır. Yöntemlere ilişkin dağılım grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



**Şekil 1.** Erken Çocukluk Döneminde Cinsel Eğitime İlişkin Olarak Yürütülen Çalışmalarda Kullanılan Araştırma Yöntemleri

### 3.5. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalarda kullanılan veri toplama formlarını yöntemle de bağlı olarak çeşitlendiğini söylemek mümkündür. Yapılan çalışmalarda anket, gözlem formu, görüşme formu, öğrenci portfolyoları, test, cinsel gelişim ölçeği gibi farklı veri toplama araçlarından faydalanılmıştır. Bu kapsamda beş çalışmada anket (Cacciatore vd., 2020; Kayıran ve Sönmez, 2020; Kakavoulis, 1998; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Ünlüer ve İnan, 2021; Zhang vd., 2015), üç çalışmada öğrenci Portfolyoları (Ersoy ve Özkan, 2017; Skattebol, 2006; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999), üç çalışmada gözlem formu (Hill ve Jacobs, 2020; Skattebol, 2006; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999), dört çalışmada görüşme formu (Ersoy ve Özkan, 2017; Hill ve Jacobs, 2020; Özgün ve Çaprı, 2021; Skattebol, 2006; Surtees, 2005), bir çalışmada ölçüt bağımlı test (Kenny ve Wurtele, 2008, bir çalışmada cinsel gelişim ölçeği (Alptekin ve Tepeli, 2019) kullanılmıştır. Öztürk ve Gök (2021) tarafından ise doküman inceleme formu kullanılmıştır.

### 3.6. İncelenen Çalışmalara Yönelik Bulgular

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmalar bulguları açısından incelendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmış ve ulaşılan bulgular tek tek detaylandırılmıştır. Buna göre:

Alptekin ve Tepeli (2019) tarafından yürütülen çalışmada yetersizliği olan bireylerin cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmediği ortaya koyulmuştur. Zihinsel yetersizliği olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışları tercih etmeme nedenleri beş, işitme yetersizliği olan çocukların üç, OSB olan çocukların altı tema altında toplanmıştır. İşitme yetersizliği olan çocukların cinsel kimlik kazanımının zihinsel yetersizliği olan çocuklara, zihinsel yetersizliği olanlarında otizmlili çocuklara göre daha yeterli olduğu belirlenmiştir.



Cacciatore ve diğerleri (2020) uygulama yapılan her üç grupta da cinsellik eğitimi teriminin kabul düzeyinin mükemmel olduğunu belirtmiştir. Cinsellik eğitimi teriminin katılımcılar tarafından “daha olumlu, daha tarafsız, cinsellik düşüncelerini küçümseyen” olarak rapor edildi. Ankete katılanların çoğu, işlerinde uygun, gerekli ve kullanılabilir olduğunu düşünmüşlerdir.

Ersoy ve Özkan (2017) çocuklarının cinsel istismara yönelik bilgilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada çocukların iyi ve kötü dokunmayı bilme, kendilerini cinsel istismardan nasıl koruyacaklarını, cinsel istismarla karşılaştıklarında nasıl ve kimden yardım isteyeceklerini bilme konularında eksik ve yanlış bilgilere sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır.

Hill ve Jacobs (2020) tarafından çocukların insan ve insan olmayan karakter türleri arasında cinsiyete yönelik hangi kanıtlarla karar verdiklerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada sınıf normlarının ve metin seçimi ile birlikte öğrencilerin önceki deneyimlerinin öğrenci tepkisini nasıl etkilediğine dair fikir verdiğini belirtmiştir. Özellikle çocukların tüm karakter tiplerinde benzer sosyal normlar ve cinsiyete dayalı beklentilerden yararlandıklarını ve bu toplumsal kategorilerin metinleri anlamaları ve hayatlarını ve sınıflarını anlamlandırmaları üzerindeki önemini ortaya koydukları görülmektedir.

Kayıran ve Sönmez (2020), okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mastürbasyon davranışıyla karşılaşmaları ve buna yönelik tutumları belirlemeye çalıştıkları çalışmada okul öncesi dönemde sıklıkla karşılaşılan mastürbasyon davranışı ile ilgili bu araştırmaya okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu katılmak istememekte ve mastürbasyon davranışı ile ilgili öğretmenler tarafından mahremiyet kaygıları nedeniyle bu konunun tartışılması gerektiği önerilmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre sorun aile içinde çözülmesi gerektiğinin savunulduğu belirlenmiştir.

Martin ve diğerleri (2020) tarafından okul öncesi cinsel eğitim programının okul öncesi öğretmenlerinin bilgi ve tutumları üzerindeki etkilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmada tüm boyutlardaki ortalama bilgi ve tutum puanları, eğitim müdahalesini takiben deney grubunda önemli bir artış gösterdiği ortaya koyulmuştur. Ancak kontrol grubunda herhangi bir farklılık gözlenmediği ve eğitime takiben, altı alanın tamamında öğretmenlerin bilgi ve tutum ortalama puanları, kontrol grubununki ile anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Menmuir ve Kakavoulis (1998) çalışmalarında Yunanistan ve İskoçya'daki bir okul öncesi eğitim personeli örnekleminin tutum ve görüşlerini belirledikleri çalışmada her iki personel grubunun da cinsel gelişimin önemi, cinsel eğitimin uzun vadeli amaçlarından bazıları ve cinsel eğitimin ahlaki boyutu konusunda hemfikir olduğunu göstermiştir. Ayrıca cinsel olarak tanımlanan davranışlarda ve uygun cinsel eğitim sağlamak için gerekli personel ve ebeveyn özelliklerinde de önemli ölçüde örtüşme olduğu görülmüştür. Ancak iki ülkedeki personel grupları, ailelerin ve okul öncesi kurumların cinsel eğitim vermesi gerektiğini düşündükleri boyut, başlaması gereken yaş ve personel gereksinimleri açısından farklılık göstermiştir.

Kakavoulis (1998) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin cinsel gelişim ve cinsel eğitimin ilk yıllarında belirli konulardaki tutum ve inançlarını belirlediği çalışmada anaokulu öğretmenlerinin çocuğun uygun cinsel gelişiminin ve cinsel eğitimin önemli olduğuna veya çok önemli olduğuna inandıkları, çocukların cinsel eğitimlerinin aile, yaklaşım gibi birtakım nedenlerden olumlu ve olumsuz etkilenebileği, anaokulu öğretmenlerinin cinsel eğitimin gerekliliğini geleneksel nedenlere bağladığını ancak birçok açıdan günümüz problemlerini de ekledikleri, cinsel eğitimin ebeveyn ve öğretmenin ortaklaşa çalışmasıyla etkili bir şekilde verilebileceği, cinsel davranışların erken yaşlarda başladığı bilgilerine ulaşmıştır.

Kenny ve Wurtele (2008) Çocukları genital terminoloji konusunda bilgili olup olmadığını ve farklı kültürlerden gelen çocukların genital terminoloji bilgilerinin farklılık gösterip göstermediğin belirlemek amacıyla yürüttükleri çalışmada hemen hemen tüm çocuklar, genital olmayan vücut bölümleri için doğru terimleri bildikleri, ancak çok azının cinsel organları için doğru terminolojiyi bildiği ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra İspanyolca konuşan çocuklara kıyasla, önemli ölçüde daha fazla İngilizce konuşan çocuk cinsel organlarını doğru bir şekilde etiketlediği görülmüştür.

Özgün ve Çaprı, 2021: Araştırma kapsamında uzaman görüşüne başvurulmasıyla “Cinsellik Bilgi Düzeyine Yönelik Soru Listesi” formunun 45 maddelik soru listesi 24 madde olarak son haline getirilmiştir. KGİ değeri 0.63 ile soru listesinin kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlıdır. Hazırlanan cinsel eğitim programı ise 11 oturumdan sekiz oturuma düşürülmüş, 0.62 KGİ değeri ile kapsam geçerliği istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öztürk ve Gök, 2021: Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda en çok kadın erkek vücudu başlığına yer verilmiştir. Ardından özel bölgeler, yabancılar, cinsel organ isimleri, dokunuşlar ve güvenilecek kişiler unsurlarına sırasıyla yoğunluk verildiği görülmektedir. En az yer verilen ise çocukların bedenlerini tanımları ile paralel olarak

gelişmesi gereken bir cinsel unsur beden değeridir. Ayrıca bazı kitaplarda cinsel organ isimlerinin anatomik adının kullanılmaması gibi durumlarla karşılaşıldığı da görülmüştür.

Skattebol (2006) tarafından erken çocukluk ortamındaki bir vaka çalışmasından elde edilen verileri kullanarak bireyin cinsiyetinin adlandırılmasının ardından bireyin kimlik gelişiminin de toplumsal beklenti ve normlardan etkilendiğini göstermek amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda bireylerin kişilik algısı, kültür, cinsiyet, yaş değişkenlerine bağlı olarak gerçekleştirdikleri hareketlerin onların toplumsal kabulünü artırıcı kişisel yönleri olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Çocukların hegemonik erkekliğinin işe yaramamasından sonra ilişkinin arzu ettiği oyun arkadaşını elinde tutacak güce sahip olmadığı açıkça ortaya çıkınca, bu özellik ve eğilimlere doğrudan başvurmadan uzaklaştıkları görülmüştür. Tüm bunların sonucu olarak bireyin yalnızca disiplin rejimlerinin değil aynı zamanda toplumun beklenti ve normlarına yönelik olarak da kendi davranışlarında uyarlamalar yaptığı görülmüştür.

Surtees (2005) tarafından Yeni Zelanda'da erken çocukluk eğitiminde çocukların cinselliğinin konuşma yapısı açısından ortaya konduğu çalışmada öğretmenlerin erken çocukluk merkezlerindeki çocuklarla cinsellik hakkında ve çevresinde konuşmaları sorun olarak görülmektedir. Öğretmenlerin daha çok bedenler ve onlara saygı gibi konuları konuşmayı tercih ettikleri görülmektedir. Öğretmenler çocukların cinsellikle ilgili bir soru sormaları halinde onlara açık ve dürüst bir şekilde yanıt vermeleri gerektiğini savunmaktadırlar. Ancak öğretmenler her zaman neyin uygun cevaplar olduğunu da bilememektedirler.

Trepanier-Street ve Romatowski (1999) tarafından küçük çocukların toplumsal cinsiyet tutumlarını ve mesleki rollere ilişkin düşüncelerini yeniden incelemek ve seçilen çocuk kitaplarının ve planlanan kitapla ilgili etkinliklerin sınıfta okunmasının çocukların cinsiyetini olumlu etkileyip etkilemeyeceğini değerlendirmek amacıyla yürütülen çalışmada öğrencilerin mesleğe yönelik cinsiyet bağdaştırmalarında ön test- son test verileri arasında farklılaşma olduğu görülmüştür. Uygulama sonrasında öğrencilerin meslekleri her iki cinsiyet için de uygun görme oranlarında artış meydana gelmiştir. Sonuç olarak cinsiyetçi basmakalıp tutumlara sahip olan çocukların, çalışma sonunda olumlu tutumlar geliştirdikleri görülmüştür

Ünlüer ve İnan (2021), Katılımcı görüşlerine göre yaş grubunun merak duygusu yoğun bireyleri olması gerekliliğinden hareketle cinsel eğitimin erken çocuklukta verilmesi gerekmektedir. İkinci sınıf öğretmen adayları tarafından çocuğun istenmeyen durumlardan kendini koruması için cinsel eğitimin bir gereklilik olduğu vurgulanırken, birinci sınıf öğretmen adayları sağlık ve yanlış bilgilerden korunma amacıyla cinsel eğitimi gerekli bulduğunu vurgulamışlardır. Cinsel eğitimin kim tarafından verilmesi gerektiği konusunda ise en çok uzman cevabının en çok erkekler tarafından verildiği genel durumda ise anne-baba ve öğretmen cevaplarının birbirine yakın oranlarda olduğu görülmüştür.

Zhang ve diğerleri (2015) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocuk cinsel istismarı (CSA) önleme konusundaki bilgilerini, tutumlarını ve eğitimlerini incelemenin hedeflendiği çalışmada Çinli okul öncesi öğretmenlerinin cinsel istismarı önleme konusunda sınırlı bilgiye sahip olduğu, öğretmenlerin % 5'inden daha azı cinsel istismar önleme eğitim programlarına katıldıkları, çocukların cinsel istismara karşı korunmasına yardımcı olmak için, Çin'deki okul öncesi öğretmenleri için uygun önleme eğitim programlarının geliştirilmesine acil ihtiyaç olduğu bulgularına ulaşmıştır.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmaları inceleyen bu çalışmada dâhil etme/hariç tutma kriterlerini karşılayan 1998-2022 yılları arasında çeşitli yıllara dağılmış 16 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar; amaç, yöntem, katılımcı, veri toplama araçları ve bulgular başlıkları altında incelenmiştir. Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmaların hem ulusal hem uluslararası alanyazından çalışmalar olduğu görülmektedir.

Çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde çok az sayıda olan çalışmaların belirli bir yılda yığılması söz konusu değildir. Ancak yine de yürütülen üç çalışmayla 2020 yılı en çok çalışma yürütülen yıl olarak göze çarpmaktadır. Bu durum erken çocukluk dönemi cinsel eğitime ilişkin çalışmalara araştırmacılar tarafından bir yönelim olduğunun göstergesi olabilir.

Cinsel eğitim alanını erken çocukluk dönemi özelinde incelemek istiyorsak elbette en çok göze çarpan değişken katılımcı grubu ve ona ait özellikler olacaktır. Yapılan inceleme sonucunda 16 çalışma üzerinde her ne kadar erken çocukluk dönemine ilişkin bilgi toplanıyorsa da çocukların katılımcı olduğu çalışma sayısının (Alptekin ve Tepeli, 2019; Ersoy ve Özkan, 2017; Hill ve Jacobs, 2020; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999), yetişkinlerin katılımcı olduğu çalışma sayısından (Cacciatore vd., 2020; Kayıran ve Sönmez, 2020; Kakavoulis, 1998; Kenny ve Wurtele,

2008; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Skattebol, 2006; Surtees, 2005; Zhang vd., 2015) az olduğu görülmektedir. Dört çalışma çocuklarla yürütülürken kalan dokuz çalışmanın yetişkinlerle yürütülmüş olmasının nedeni yetişkinlerden bilgi toplamanın daha kolay olması olabilir. Ayrıca çalışmaların katılımcılarının yetişkin olması çalışmalarının yoğunlukla duruma tespitine ilişkin olduğunu da göstermektedir. Yine katılımcı grubu açısından yalnızca bir çalışma yetersizliği olan çocukları araştırmaya dahil etmiştir (Alptekin ve Tepeli, 2019). Bunun nedeni de yetersizliği olan bireylerin gelişimsel düzeylerine bağlı olarak erken çocukluk döneminde daha temel becerileri öğrenmelerine zaman ayrılıyor olması olabilir. Yine de yetersizliği olan bireylerin sağlıklı cinsel gelişiminin ancak bireye sunulan uygun cinsel eğitimle mümkün olacağı unutulmamalıdır (Yıldız ve Cavkaytar, 2017). Görüldüğü üzere katılımcı grubunu çocukların oluşturduğu çalışmaların çeşitlendirilmesi alanyazına katkı sağlayacaktır. Özellikle zihinsel yetersizliği olan küçük çocukların cinsel eğitime ilişkin mevcut durumlarının araştırıldığı çalışmalar yürütülebilir.

Erken çocukluk döneminde cinsel eğitime ilişkin olarak yürütülen çalışmaları yöntemsel açıdan incelediğimizde daha çok nicel araştırmalara yer verildiği ve araştırmalarda asıl odak noktasının veli ve öğretmenleri bilgilendirmek ile mevcut durumu ortaya koymak olduğu görülmektedir (Cacciatore vd., 2020, Kayıran ve Sönmez, 2020; Kakavoulis, 1998; Kenny ve Wurtele, 2008; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Trepanier-Street ve Romatowski, 1999; Zhang vd., 2015). Bu durumun nedeni deneysel çalışmalar için gerekli olan altyapının henüz hazırlanma aşamasında olması olabilir. Örneğin, cinsel eğitim ile ilgili uygulama çalışmalarına resmi olarak izin almak oldukça zordur. Ayrıca cinsel eğitim konusunda yeterli uzman olmayabilir. Ancak yürütülen bu çalışmalar içerisinde çocuklarla yürütülen tek bir yarı deneysel araştırmaya ulaşılmıştır. Yarı deneysel tasarımla hazırlanmış iki çalışmanın birinde ise katılımcı grubunu öğretmenler oluşturmaktadır (Martin vd., 2020). Görüldüğü üzere hem tipik gelişim gösteren hem de özel gereksinimli erken çocukluk dönemi çocuklarının katılımcı grubunda yer aldığı cinsel eğitim programı veya cinsel eğitim kapsamında yer alan becerilerin öğretildiği çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca incelenen dört nitel çalışmada da benzer şekilde mevcut duruma ve tutumlara ilişkin derinlemesine bilgiler toplanmıştır. Bu alanda daha farklı katılımcılarla yürütülen çalışmalara ihtiyaç duyulabilir. Ayrıca katılımcılarını ebeveynler (Cacciatore vd., 2020; Kenny ve Wurtele, 2008; Skattebol, 2006), öğretmenler (Cacciatore vd., 2020; Kayıran ve Sönmez, 2020; Kakavoulis, 1998; Kenny ve Wurtele, 2008; Martin vd., 2020; Menumuir ve Kakavoulis, 1998; Surtees, 2005; Zhang vd., 2015), sağlık uzmanları (Cacciatore vd., 2020) gibi farklı grupların oluşturduğu çalışmalar varken kardeşler veya aile yakınları, okul personelleri ve diğer toplum paydaşlarının yer aldığı çalışmalara da yer verilebilir. Bu konuda Cacciatore vd. (2020) erken çocukluk dönemindeki programların önemli olduğunu ve uygun programlara ihtiyaç olduğu vurgulamaktadır.

Sonuç olarak incelenen bu çalışmalardan hareketle bu alanda yeni araştırmalara gereksinim duyulduğu görülmektedir. Çalışmalar çoğunlukla durum tespitine yoğunlaşmış olduğundan uygulama temelli çalışmalara ağırlık verilebilir. Alanyazında yapılan bu çalışmaların sonuçları ve önerileri incelenerek çocuklara ya da bu yaş grubuna hizmet sağlayan yetişkinlere yönelik uygun cinsel eğitim programları geliştirilerek etkililik çalışmaları yapılabilir. Özellikle erken çocukluk döneminde güvenlik becerileri konusunda öğretmenlerin rehber rolünü üstlenmesini sağlayacak çalışmalara yer verilmesi ve genel eğitim programlarının da buna yönelik içerikle donatılması önerilebilir. Araştırmacılara cinsel eğitim alanında daha çok sayıda ve farklı katılımcı gruplarını, farklı yöntemleri içeren çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bu araştırmada farkındalık çalışmalarını içereceği gibi çocuklara ya da yetişkinlere bu yaş grubu çocuklarının cinsel gelişimlerine yönelik becerilere ilişkin uygulama çalışmalarını da içerebilir.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu araştırma iki araştırmanın bağımsız çalışmasıdır ve yazarlar çalışmayı yayın etiğine uygun olarak hazırlamış olup tüm sorumluluk kendilerine aittir.

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Yazarlar makalenin araştırılması ve yazımı aşamalarında eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

#### **Çıkar Beyanı**

Araştırmacılar, araştırma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını onaylamaktadırlar.

## 5. KAYNAKÇA

- Alpaslan, A. H. (2014). Çocukluk döneminde cinsel istismar. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15(2), 194-201. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kocatepetip/issue/17402/182223>
- Alptekin, A. & Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 737-762. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.526557>
- Bakır, Z. Z. (2018). Dünyanın Çocuk Karnesi, Araştırma 63, İnsani ve Sosyal Araştırma Merkezi (İNSAMER). <https://ihh.org.tr/public/publish/0/121/ihh-2018-dunyanin-cocuk-karnesi.pdf>
- Bayhan, P. S. & Artan, İ. (2005). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Bennett, C. & Coyle, A. (2007). A minority within a minority: Experiences of gay men with intellectual disabilities. *Out in Psychology: Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Queer Perspectives*, 125-45.
- Bilgiç, E. (2015). *Zihin Engelli Ergenlerin Annelerinin Cinsel Eğitimle İlgili Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; İstanbul <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/672134>
- Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D. & Özcan, N. K. (2018). Engellilere rağmen cinsellik: Zihinsel yetersizliğe sahip çocuklarda cinsellik. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(2), 275-280. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsp/issue/36209/291360>
- Bulut, S. & Karaman, H. B. (2018). Engelli bireylerin cinsel, fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(2), 277-301. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.382961>
- Brantlinger, E. A. (1985). Mildly mentally retarded secondary students' information about and attitudes toward sexuality and sexuality education. *Education and Training of The Mentally Retarded*, 20(2), 99-108. <https://www.jstor.org/stable/23877375>
- Cacciatore, R., Apter, D., Ingman-Friberg, S., Sajaniemi, N. & Kaltiala, R. (2020). An alternative term to make comprehensive sexuality education more acceptable in childhood. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-10. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1fa24c74d6>
- Çakmak, S. & Çakmak, S. (2012). *Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarda cinsel eğitim uygulamaları*. Vize Yayıncılık.
- Çalışandemir, F., Bencik, S. & Artan, İ. (2008). Çocukların cinsel eğitimi: geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/627/97>
- Çelik, Ö. & İpçi, K. (2020) Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik cinsel istismar: Ulusal haber ajanslarına yansıyan olgular üzerinden bir inceleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 737-753. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/54160/732631>
- Ersoy, Ö. A. & Özkan, H. K. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının cinsel istismara ilişkin bilgilerinin incelenmesi: Nitel bir bakış. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(1), 123. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314391>
- Günlü, Y. (2015). *Ergenlik Döneminde Zihinsel Yetersizliğe Sahip Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarının Cinselliği İle İlgili Görüşlerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara <https://hdl.handle.net/20.500.12575/32293>
- Hall, J. E., Morris, H. L., ve Barker, H. R. (1973). Sexual knowledge and attitudes of mentally retarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 77(6), 706-709. <http://hdl.handle.net/10822/765448>
- Hill, T. M. & Bartow Jacobs, K. (2020). "The Mouse Looks Like a Boy": Young Children's Talk About Gender Across Human and Nonhuman Characters in Picture Books. *Early childhood education journal*, 48(1), 93-102.
- Kakavoulis, A. (1998). Early childhood sexual development and sex education: A survey of attitudes of nursery school teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(2), 55-70. <https://doi.org/10.1080/13502939885208241>

- Karataş, K., Aslan, H., Öztürk, A. B. & Albayrak, H. (2020). Cinsel istismara maruz kalan Türk vatandaşı ve mülteci çocukların durumu. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(4), 107-132. <https://doi.org/10.18037/ausbd.845746>
- Kayiran, D. & Sönmez, M. (2020). A need analysis study for intimacy program for early childhood education: preschool teachers' attitudes on masturbation behavior in preschool students. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(5), 731-742.
- Kenny, M. C. & Wurtele, S. K. (2008). Preschoolers' knowledge of genital terminology: A comparison of English and Spanish speakers. *American Journal of Sexuality Education*, 3(4), 345-354.
- Louw, J. S. (2010). *Teachers' and Child Care Providers' Views of Sexuality, HIV and AIDS Education in Working with Learners with Disabilities in Special Needs Schools in South Africa*. (UMI Dissertation Publishing). Michigan State University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/teachers-child-care-providers-views-sexuality-hiv/docview/871211955/se-2?accountid=16716>
- Mandan Sürücü, S. (2009). *11-17 Yaş Orta Düzeyde Zihin Engelli Kız Ergenlerin Temel Cinsel Bilgi ve Cinsel İstismarı Algılamalarının Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/476704>
- Martin, J., Riazi, H., Firozi, A. & Nasiri, M. (2020). A sex education program for teachers of preschool children: A quasi-experimental study in Iran. *BMC Public Health*, 20, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08826-y>
- Mayes, D. (2013). Exploring the beliefs about sex and relationships held by sex offenders with an intellectual disability. Doctoral Dissertation. Nottingham Trent University. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/exploring-beliefs-about-sex-relationships-held/docview/2386981112/se-2?accountid=16716>
- McCabe, M. P. & Cummins, R. A. (1996). The sexual knowledge, experience, feelings and needs of people with mild intellectual disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), 13-21. <https://www.jstor.org/stable/23879019>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Okul Öncesi Eğitimi Programı. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim tarihi:13.06.2021 <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Menmuir, J. & Kakavoulis, A. (1999). Sexual development and education in early years: A study of attitudes of pre-school staff in Greece and Scotland. *Early Child Development and Care*, 149(1), 27-45. <https://doi.org/10.1080/0300443991490103>
- Mermer, G. (1993). *Zihinsel Engelli Ergenlerin Cinsel Eğitim Gereksinimleri Hakkında Anne, Baba Ve Eğitimci Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir <https://www.proquest.com/dissertations-theses/zihinsel-engelli-ergenlerin-cinsel-egitim/docview/2606882624/se-2?accountid=16716>
- Ozgun, S. Y. & Capri, B. (2021). Developing of Sexuality Education Program and Questionnaire of Sexuality Knowledge Level for 60-72 Months Children. *Eurasian Journal of Educational Research*, 92, 121-136.
- Öztürk, G. & Feyman Gök, N. (2021). Erken Çocukluk Dönemine Ait Resimli Çocuk Kitaplarında Cinsel Eğitim Unsurlarının İncelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 403-419. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352293>
- Özuslu-Açıkgöz, N. (1999). *3-6 yaş çocukları için hazırlanan bir cinsel eğitim programı ve etkileri*. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/3-6-yaş-çocukları-için-hazırlanan-bir-cinsel/docview/2620141905/se-2?accountid=16716>
- Rautio, J. & Silén, N. (2017) *Zihinsel Engellilerin Cinsellikleri ve Gerçekleşmesi ile İlgili Deneyimleri: Literatürün Gözden Geçirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Metropolia Uygulamalı Bilimler Üniversitesi. <https://core.ac.uk/download/pdf/161418174.pdf>
- Sarı, O. T. & Akdemir, B., (2019). Zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin cinsel eğitime yönelik tutumları ve etik durumlarının karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(3), 267-282. <https://doi.org/10.17244/eku.425276>



- Sayın, U. (2007). *Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ebeveynler ile Normal Gelişim Gösteren Çocuğa Sahip Ebeveynlerin 7-15 Yaş Arası Çocuklarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine Yaklaşım ve Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Ankara
- Skattebol, J. (2006). Playing boys: The body, identity and belonging in the early years. *Gender and Education*, 18(5), 507-522. <https://doi.org/10.1080/09540250600881667>
- Surtees, N. (2005). Teacher talk about and around sexuality in early childhood education: Deciphering an unwritten code. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(1), 19-29.
- Tekinarslan, İ. Ç. & Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Education Sciences*, 8(3), 363-374. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaedu/issue/19811/211899>
- Trepanier-Street, M. L. & Romatowski, J. A. (1999). The influence of children's literature on gender role perceptions: a reexamination. *Early Childhood Education Journal*, 26(3), 155-159. <https://doi.org/10.1023/A:1022977317864>
- Tuğrul, B. & Artan, İ. (2001). Çocukların cinsel eğitimi ile ilgili anne görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 141- 149. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87962>
- Tunçeli, H. İ. & Zembat, R. (2017). Erken çocukluk döneminde gelişimin değerlendirilmesi ve önemi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekud/issue/31101/337390>
- Uzun, Ö. (2015). *Zihin engelli ergen kız öğrencilerin cinsel eğitim alma sürecinde öğretmenlerin ve ailelerin karşılaştığı sorunların incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya <https://www.proquest.com/dissertations-theses/zihin-engelli-ergen-kiz-ogrencilerin-cinsel/docview/2572309904/se-2?accountid=16716>
- Ünlüer, E. & İnan, R. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının cinsel eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(2), 377-397.
- UNICEF. (2003). The State of The World's Children 2003. <https://www.unicef.org/sowc03/contents/pdf/SOWC03-eng.pdf>.
- Yıldız, G. (2020). En az konuşulan en çok merak edilen: Zihin yetersizliği olan yetişkinlerde cinsellik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 827-855. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682164>
- Yıldız, G. & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers' attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1). <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>
- Yılmaz, M. (2011). Cinsel eğitimde kütüphanelerin rolü. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 25(1), 8-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48856/622460>
- Yurdakul, R. S. (2012). *Çocuk ve cinsellik* (2. baskı). İstanbul: Kare Yayınları.
- Zhang, W., Chen, J. & Liu, F. (2015). Preventing child sexual abuse early: Preschool teachers knowledge, attitudes, and their training education in China. *Sage Open*, 5(1), 2158244015571187. <https://doi.org/10.1177/2158244015571187>

## 6. EXTENDED ABSTRACT

### 6.1. Background

The early childhood is distinguished from other developmental periods as one of the critical periods in which the foundations that will affect the welfare and productivity of the individual in his/her later life are laid. Early intervention offered to the individual in early childhood can permanently affect his/her future cognitive capacity, personality and socialization. This period is a period in which the individual has high curiosity, acquires sexual identity, and gains information about sexual roles by identifying with his/her fellows. There are a number of

knowledge and skills that an individual should acquire regarding the values required by his or her gender. The correct transfer of these is necessary for the individual to carry out his/her development in an appropriate way. In this context, sexual education should be offered for the child to know him/herself and discover his/her body, learn his/her gender, gain sexual identity and learn to avoid abuse.

## 6.2. Research Purpose

In our country, the preschool education program prepared by the Ministry of National Education is taken as a basis in the execution of preschool education activities. While it is seen that in various parts of this program, gains regarding the content of sexual education such as security, self-care and social skills are included, it is seen that sexual education is not included as a separate heading. A similar situation applies to the curriculum prepared for individuals with special needs.

There are many studies on sexual education in the literature. However, it is seen that very few of these studies deal with the early childhood period. It is seen that studies on early childhood mostly investigate the current situation. In addition, it is seen that the compilation studies prepared on sexual education both in the field of special education and in the field of early childhood are more informative than systematic reviews. In this study, the current situation was tried to be explained in detail by making a systematic review of early childhood sexual education studies. In line with the data obtained, it is aimed to provide an overview of early childhood sexual education studies and to make some suggestions for new studies to be prepared in this field.

## 6.3. Methodology

The descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the systematic review carried out within the scope of the study. Various databases were searched using the (child or childhood or early education or preschool or early intervention or early childhood special education) and (sex education or sexual education or sexuality education) keywords. From Tr Dizin (9) ERIC (13), JSTOR (14), Sage Premier (6), Science Direct (8), Scopus (19), Springer (5), Taylor And Francis (9), Wiley (2) databases, 85 different studies on the subject were reached. After examining 88 studies, 72 studies excluded because; 19 studies were compiled, 33 studies had different independent variables, seven studies were not specified or not reported well, seven studies belonged to science, four studies were not in English or Turkish, and two studies did not have early childhood. As a result, 16 studies were included in the research. Included studies were analyzed descriptively in different categories as 'source', 'purpose', 'participant group', 'method', 'data collection tool', 'results'. In the study, the same databases were searched using the keywords specified by a second author, and when the studies reached were compared, one-to-one overlap was observed. Operational reliability is ensured in this way.

## 6.4. Findings

When the studies carried out on sexual education in early childhood are examined according to the year of publication, it is seen that the years in which the most studies were produced were 2020 and 1998. In terms of their aims, it is seen that the studies are mostly studies prepared to reveal the current situation in the field of sexual education. While three of these studies, which were prepared to reveal the current situation, aim to convey the information and education level of children's sexual development, six aim to convey the attitudes of mothers, fathers and teachers/experts on sexual education.

Research methods used in studies on sexual education in early childhood; qualitative research methods, quantitative research methods and mixed research methods. In this context, four of the studies used qualitative research methods, eight of them used quantitative research methods, and one of them used mixed designs.

## 6.5. Conclusions

As a result of the analysis of 16 studies, although information on early childhood is collected, it is seen that the number of studies in which children participate is less than the number of studies in which adults participate. The reason why four studies were conducted with children and the remaining nine studies were conducted with adults may be because it is easier to gather information from adults. Again, in terms of the participant group, only one study included children with disabilities.

When we examine the studies carried out on sexual education in early childhood from a methodological point of view, it is seen that more quantitative studies are included and the main focus of the studies is to inform parents and teachers and to reveal the current situation. The reason for this situation may be that the infrastructure



required for experimental studies is still in the preparation stage. However, among these studies, only one quasi-experimental study with children was reached. In one of the two studies prepared with a semi-experimental design, the participant group consists of teachers. As can be seen, studies in which the skills included in the sexual education program or sexual education in which both typically developing and special needs early childhood children are included in the participant group can be carried out. In addition, in-depth information about the current situation and attitudes was collected in the four qualitative studies examined. There may be a need for studies conducted with different participants in this area. In addition, while there are studies in which different groups such as parents, teachers, health professionals are involved, studies involving siblings or family members, school personnel and other community stakeholders can also be included.



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

İrem Feride MANİCİ\* Nur AYDIN\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<p><b>Geliş Tarihi:</b> 16.05.2022</p> <p><b>Kabul Tarihi:</b> 07.11.2022</p> <p><b>Basım Tarihi:</b> 30.12.2022</p>	<p>Çocukluk dönemi insan yaşamının temellerini oluşturan, gelecekteki tutum, davranış ve seçimleri etkileyebilen önemli bir dönemdir. Dolayısıyla bu dönemdeki anılar bireyin gelecek yaşamı için önem teşkil etmektedir. Bu araştırmanın amacı, aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitede Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 314 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, 'Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği', 'Kişisel Bilgi Formu' ve 'Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği' aracılığı ile toplanmıştır. Aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişki regresyon ve varyans analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre aday öğretmenlerin çocukluk çağı anıları ile mesleki tutumları arasında düşük düzeyde doğrusal pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve mutluluk ve huzur anılarının mesleki tutumun %9'unu açıkladığı görülmektedir. Ayrıca araştırma, aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları, geçmişte öğrenim gördükleri lise türüne ve öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanları değişkenlerine göre incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre aday öğretmenlerin geçmişte öğrenim gördükleri lise türleri ve öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre mesleki tutumlarının farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.</p> <p><b>Anahtar Kelimeler:</b> Aday Öğretmen, Çocukluk Yaşantıları, Mutluluk/ Huzur Anıları, Mesleki Tutum</p>
doi:10.53629/sakaefd.1117613	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Okan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi, İstanbul-Türkiye, iremferide.manici@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1912-0064

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İstanbul-Türkiye, naydinnur@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1012-0391

**Kaynakça Gösterimi:** Manici, İ. F. & Aydın, N. (2022). Öğretmen adaylarının çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 161-173. doi: 10.53629/sakaefd.1117613

**Citation Information:** Manici, İ. F. & Aydın, N. (2022). Examination of pre-service teacher's childhood happiness/peace memories and attitudes towards teaching profession. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 161-173. doi: 10.53629/sakaefd.1117613



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## Examination of Pre-service Teacher's Childhood Happiness/Peace Memories and Attitudes Towards Teaching Profession

Article Information	ABSTRACT
Received: 16.05.2022	Childhood is a crucial period that forms the foundations of human life and can affect future attitudes, behaviors, and choices. Therefore, the memories of this period are vital for the future life of the individuals. In this respect, this research investigates the relationship between the memories of happiness and peace in childhood and the attitudes of prospective teachers towards their profession. The correlational survey method was used in the research. The study group of this paper consists of 314 prospective teachers studying at the university level. The research data were collected through the 'Childhood Happiness/Peace Memories Scale' and the 'Attitude Scale towards the Teaching Profession.' The relationship between the prospective teachers' attitudes towards the profession with memories of childhood happiness and peace was examined with an analysis of variance and regression. According to the study findings, there is a low level of a positive linear relationship between the childhood memories of the prospective teachers and their professional attitudes, and the memories of happiness and peace explain 9% of the professional attitude. Besides, the attitudes of the prospective teachers towards their profession were examined based on the variables of the types of high schools they had studied and the teaching fields they were studying. According to the research results, it was concluded that the professional attitudes of the prospective teachers differ by types of high schools and the teaching fields they studied. <b>Keywords:</b> Prospective Teachers, Childhood Experiences, Memories of Happiness/Peace, Professional Attitude
Accepted: 07.11.2022	
Published: 30.12.2022	

Article Type: Research Article

### 1.GİRİŞ

Bireyin hayatında çevre uyarıcılarının daha etkili olduğu zaman dilimlerine kritik dönem denilmektedir (Atay, 2016). Kritik dönemin, fizyolojik, psikolojik ve kişilik gelişimler açısından daha önemli bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Çocukluk dönemi yaşantıları insan yaşamının temelini oluşturmaktadır. Bu dönemde bireyin kişiliğinin oluşumu, bilgi, beceri ve davranışların kazanılması oldukça önemlidir. Tüm bunların kazanılması ve geliştirilmesi insan yaşamını etkilemektedir. Bu noktada çocukluk dönemi insan yaşamının en kritik dönemlerinden biridir (Arı, 2003). Gelişimi etkileyen etmenler incelendiğinde kalıtım ve çevrenin etkisi olduğu görülmektedir. Literatürde gelişimin kalıtım, çevre ya da ikisinin birlikte etkilediğini savunun kuramlar vardır (Atay, 2016).

Bireyin gelişimini etkileyen etmenlerden en önemlisi aile ve sosyal çevresidir. Aile, çocuğun sağlıklı bir kişilik gelişimini destekleyen en önemli yerdir. Bireyin çocukluk döneminde bulunduğu aile ortamı, aile bireyleri ile kurduğu ilişkiler, ebeveynlerinin kendisine olan yaklaşımı ve bu yaklaşımı nasıl algıladığı, bireyin diğer sosyal çevrelerinde kurduğu ilişkileri, yaşama karşı bakış açısını ve kişilik gelişimini etkilemekte; yaşamı boyunca sahip olduğu tutumlarının ve davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Erdoğan, 2006; Yavuzer, 2018).

Bireylerin çocukluk dönemlerindeki temel duygulardan birisi mutluluktur. Çocuğun, aile ve okul yaşam ortamlarında mutlu olduğunun göstergesi bu ortamlarda elde ettiği olumlu deneyimlerdir (Thoilliez, 2011). Bireylerin okula başlaması ile birlikte okul ortamı, arkadaş ilişkileri, okul başarısı, özgüveni ve bulunduğu ortamdaki doyum alması gibi faktörler mutluluğunu etkileyebilmektedir (Aypay ve Eryılmaz, 2011; Huebner, Suldo, Valois, Darne ve Zullig, 2004).

Günümüzde psikolojik kuramlar incelendiğinde (Bowlby, 1969; Bronfenbrenner, 1979; Freud, 1949), bireylerin psikolojik ve sosyal gelişimlerinde çocukluk döneminin önemli bir yeri olduğu görüşü hakimdir (Eryavuz, 2006). Freud'un psikoseksüel kuramı, Bowlby'nin bağlanma kuramı, Bronfenbrenner'in Ekolojik sistemler kuramı, çocukluk yaşantılarını temel alan yaklaşımlardan bazılarıdır. Bireyin doğumundan itibaren ihtiyaç duyduğu zamanda, annesi veya bakım veren ebeveyninin kendisine verdiği tepki ve karşılıklı kurdukları duygusal bağ oldukça önemlidir. Bireyin bu dönemde kurduğu duygusal bağ ve etkileşimler gelecek yaşamında nasıl bir birey olacakları üzerinde etkili rol oynamaktadır (Subaşı ve Kazan, 2020). Çocukluk döneminde birey, bakım gördüğü bireyler dışındaki kişilerle de duygusal bağ kurmaktadır (Altıntaş, 2019). Öğretmen ve çocuklar arasında oluşan duygusal bağ çocukların okul performanslarında ve okula uyumlarında önemli bir etkiye sahiptir (Hamre ve

Pianta, 2001). Bu noktada çocukluk döneminde güvenli bağlanan öğretmenlerin, çocuklar ile etkili iletişim kurarak, çocukların ihtiyaçlarına etkili bir şekilde cevap verebileceği ve çocukların yaşamına rol model olabilecekleri düşünülebilir.

Bireyler çocukluk döneminde; anne-babalarının, öğretmenlerinin ve akranlarının kendisi ile olan ilişkilerini, davranışlarını ve ona karşı tutumlarını gözlemlemekte ve bu faktörleri kendi yaşantısına yansıtılmaktadır. Bireyler yaşamları boyunca çeşitli kararlar alırlar. Bu kararları alırken sosyal çevrenin de etkisi bulunmaktadır. Bu kararların bir tanesi de meslek seçimidir. Meslek seçiminde bireyler yaşamları boyunca etkileşim içerisinde olduğu kişilerin etkileriyle bir meslek dalına yönelebilmektedir.

Roe, bireyin temel ihtiyaçlarının erken dönemdeki çocuk, anne ve baba ilişkisi, sosyal deneyimler ve genetik faktörler ile oluştuğunu belirtmekte (Yazıcı, 2021) ve bireyin yetişkinlik döneminde geliştirmiş olduğu belli tutum ve ilgiler, çocukluk döneminde deneyimlenen aile ortamından kaynaklanmaktadır. Bu tutum ve ilgiler bireylerin sosyal etkileşimi, olaylar karşısında vermiş oldukları duygusal tepkiler ve meslek seçiminde etkili olabilmektedir (Yeşilyaprak 2020). Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları hoşgörülü ve güven verici olduğunda çocuklar, diğer insanlar ile etkileşim içinde olabilecekleri şekilde çalışmaktan hoşlanırken, anne babaların tutumları reddedici ve soğuk olduğunda ise çocuklar diğer insanlar ile etkileşim içinde çalışmaktan kaçınmaktadır. (Yazıcı, 2021).

Her birey, çocukluk döneminden itibaren yaşamının farklı dönemlerinde gelecek ve gelecekte seçeceği meslek hakkında düşünceler geliştirir. Erken çocukluk döneminde bu düşünceler duygusal ve hayali iken çocuğun büyümesi ve gelişmesi ile birlikte gerçekçi temellere dayandırılmaya başlar (Ürün, 2010). Bireyler yaşamları boyunca çeşitli meslek gruplarındaki kişiler ile karşılaşır ve karşılaştıkları mesleklerin kendilerine özgü rol ve görevlerini tanımaktadır. Her birey ebeveynlerinden ayrılarak bir diğer sosyal çevresi olan okul ortamına girmesiyle birlikte öğretmenlik mesleğiyle tanışmakta ve gününün büyük bir kısmını öğretmeni ile geçirmektedir. Öğretmenlik mesleği bireylerin yaşamlarını şekillendirmede ve potansiyellerini ortaya koymalarında onlara rehberlik eden, eğitim-öğretim sürecine katkı sağlayan, topluma rol model olması gerektiğinden dolayı kişisel, mesleki niteliklere, olumlu tutum ve davranışlara sahip olunması gereken önemli bir meslektir. Tüm toplumlara bakıldığında öğretmenin önemi, görevleri, tutumları ve öğretmen yetiştirme gibi konular güncelliğini sürdürmekte (Çiçek-Sağlam, 2008) ve öğretmenlik mesleğinin, toplumun gelişiminde önemli bir görevi olduğundan dolayı mesleki anlamda öğretmen yetiştirme süreci, gelişmişlik düzeyi fark edilmeksizin her ülkede önem görmektedir (Gürbütürk, 2005). Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumları, mesleklerine verdikleri değerin belirleyicilerinden bir tanesidir (Nakip ve Özcan, 2016). Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini gerçekleştirirken daha etkili olabilmeleri için mesleki açıdan olumlu tutumlar geliştirmeleri önemliken (Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005), öğretmen adaylarının da mesleğe yönelik tutumları, ileride mesleklerini nasıl gerçekleştireceklerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir (Recepoğlu, 2013). Tüm bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde insan sosyal bir varlıktır ve bulunduğu ortamlardan yaşamına izler aktarır. Aktardığı bu izleri deneyimleyerek kişilik yapısını, kendi duyguları, düşünce, davranış ve tutumlarını oluşturur.

Yurt içi çalışmalar incelendiğinde çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları ile ilgili uyarılma (Akın, Uysal ve Çitemel, 2013), çocuk narsisizmi (Özözen-Danacı, 2017), ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı (Yılmaz ve Ülker, 2018), aidiyet ile mental iyi oluş (Yılmaz ve Büyükcebeci, 2019), kendini toparlama gücü (Yaman-Akpınar, 2019), (Yaman Akpınar ve Özteke Kozan, 2019), özel yaşam alanları umut düzeyleri (Şakar, 2019), bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlar (Yılmaz, 2019) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda görülmektedir. Öğretmenlik mesleği tutumları ile ilgili ise geçerlik ve güvenilirlik analizi (Üstüner, 2006), çeşitli değişkenler (Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Çakmak, Taşkıran ve Arıkan, 2021; Gökçe ve Onur-Sezer, 2012; Kızıldaş, Halmatov ve Sarıçam, 2012; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Süzük ve Akıncı, 2019; Terzi ve Tezci, 2007; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2010; Yaşar-Ekici, 2014), mesleği tercih nedenleri (Nalçacı ve Sökmen, 2016) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda görülmektedir.

Yurt dışı çalışmalar incelendiğinde çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları ile ilgili yaş değişkeni (Lacey, Smith ve Ubel, 2006) ölçek geliştirme (Richter, Gilbert ve McEwan, 2009), utanç ve depresyon (Matos, Pinto-Gouveia ve Duarte, 2013), yeme alışkanlıkları (Oliveira, Ferreira ve Mendes, 2016) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile ilgili ise; çeşitli değişkenler (Alkhateeb, 2013), öz-yeterlik (Karim, Ayub, Khurshid ve Akram, 2017; Sharbain ve Tan, 2012), cinsiyet değişkeni (Farrukh ve Shakoor, 2018) arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda görülmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Mevcut araştırmada, çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları ile mesleklerine yönelik tutum arasındaki ilişkiye odaklanılmaktadır. Alan yazın taraması yapıldığında aday öğretmenlerin çocukluk çağı anıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bireylerin meslek seçimlerine dair bilgiler çocukluk dönemi yaşantılarının içerisinde yer aldığından ve öğretmenliğin toplumsal açıdan rol model bir görev üstlenen meslek olmasından dolayı bu çalışmanın yapılması önem teşkil etmektedir.

### 1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan çalışmada aday öğretmenlerin çocukluk çağı yaşantıları ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Aday öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının geçmişte öğrenim gördükleri lise türleri ve öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

### 1.3. Araştırma Problemi

Aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk/huzur anıları, mesleklerine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

#### 1.3.1. Araştırmanın Alt Problemleri

- Aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk huzur anıları ile mesleki tutumları ne düzeydedir?
- Öğretmen adayları geçmişte öğrenim gördükleri lise türlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?
- Öğretmen adayları öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

Aday öğretmenlerin çocukluk çağı anıları ile mesleklerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tasarlanan bu araştırmada, nicel araştırma ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. İki ya da daha fazla değişken arasındaki değişim ya da değişimin derecesinin hakkında bilgi sahibi olmayı hedefleyen araştırmalarda ilişkisel tarama deseni kullanılmaktadır (Karasar, 2012).

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul Tuzla'da bulunan özel üniversitenin Eğitim Fakültesinde yer alan temel eğitim, yabancı diller, eğitim bilimleri ve özel eğitim bölümlerinde öğrenim gören 314 aday öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1.  
Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Dağılımları

Değişkenler	Alt Kategoriler	n	%
Cinsiyet	Kadın	247	78.7
	Erkek	67	21.3
	<b>TOPLAM</b>	314	100
Geçmişte Öğrenim Gördükleri Lise Türü	Anadolu Lisesi	187	59.6
	Meslek Lisesi	52	16.6
	Diğer	75	23.9
	<b>TOPLAM</b>	314	100
Öğrenim Görmekte Oldukları Öğretmenlik Alanları	Temel Eğitim	81	25.8
	Özel Eğitim	62	19.7
	Eğitim Bilimleri	114	36.3
	Yabancı Diller	57	18.2
	<b>TOPLAM</b>	314	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 314 öğretmen adayının %78.7’si kadın, %21.3’ünün ise erkek olduğu; %59.6’sı anadolu lisesi, %16.6’sı meslek lisesi, %23,9’unun ise diğer lise türlerinden mezun olduğu; %25.8’inin temel eğitim, %19.7’sinin özel eğitim, %36.3’ünün eğitim bilimleri, %18.2’sinin ise yabancı diller bölümlerinde öğrenim görmekte olduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları hakkında demografik bilgilere ulaşmak amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılırken, aday öğretmenlerin, çocukluk dönemi yaşantılarını belirlemek amacıyla ‘Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği’, gelecekte yapacakları mesleklerine ait tutumlarını saptamak için ise ‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’ uygulanmıştır.

### 2.2.1. ‘Çocukluk Dönemi Mutluluk/Huzur Anıları Ölçeği’

Araştırma ölçeği Richter, Gilbert ve McEwan (2009) tarafından geliştirilmiş olup, Akın, Uysal ve Çitemel (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Ölçek tek boyutlu, beşli likert tipi olarak 20 ifadeden oluşmakta ve bireyin çocukluk dönemindeki anılarını değerlendirmesi amaçlanmaktadır.

Katılımcıların çocukluk dönemindeki anılara ilişkin soruları 1 ‘Hiçbir zaman’, 5 ‘Her zaman’ ifadeleri ile puanlanması istenmektedir. Ölçekte olan toplam puan 20 - 100 arasındadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar bireylerin çocukluk anılarının yüksek düzeyde mutlu ve huzurlu olduğunu, elde edilen düşük puanların ise bireylerin çocukluk anılarının düşük düzeyde mutlu ve huzurlu olabileceğini göstermektedir. Ölçme aracında yer alan maddeler toplam varyansın %64.34’ünü açıklamakta, maddelerin faktör yükleri .64 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek test-tekrar test korelasyon katsayısı .91 olarak bulunmuş ve iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .97 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlarına göre ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığı göstermektedir.

### 2.2.2. ‘Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği’

Tutum ölçeği, Üstüner (2006) tarafından öğretmenlik mesleğine ait tutumları belirlemek amacıyla geliştirmiştir. Olumlu ve olumsuz ifadelerin yer aldığı tek faktörlü yapıya sahip toplam 5’li likert tipi 34 maddeden oluşan bir ölçektir. 1 ‘Hiç katılmıyorum’, 5 ‘Tamamen katılıyorum’ arasında değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ifade etmektedir. Ölçme aracında yer alan maddeler toplam varyansın %30’unu açıklamakta, faktör yükleri .41 ile .74 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen toplam puan ile her madde için madde-toplam test hesaplanmış ve .42 ile .74 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin güvenilirlik kat sayısı belirlemesi için yapılan test-tekrar test ile katsayı

.72 sonucuna ulaşılmıştır. İç tutarlık katsayısının bulunması için ise Cronbach Alpha hesaplanmış ve .93 bulunmuştur (Üstüner, 2006).

### 2.3. Verilerin Analizi

Çalışma nicel araştırma olduğundan dolayı analizler SPSS 20.0 paket programında yapılmıştır ve anlamlılık düzeyi. 05 olarak belirlenmiştir. 'Kişisel Bilgi Formu' ve ölçme araçları ile toplanan veriler SPSS 20 programına girilerek, toplam puan ve kişisel bilgi formunda yer alan maddeler için frekans-yüzde hesaplaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun 50 kişiden fazla olmasından dolayı elde edilen verilerin dağılımını belirlemek için Kolmogorov- Smirnov testi kullanılmıştır. Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği puanlarının analizinde, bağımsız değişkenler göz önünde bulundurularak; pearson momentler korelasyon katsayısı, regresyon ve varyans analizi yöntemleri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Aday Öğretmenlerin ocukluk ağı Mutluluk Huzur Anıları ve Mesleki Tutum Puanlarına Ait Bulgular

Tablo 2.

Aday Öğretmenlerin ocukluk ağı Mutluluk Huzur Anıları ve Mesleki Tutum Puanlarına Ait Değerler

	n	$\bar{X}$	Min.	Max.	Ss	arpıklık	Basıklık
<b>Mutluluk/Huzur Anıları</b>	314	79.09	20	100	15.03	-1.12	1.11
<b>Mesleki Tutumları</b>	314	139.19	42	170	25.43	-.96	1.07

Tablo 2 incelendiğinde aday öğretmenlerin mutluluk huzur anıları ölçeğinden aldıkları puan ortalaması 79.09 (Ss=15.03) ve mesleki tutum ölçeğinden aldıkları puan ortalaması ise 139.19 (Ss=25.43)'dır. Aday öğretmenlerin çocukluk ağı mutluluk/huzur anılarının ve mesleklerine ait tutumlarının orta düzeyde olduğu görölmektedir. Çocukluk ağı mutluluk ve huzur anıları ve öğretmenlik mesleğine ait tutum ölçeğinin arpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu ve verilerin normal dağılım gösterdiği görölmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013).

### 3.2. Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Geçmişte Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Ait Bulgular

Tablo 3.

Aday Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleki Tutumlarının Geçmişte Öğrenim Gördükleri Lise Türlerine Göre Varyans Analizi ve Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SD	F	p	$\eta^2$
<b>Tutum</b>	Anadolu Lisesi	187	136.53	26.53	8.369	0.00	.051
	Meslek Lisesi	52	152.06	13.77			
	Diğer	75	136.89	26.37			
	Toplam	134	139.19	25.43			

\* p<.05

$\bar{X}_{ML}$ : Meslek lisesi ortalaması

$\bar{X}_{AL}$ : Anadolu lisesi ortalaması

$\bar{X}_{DL}$ : Diğer lise ortalaması



Tablo 3 incelendiğinde aday öğretmenlerin geçmişte öğrenim gördükleri lise türüne göre mesleki tutumları bakımından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(2,311)} = 8.369$ ,  $p < .05$ ]. Aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının geçmişte öğrenim gördükleri lise türüne göre değiştiği söylenebilir. Tek yönlü ANOVA analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın sonucunda hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu hesaplamak amacıyla yapılan LSD testi sonucunda; Meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, Anadolu ( $\bar{X}_{ML} - \bar{X}_{AL} = 15.54$ ;  $p < .000$ ) ve diğer lise türlerinden ( $\bar{X}_{ML} - \bar{X}_{DL} = 15.17$ ;  $p < .001$ ) mezun olan aday öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha yüksek mesleki tutuma sahip olduğu görülmektedir. Diğer lise türünde geçmişte öğrenim görmüş olan öğretmen adaylarının mesleki tutumları ise Anadolu lisesinden mezun olanlara göre diğer lise türünden mezun olanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulgulara göre meslek lisesinden mezun olan aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin mesleki tutum bağımsız değişkeninin etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ( $\eta^2$ ) değerini incelenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) etki büyüklüğü sınıflandırması için belirli aralıklar belirlenmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007)'un etki büyüklüğü sınıflandırması şu şekildedir: Etki büyüklüğü değeri, 0 – 0.20 aralığında ise zayıf düzeyde, 0.21 – 0.50 aralığında ise küçük düzeyde, 0.51 – 1.00 aralığında ise orta düzeyde, 1.01 ve daha büyük ise güçlü düzeydedir. Araştırma etki büyüklüğü sonucuna göre, aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri lise türleri değişkeninin mesleki tutumları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur ( $\eta^2 = .051$ ).

### 3.3. Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumları ile Öğrenim Görmekte Oldukları Öğretmenlik Alanları Ait Bulgular

Tablo 4.

*Aday Öğretmenlerin Mesleki Tutumlarının Öğrenim Görmekte Oldukları Alanlara Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve Post-Hoc LSD Testi Sonuçları*

Bölüm	n	$\bar{X}$	sd	F	p	$\eta^2$
Temel Eğitim	81	149.3570	20.31			
Özel Eğitim	62	148.2952	21.07			
<b>Tutum</b>						
Eğitim Bilimleri	114	127.3065	27.13	17.716	0.00	.146
Yabancı Diller	57	138.6176	22.95			
Toplam	314	139.1922	25.43			

\*  $p < .05$

$\bar{X}_{TE}$ : Temel Eğitim bölümü ortalaması

$\bar{X}_{EB}$ : Eğitim Bilimleri bölümü ortalaması

$\bar{X}_{ÖE}$ : Özel Eğitim bölümü ortalaması

$\bar{X}_{YD}$ : Yabancı Diller bölümü ortalaması

Tablo 4 incelendiğinde aday öğretmenlerin öğrenim görmekte oldukları alanlarına göre öğretmenlik mesleki ait tutumları bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [ $F_{(3,310)} = 17.716$ ,  $p < .05$ ]. Aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre değiştiği söylenebilir. Tek yönlü varyans analizinde ortaya çıkan anlamlı farklılığın sonucunda hangi gruplar arasında farklılaşma olduğunu hesaplamak için yapılan Post-hoc tekniklerinden Tablo 3.'da yer alan LSD testi sonucunda; temel eğitim bölümü öğretmen adaylarının; eğitim bilimleri ( $\bar{X}_{TE} - \bar{X}_{EB} = 22.02$ ;  $p < .000$ ) ve yabancı diller ( $\bar{X}_{TE} - \bar{X}_{YD} = 10.74$ ;  $p < .009$ ) bölümleri öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek mesleki tutuma sahip olduğu görülmektedir. Özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının; eğitim bilimleri ( $\bar{X}_{ÖE} - \bar{X}_{EB} = 20.99$ ;  $p < .000$ ) ve yabancı diller ( $\bar{X}_{ÖE} - \bar{X}_{YD} = 9.68$ ;  $p < .009$ ) bölümleri öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek mesleki tutuma sahip olduğu görülmektedir. Yabancı diller bölümü öğretmen adaylarının; eğitim bilimleri bölümü öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek mesleki tutuma sahip olduğu görülmektedir ( $\bar{X}_{YD} - \bar{X}_{EB} = 11.31$ ;  $p < .003$ ). Eğitim bilimleri bölümü öğretmen adaylarının ise temel eğitim, özel eğitim ve yabancı diller bölümü öğretmen adaylarından daha düşük mesleki tutuma sahip oldukları görülmektedir. Araştırma etki büyüklüğü sonucuna göre, aday öğretmenlerin öğrenim görmekte oldukları alanlar değişkeninin mesleki tutumları üzerinde orta büyüklükte etkiye sahip olduğu bulunmuştur ( $\eta^2 = .146$ ).

### 3.4. Aday Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Anıları ile Mesleki Tutumlarına Ait Bulgular

Tablo 5.

*Aday Öğretmenlerin Çocukluk Dönemi Anıları ile Mesleki Tutumlarının Regresyon Analizi Sonuçları*

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>ch</sub>	F	Sig. F.	Standardized Beta		
						β	t	Sig.
<b>Sabit</b>	----	----	----	----				
<b>Mutluluk/huzur anıları</b>	.182	.09	.30	10.736 (1,313)	.001	.309	3.277	.001

Aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk/huzur anıları değişkeninin mesleki tutumları üzerinde yordayıcı etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan ve 'Enter' metodu kullanılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Elde edilen sonuçlar, çocukluk çağı mutluluk/huzur anıları değişkeninin bağımlı değişkenin (mesleki tutum) total varyansının %9'unu açıkladığını göstermektedir. Değişkenlerin kendi aralarında olan korelasyon sonuçlarına ve VIF değerlerine bakıldığında çoklu doğrusallık sorununun olmadığı saptanmıştır. Bağımsız değişkenden yola çıkarak mesleki tutum değişkeninin yordanmasına ilişkin yapılan F testi sonrası istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç elde edilmiştir ( $F_{(1,313)}=10.73$ ,  $R^2= .090$ ,  $p<.001$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına, yani hangi değişkenlerin yordamada daha etkili olduğuna bakmak için yapılan t testi sonuçlarına göre, çocukluk çağı mutluluk/huzur anıları değişkeninin ( $\beta= .309$ ) mesleki tutum üzerinde anlamlı (önemli) bir yordayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $p<.001$ ).

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmadan çıkan sonuçlara göre aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk/huzur anıları ile mesleki tutumları arasında doğrusal pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Aday öğretmenlerin çocukluk çağı mutluluk ve huzur anıları arttıkça mesleki tutumlarının da olumlu yönde arttığına yönelik sonuç elde edilmiştir. Çocukluk çağı insan yaşamının temelini oluştururken, bu dönemdeki yaşantılar öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar üzerinde de belirleyici bir role sahiptir.

Aday öğretmenlerin, geçmişte öğrenim gördükleri lise türlerine göre mesleklerine yönelik tutumları incelendiğinde; meslek lisesinden mezun olan aday öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarının, Anadolu lisesi ve diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının, meslek liselerinin çocuk gelişimi ve eğitimi veya özel eğitim alanlarında eğitim gördükleri ve uygulamalı staj yaptıkları düşünüldüğünde öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olmasının anlamlı olabileceği öngörülebilir.

Aday öğretmenlerin, geçmişte öğrenim gördükleri lise türlerine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışma sonucuna paralel olarak Zembat, Yılmaz ve İlçi-Küsmüş (2019) tarafından yapılan çalışma da geçmişte öğrenim gördükleri lise türüne göre mesleklerine yönelik tutumların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Özkan (2017) çalışmasında ise geçmişte öğrenim gördükleri lise türüne göre mesleklerine yönelik tutumun farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının, öğrenim görmekte oldukları öğretmenlik alanlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar incelendiğinde; temel eğitim bölümü aday öğretmenlerin mesleki tutumlarının özel eğitim, yabancı diller ve eğitim bilimleri bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha yüksek olduğuna, eğitim bilimleri bölümü aday öğretmenlerinin ise en düşük tutuma sahip olduğuna yönelik sonuç elde edilmiştir. Psikolojik danışmanlık mesleğinin, okullarda rehber öğretmenliğin yanı sıra danışan-danışman odaklı bireysel seanslar şeklinde yürütülebileceği düşünüldüğünde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının diğer bölümlerde öğrenim gören aday öğretmenlerden düşük olabileceği öngörülebilir.

Öğretmen adaylarının, öğrenim görmekte oldukları alanlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, çalışma sonucuna paralel olarak Gökçe ve Sezer (2012), Güneş (2019) ve Terzi ve Tezci (2007) tarafından yapılan çalışmalarda öğrenim gördükleri bölüme göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar arasında farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nakip ve Özcan (2016)'ın öz yeterlik ve öğretmenlik mesleğine

yönelik tutumları incelediği çalışmalarında ise aday öğretmenlerin öğrenim gördükleri alanlara göre bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma 2019-2020 yılında İstanbul ili Tuzla ilçesinde yer alan özel üniversitenin Eğitim Fakültesi, temel eğitim, eğitim bilimleri, özel eğitim ve yabancı dillerde öğrenim görmekte olan aday öğretmenler ile sınırlıdır. Elde edilen sonuçlar ve araştırmada ulaşılan örneklem grubunun cinsiyet, bölüm ve araştırmaya katılan kişi sayısının sınırlı olması göz önünde bulundurulduğunda araştırma, farklı bölümlerde okuyan öğretmen adaylarına ve farklı alanda görev yapmakta olan öğretmenleri kapsayacak şekilde yeniden düzenlenerek zenginleştirilebilir. Ayrıca araştırmanın örneklem grubu oluşturulurken farklı sosyokültürel ve sosyoekonomik düzeylerdeki öğretmen adaylarından oluşması araştırmaya farklı bir boyut kazandırılabilir. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının nitelikli olabilmesi için eğitim fakültelerini tercih edecek öğrencilerin kişilik testleri, benlik algıları ve mesleki algılarını yordayacak ve geliştirecek deneysel çalışmalara yer verilebilir. Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören aday öğretmenlerin mesleklerini tanımalarını sağlamak amacıyla eğitim hayatlarının ilk yıllarından itibaren gözlem stajlarına yer verilebilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırmacılar, akademik ve etik kurulları (İstanbul Okan Üniversitesi Etik Kurulunun 22.05.2019 tarihi 109 sayılı toplantı kararı) göz önünde bulundurarak, araştırmanın tamamının kendi araştırmaları olduğunu beyan etmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan katılımcılar, bilgilendirilmiş onam formu ile çalışmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi sahibi olmuş ve metni onaylamışlardır.

### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Araştırmacılar, araştırmanın her bölümüne eşit oranda katkı sağlamışlardır.

### **Teşekkür**

Bugüne kadar desteklerini ve emeklerini hiç esirgemeyen, gelişimize her zaman rehberlik eden Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Korkmaz ve Dr. Öğr. Üyesi Engin Büyükkörsüz'e teşekkür ederiz.

### **Çıkar Beyanı**

Bu araştırmada hiçbir kurumdan destek alınmamış ve maddi çıkar elde edilmemiştir.

## **5. KAYNAKÇA**

Arı, M. (2003). Türkiye’de erken çocukluk eğitimi ve kalitenin önemi. İçinde Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar* (s. 31-35). İstanbul: Morpa Yayınları.

Akın, A., Uysal, R., ve Çitemel, N. (2013). Çocukluk dönemi mutluluk/huzur anıları ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 71-80.

Akkaya, N. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (25), 35-42.

Aksoy, M. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 197-212.

Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, (2), 01-03.

Altıntaş, H. (2019). *Öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişkiyi algılama biçimleri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

Atay, M. (2016). Erken çocukluk döneminde gelişim. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Aypay, A., ve Eryılmaz, A. (2011). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkiler. *International Online Journal of Education Sciences*, 3(1), 181-199.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Cilt 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bozdoğan, A., Aydın, D., ve Yıldırım, K. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 83-97.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Çakmak, Z. , Taşkiran, C. ve Arıkan, İ. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(1), 207-224. <https://doi.org/10.30703/cije.707548>
- Çiçek-Sağlam, D. (2008). Müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-69.
- Erdem, A. R., Gezer, K., ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 471-477.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Ana-baba tutumları ile öğretmen davranışlarının çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik düzeyi ile ilişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98-105.
- Eryavuz, A. (2006). *Çocuklukta algılanan ebeveyn kabul veya reddinin yetişkinlik dönemi yakın ilişkileri üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bornova.
- Farrukh, I. A., and Shakoore, U. (2018). A comparative study of the attitude of the male and female elementary school teachers towards teaching profession. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 227-239.
- Freud, S. (1949). *An Outline of Psychoanalysis*. London: Hogarth Press.
- Gökçe, F., ve Onur-Sezer, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Uludağ Üniversitesi Örneği). *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 1-23.
- Güneri, O. Y. (2020). Psikodinamik yaklaşımlar. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: kuramdan uygulamaya* içinde (s. 138-167). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Güneş, A. M. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarıyla okul iklimi arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1595-1632. <https://doi.org/10.29299/kefad.2019.20.03.017>
- Gürbüz, O. (2005). Öğretmen adaylarının nasıl bir öğretmen olmak istediklerine ilişkin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(11), 45-64.
- Hamre, K.B., and Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72(2), 625 – 638.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Valois, R. R., Darne, J. W., and Zullig, K. (2004). Brief multidimensional students' life satisfaction scale: Sex, race, and grade effects for high school sample. *Psychological Reports*, 94(1), 351-356. <https://doi.org/10.2466/PRO.94.1.351-356>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Karim, K., Ayub, A., Khurshid, K., and Akram, M. (2017). Relationship between attitudes of prospective teachers and their academic achievements in teacher educational programs in Baluchistan, Pakistan. *Journal of Educational Research*, 20(2), 1027-9776.
- Kızıldaş, E., Halmatov, M., ve Sariçam, H. (2012). Okul öncesi öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 173-189.
- Lacey, H. P., Smith, D. M., and Ubel, P. A. (2006). Hope I die before I get old: Mispredicting happiness across the adult lifespan. *Journal of Happiness Studies*, 7(2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-2748-7>
- Matos, M., Pinto-Gouveia, J., and Duarte, C. (2013). Internalizing early memories of shame and lack of safeness and warmth: the mediating role of shame on depression. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 41(4), 479-493. <http://doi.org/10.1017/S1352465812001099>
- Nalçacı, A., ve Sökmen, Y. (2016). Öğretmen adaylarının mesleği tercih nedenleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 717-727.
- Nakip, C., ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Oliveira, S., Ferreira, C., and Mendes, A. L. (2016). Early memories of warmth and safeness and eating psychopathology: The mediating role of social safeness and body appreciation. *Psychologica*, 59(2), 45-60. [https://doi.org/10.14195/1647-8606\\_59-2\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8606_59-2_3)
- Özder, H., Konedralı, G., ve Zeki, C. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(2), 253-275.
- Özkan, Y. (2017). *Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özözen-Danacı, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin çocuk narsisizmi ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları arasındaki ilişki. *The Journal of International Educational Sciences*, 4(12), 13-25. <https://doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1484>
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 311-326.
- Richter, A., Gilbert, P., and McEwan, K. (2009.) Development of an early memories of warmth and safeness scale and its relationship to psychopathology. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, (82), 171-184.
- Sharbain, I. H. A., and Tan, K. E. (2012). Pre-service teachers' level of competence and their attitudes towards the teaching profession. *Asian Journal of Social Sciences & Humanities*, 1(3), 14-22.
- Subaşı, N. G., ve Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(2), 147-162. <https://doi.org/10.7456/11002100/007>
- Süzük, A., ve Akıncı, T. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(11), 792-803.
- Şakar, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanları umut düzeyleri ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları, kişilik özellikleri ve algıladıkları duygusal istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th edition). Northridge: Pearson.

- Terzi, Y., ve Tezci, Y. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 52(52), 593-614.
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: an exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Child Ind Res*, (4), 323–351. <https://doi.org/10.1007/s12187-011-9107-5>
- Ürün, A. E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., ve Cömert, M. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları (İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Education and Science*. 34(151), 140-155.
- Üstüner, Y. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 45(45), 109-127.
- Yaman-Akpınar, T. (2019). *Çocukluk dönemi mutluluk anıları ile kendini toparlama gücünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Konya.
- Yaman-Akpınar, T., ve Özteke-Kozan, H. (2019). Çocukluk dönemi mutluluk anıları ile kendini toparlama gücünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-1.
- Yaşar-Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), 658-665.
- Yavuzer, H. (2018). *Çocuk psikolojisi* (42.b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, H. (2021). Eğitsel ve mesleki rehberlik. İçinde Gürhan Can (Ed.), *Okullarda psikolojik danışma ve rehberlik* (s. 83-119). Ankara: Pegem Yayınları.
- Yılmaz, H., ve Büyükcebeci, A. (2019). Aidiyet ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının aracı rolü. *Adam Academy Journal of Social Sciences*, 9(1), 203-228. <https://doi.org/10.31679/adamakademi.525012>
- Yılmaz, H., ve Ülker, M. (2018). Kadınlarda çocukluk dönemi mutluluk anıları ile ebeveynlik rollerine ilişkin kendilik algısı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 47-57.
- Yılmaz, H. (2019). Çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anılarının bilişsel şemalar ve psikolojik semptomlarla ilişkisi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 167-192. <https://dx.doi.org/10.24130/eccd-jecs.1967201932116>
- Zembat, R., Yılmaz, H., ve İlçi-Küsmüş, G. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 172-186.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Considering the life of the individual, some periods of his life are considered critical periods. To this end, childhood is one of these critical periods. Relationships in the family, friends, and school environment during childhood and the memories of this period have a key effect on the future life of the individual and form the basis of the individual's attitudes and behaviors. People make various decisions throughout their lives, and choosing a profession is one of the challenging decisions. Childhood memories and life experiences are regarded



to impact career choices. When the professions are examined, one of the professions that direct people's lives, guide individuals, and help them shape their future is the teaching profession. The teacher is an essential element of the relationships in the school environment. Teachers' attitudes towards their profession express the value they attach to their profession and how they perform their profession. Teachers should have positive attitudes towards their profession to perform their profession effectively. At this point, the literature review suggests that there are no studies that investigate the relationship between teacher candidates' memories of childhood happiness/peace and their attitudes towards the teaching profession. This study is of great importance because the information about the professional choices of individuals is experienced in their childhood period and because teaching is a profession that takes on a role model from a social point of view.

This research examines the relationship between the prospective teachers' childhood experiences and their attitudes towards the teaching profession. The study has the objective of determining the level of childhood happiness and peace memories and professional attitudes of the prospective teachers and whether there is a significant difference in their attitudes towards the teaching profession based on the type of high school they graduated from and the teaching fields they studied. The study group of the research consists of 314 prospective teachers studying in the departments of primary education, foreign languages, educational sciences, and special education in the education faculty of a private university in Tuzla, Istanbul. The study data were obtained with the '*Personal Information Form*,' '*Childhood Happiness/Peace Memories Scale*,' and '*Attitude Scale Towards Teaching Profession*.'

In line with the research question, the study mainly seeks answers to '*Do the memories of childhood happiness/peace of the prospective teachers predict their attitudes towards the teaching profession?*'. Based on the sub-problems of the research, the following questions are discussed: '*What is the level of the prospective teachers' memories of childhood happiness/peace and professional attitudes?*', '*Do the prospective teachers' professional attitudes differ by the types of high schools they studied?*', and '*Do the prospective teachers' professional attitudes differ by the field they study?*'. Besides, this study has a correlational survey method of quantitative research. The data analysis was conducted in the SPSS 20.0 package software, and the level of significance was determined as .05. The research was carried out using correlation, linear regression analysis, and one-way analysis of variance techniques.

According to the analysis results, it was determined that there was a positive and low linear relationship between childhood memories of happiness/peace and attitudes towards the teaching profession. It was also concluded that as the individual's memories of happiness and peace in childhood increase, their attitudes towards the teaching profession also positively increase. The prospective teachers' memories of childhood happiness and peace can explain 9% of their attitudes towards the teaching profession ( $R = .18$ ,  $R^2 = .09$ ,  $F_{1-132} = 3.27$ ,  $p < .05$ ). While the childhood period forms the basis of human life, the experiences in the relevant period also have a decisive role on attitudes towards the teaching profession. According to the results of the research, the average score of the participants on the childhood happiness/peace memories scale was 79.09 ( $Sd = 15.03$ ) and the average score on the attitude scale towards the teaching profession was 139.19 ( $Sd = 25.43$ ). Concluded that the prospective teachers' childhood happiness/peace memories and attitudes towards the teaching profession were moderate. When the prospective teachers' attitudes towards the teaching profession were examined based on the type of high school they graduated from and the field of study they finished, it was concluded that their professional attitudes differed. The variable of the type of high school that the prospective teachers graduated from indicates that teachers who graduated from vocational high schools have high professional attitudes. In terms of the variable of the teaching fields they studied, it was concluded that the field of teaching with the highest professional attitude was pre-school teaching, and the field with the lowest professional attitude was guidance and psychological counseling.

Considering the study results and the limited gender, department, and number of participants in the research in the sample group, the research can be enriched by redesigning it to include the prospective teacher studying in different departments and teachers working in different fields. Additionally, involving other prospective teachers from different socio-cultural and socioeconomic levels could provide a new dimension to the research while forming the sample group. In order for the prospective teachers in education faculties to be qualified, experimental studies that could predict and develop personality tests, self-perceptions, and professional perceptions of students who will choose education faculties can be designed. Observation internship opportunities from the first years of their education life can help the prospective teachers studying in Education Faculties get to know the teaching profession more closely.





Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Türkçe Enneagram Literatürü Üzerine Değer Eğitimi Perspektifli Bir İnceleme

Rahime Betül OKUR KARALI\* Hasan MEYDAN\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 10.06.2022	<p>Çalışmada, enneagram üzerine Türkçe literatürde hazırlanmış akademik çalışmaların eğitim perspektifinden incelemesi yapılarak değerler eğitiminde enneagram modelinin kullanımına yönelik çıkarımlar yapılmıştır. Bu kapsamda 2022 yılına kadar yapılmış 24 araştırmaya ulaşılmış ve enneagram modelinin çalışıldığı akademik araştırma alanları, ilişkilendirildiği araştırma problemleri ve çalışıldığı yöntemler belirlenmiştir. Çalışmada öncelikle eğitim alanında yapılan araştırmalara yer verilmesi ardından diğer alanlarda yapılan ve eğitime katkısı olduğu düşünülen çalışmaların yorumlanması amaçlanmıştır. İncelemeler sonucunda değer eğitimiye yönelik çıkarımlarda bulunularak, öneriler geliştirilmiştir. Araştırma, betimsel belge tarama modelinde yapılandırılmış, verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda modelin eğitim öğretim süreçlerinde öğrenciyi tanıma, rehberlik ve yönlendirme hizmetlerinde, eğitim yönetimi alanında etkin şekilde kullanılabilir olduğu kanaati oluşmuştur. Bu bağlamda örneğin literatürde dört numaralı (özgün) ve beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipindeki öğretmenlerin güç mesafesi algısının düşük çıktığı tespitinden hareketle eğitim yönetimini planlamanın faydalı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Enneagram modelinin eğitimsel süreçlerde tanılama ve yönlendirmede kullanımını artırmak için ebeveyn ve öğretmenlerin modele ilişkin farkındalık ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin eğitimin niteliğini artırıcı sonuçlar üretebileceği düşünülmektedir.</p> <p><b>Anahtar Sözcükler:</b> Değerler eğitimi, Enneagram, enneagram ve eğitim, enneagram ve değer eğitimi, mizaç ve değer eğitimi.</p>
<i>Kabul Tarihi:</i> 04.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1128868	Makale Türü: Derleme Makalesi

\* Matematik Öğretmeni, İstanbul-Türkiye, okurbetul90@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8269-5325>

\*\*Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, e-mail: [hasanmeydan@sakarya.edu.tr](mailto:hasanmeydan@sakarya.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9093-7555>

**Kaynakça Gösterimi:** Okur Karali, B. & Meydan, H. (2022). Türkçe Enneagram Literatürü Üzerine Değer Eğitimi Perspektifli Bir İnceleme, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 174-190. doi: 10.53629/sakaefd.1128868

**Citation Information:** Okur Karali, B. & Meydan, H. (2022). A Review of Turkish Enneagram Literature in Value Education Perspective, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 174-190. doi: 10.53629/sakaefd.1128868



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## A Review of Turkish Enneagram Literature in Value Education Perspective

Article Information	ABSTRACT
<p><i>Received:</i> 10.06.2022</p> <p><i>Accepted:</i> 04.12.2022</p> <p><i>Published:</i> 30.12.2022</p>	<p>In the study, the academic studies on the enneagram prepared in the Turkish literature were examined from the educational perspective and inferences were made for the use of the enneagram model in values education. In this context, 24 researches conducted until 2022 were reached and the academic research areas in which the enneagram model was studied, the research problems it was associated with and the methods in which it was studied were determined. In the study, firstly, it is aimed to include the researches in the field of education, and then to interpret the studies done in other fields and which are thought to contribute to education. As a result of the examinations, inferences about value education were made and suggestions were developed. The research was structured in the descriptive document scanning model, and document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. As a result of the study, it has been concluded that the model can be used effectively in the field of education management, in the education and training processes, in recognizing the student, in guidance and guidance services. In this context, it has been concluded that it would be beneficial to plan the education administration, based on the fact that the power distance perception of teachers with personality types number four (original) and number five (researcher) in the literature is low. In order to increase the use of the Enneagram model in diagnosis and guidance in educational processes, it is thought that improving the awareness and competence of parents and teachers about the model can produce results that increase the quality of education.</p> <p><b>Keywords:</b> Values education, Enneagram, enneagram and education, enneagram and value education, temperament and value education.</p>

Article Type: Review Article

### 1. GİRİŞ

Kişilik bireyin mizacının çevresel faktörlerle etkileşimi sonucu ortaya konan duygu, düşünce ve eylemlerin bütünüdür. Kişilik için varoluşsal zemini oluşturan mizaç ise doğuştan getirilen ve yaşam boyu değişmeden kalan motivasyon, arayış ve algı öncelikleridir (Acarkan, 2016). Kişiliğin oluşumundaki duygusal, güdüsel ve bilişsel süreçlerin ardında mizaç vardır (Acarkan, 2016; Selçuk ve Yılmaz, 2018; Yılmaz, 2019).

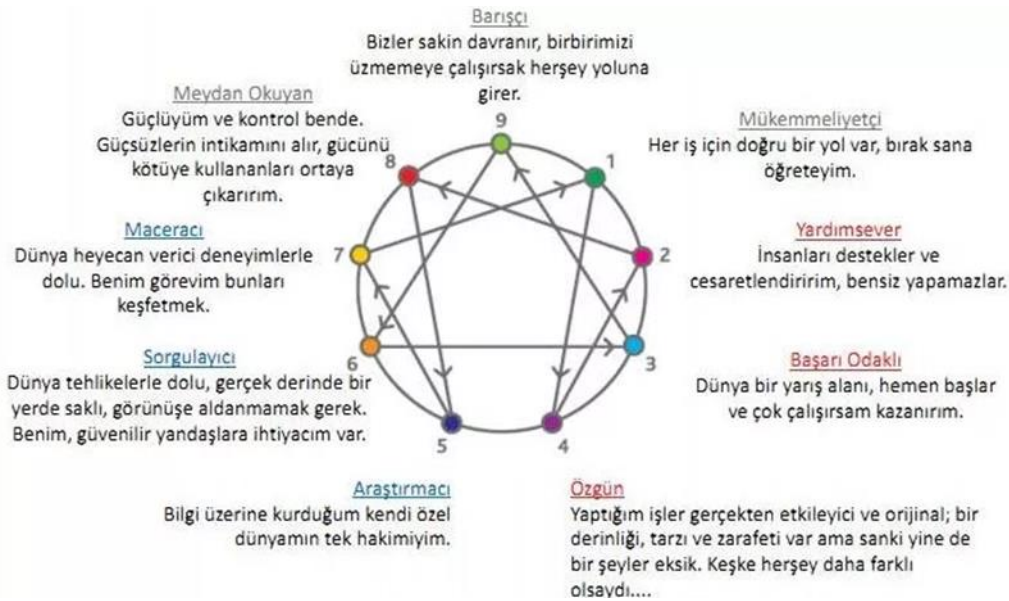
Psikoloji literatüründe mizacın büyük oranda kalıtsal olduğu, bu kalıtsal eğilimlerin deneyimlerle etkileşerek yetişkin kişilik özelliklerini oluşturduğu yaygın kabul görmektedir (Burger, 2021). Ayırıcı özellik yaklaşımı kuramcılarının büyük bir kısmı da bu görüşe katılmaktadır (Cervone ve Pervin, 2016). Kalıtsal biyolojik etmenlerin ayırıcı özelliklerdeki bireysel farklılıkların temel belirleyicisi olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Kişileri diğer insanlarla karşılaştığımızda onları farklı kılan psikolojik temelli yönleri "ayırıcı özellik" olarak tanımlanmıştır. Nevrotiklik, dışa dönüklük ve uyumluluk ayırıcı özelliklere örnek olarak verilebilir (Cervone ve Pervin, 2016; Gençtanırım Kurt ve Çetinkaya Yıldız, 2020; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2020). Ayırıcı özellik kuramcılarının herhangi bir davranışın meydana gelme sebebinin davranışın gerçekleştiği süreçte sahip olunan kişilik özellikleri ile açıklanmışlardır (Burger, 2021; Cervone ve Pervin, 2016; Karakelle, 2019). Ayırıcı özellik yaklaşımına katkı sunmuş kuramcılardan Costa ve McCrea kişinin davranışlarında da birtakım tutumlara karşı daha meyilli olma durumunu mizaç ve mizaç yapılarıyla ilişkilendirmiş, kişiliği bireyin tutarlı olarak belirli şekillerde davranması, hissetmesi ve düşünmesiyle bağdaştırmıştır (Cervone ve Pervin, 2016).

Selçuk ve Yılmaz (aktaran Erkan, 2020) kişiliği oluşturan temel kavramlar olan; mizaç, karakter ve kişiliği açıklarken elma ağacı üzerinden metaforik bir dil kullanmışlardır. Elma ağacının tohumu; mizacı temsil etmekte, yapısal olarak sadece elma ağacının kodlarını taşımakta ve şartlar ne olursa olsun farklı bir meyvenin kodlarına sahip olmamakta, ürünü sadece elma olacak potansiyeli taşımakta ve değişmemektedir. Elma ağacının kalın dalları ise yaşam sürecinde oluşan, kişinin genellikle gösterdiği belirgin, değişmesi zor karakteri temsil etmektedir. Ağacın tamamı ise tohumun içsel ve dışsal faktörlerin etkisiyle oluşan kişiliği temsil etmektedir. Elma tohumu, elma dışında farklı bir meyve vermeyecek olsa da büyüme sürecinde maruz kaldığı etkileşimlerden dolayı elmanın kalitesini, rengini ve tadını ortaya koyacaktır. Metafor eğitim açısından öğrencilerin mizacı olan mevcut potansiyellerinin değiştirilemeyeceğini ancak potansiyeline yön verilerek karakter ve kişilik gelişiminin sağlanabileceğini göstermektedir. Ayrıca elma ağaçlarının da birbirlerinden farklı olduğu gerçeği her çocuğun kendine has mizaç özelliklerinin eğitimde dikkate alınması gerektiğini ifade etmektedir.

Enneagram, kişiliğin oluşumunu farklı mizaç özelliklerine dayalı olarak açıklamaya çalışarak son yıllarda dikkat çeken ancak geleneksel referansları oldukça güçlü olan bir modeldir (Subaş ve Çetin, 2017). Enneagram kelimesi Yunanca “dokuz” anlamına gelen “ennea” ve “noktalar” anlamına gelen grammos sözcüklerinden türetilmiştir (Palmer,2014). Enneagram modeli doğuştan getirdiğimiz temel arzu, korku, arayışlarımız bağlamında gelişen algısal önceliklerimizden hareketle, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak ortaya çıkan farklılıkları açıklamaktadır (Acarkan, 2016; Selçuk ve Yılmaz, 2018). Bireylerde, doğuştan dokuz farklı mizaçtan birisinin baskın olmasına dayalı dokuz farklı kişilik tipinin yer aldığı dinamik bir yapı tanımlanmaktadır. Teorideki dinamiklik özelliği kişiliğin değişime açık oluşu ve özellikle rahat ve stres durumlarında ilişkide olduğu başka tiplerin özelliklerine yönelmenin mümkün oluşu ile açıklanmaktadır (Acarkan, 2016; Riso ve Hudson 2020; Palmer, 2014).

Enneagram modeline göre insanda karar mekanizması olan üç merkez bulunmaktadır. Duygu, düşünce ve içgüdü olarak ayrılan bu merkezlerin her birinde üçer tip olmak üzere toplamda dokuz kişilik tipi bulunmaktadır. Tip 2, Tip 3 ve Tip 4 duygu (insan bedeninde göğüs bölgesi ile temsil edilir) merkezli; Tip 5, Tip 6 ve Tip 7 düşünce (kafa bölgesi ile temsil edilir) merkezli; Tip 8, Tip 9 ve Tip 1 içgüdü (karın bölgesi ile temsil edilir) merkezli mizaç tipleridir. Kuramcılar, kişilerin tiplerle ilgili özelliklerini sergilerken sağlıklı, sağlıksız ve orta seviyede olma durumlarına göre çevreyi algılayışlarındaki duygu, düşünce ve davranış şiddetlerinin değişeceğini de belirtir. Bu seviyeler ise kişinin bedeni ile manevî bütünlüğünün mevcut durumdaki haline göre oluşmaktadır. Kişiliğin gelişim göstermesi ya da olumsuz yönde ilerlemesinin imkân ve yollarını da açıklaması enneagramın dinamik bir kişilik tipolojisi olarak tanımlanmasını sağlamıştır (Acarkan,2016).

Modele göre her bir tip insana kazandırdığı temel algısal öncelik ve arayışa göre mükemmeliyetçi (tip 1), yardımsever (tip 2), başarı odaklı (tip 3), özgün (tip 4), araştırmacı (tip 5), sorgulayıcı (tip 6), maceracı (tip 7), meydan okuyan (tip 8), barışçı (tip 9) şeklinde isimlendirilmiştir. Dokuz tipin her biri Şekil 1’deki gibi daire şeklinde sıralandığında sağ veya sol yanındaki kanatlardan birinin etkisi altındadır (Maitri, 2018; Riso ve Hudson, 2020). Örneğin bir numaralı kişilik tipi iki veya dokuz numaralı kişilik tipinin kanat etkisindedir. Kanat kişilik tipinin etkisi, kimi insanda çok iken kimisinde azdır (Yılmaz, 2019). Örneğin bir numaralı kişilik tipinde olup dokuz numaralı kanat tip etkisinde olan iki insanda, kanat etkisi eşit miktarda olmadığı için kişisel farklılıklar ortaya çıkar. Kimisinde ise kanat etkisi gerçek kişilik etkisine çok yakındır. Bir de kişilik tiplerinin rahat ve stres hattıdayken etkileşimde olduğu kişilik tipleri mevcuttur. Görselde her bir tip için “gelen ok” işareti rahat durumundayken etkisinde olduğu kişilik tipini “giden ok” işareti ise stres durumundayken etkisinde olduğu kişilik tipini göstermektedir. Bir numaralı kişilik tipinin rahatken yedi numaralı kişilik tipinin sağlıklı seviyedeki özelliklerini, stres altındayken ise dört numaralı kişilik tipinin sağlıksız seviyedeki özelliklerini göstermesi beklenmektedir (Acarkan, 2016; Daniels ve Price, 2016).



Şekil 1. Enneagram kişilik modeli (Onedio, 2020)

Bir numaralı tipin algısal önceliği kusursuzluk arayışıdır (Yılmaz, 2019). Her şeyin doğru olmasını, yanlışların mutlaka düzeltilmesini isterler. Öz eleştirileri de hep bu yöndedir. Bu sayede saygılı ve ölçülü olmaya, olgun davranışlar göstermeye yatkındır. Olumsuz yönü ise aşırı hassasiyeti nedeniyle kusur ve eksik gördüğü kişi ve durumlara karşı öfkelenmesidir (Palmer, 2014). İki numaralı tipin güzel duyguları hissetme isteği algısal olarak onu yönlendirmektedir (Yılmaz, 2019). Sıcakkanlı ve sempattir. Sevilmek, ilgi görmek, ihtiyaç duyulan kişi olmak ister. Sürekli fedakârca davranır ancak karşılık bulamadığında kırılıp küsme eğilimi göstermesi zaaf noktasıdır (Palmer, 2014). Üç numaralı tip ise başarılı ve hayranlık duyulan kişi olmak ister (Yılmaz, 2019). Azimli, hırslı, üretken ve rekabetçidir. Nasıl davranması gerekiyorsa o şekilde uyumlu davranışlar sergiler (gerektiğinde çıkarlarına yönelik ve manupülatif olabilir), çevresi tarafından başarısız ve değersiz görülen bir kişi olmamak için çabalar (Daniels ve Price, 2016). Dört numaralı tipin algısal önceliği duyguların anlamını aramaktır (Yılmaz, 2019). Derin duygulara odaklanır, duyarlıdır, empati düşüncesi gelişmiştir. Özgün bakış açısıyla sanatsal ve estetik düşünebilmektedir (Acarkan ve Zencer, 2021). Farklılık ve özgünlüğüyle var olmak, kabul görmek ister. Beş numaralı tipin algısal önceliği bilginin anlamına ulaşmaktır (Selçuk ve Yılmaz, 2018). Her şeyi tam bilmek isterler. Gözlemci, objektif, meraklı, mesafeli, soğuk kişilerdir (Acarkan, 2018). Rasyonel, soyut teorik bilgiler edinmekten ve bunlarla uğraşmaktan hoşlanırlar (Daniels ve Price, 2016). Altı numaralı tipin algısal önceliği entelektüel dinginlik arayışıdır (Yılmaz, 2019). Yeteri kadar güvenilir bilgiye ulaşmak ister (Maitri, 2018). Hayatında güven odağı olarak gördüğü kişilerle kararlarını paylaşmak ister ve çevresinde de güvenilir kişi olmak ister. Sakin, uyumlu, sorumluluk sahibi, tedbirli, güven ve emniyet odaklı kişilerdir (Selçuk ve Yılmaz, 2018). Yedi numaralı tipin algısal önceliği bilgiyi keşfetmek, keyifli deneyim yaşamaktır. Dışa dönük, neşeli, hareketli girişken kişilerdir. Birçok alana ilgi duyabilirler. Keyif alamamak, sıkıntı içinde olmak ve kısıtlanmaktan korkarlar Riso ve Hudson, 2020). Sekiz numaralı tipin algısal önceliği mutlak güç arayışıdır. Girişken, cesur, açık sözlü, kolay vazgeçmeyen çabuk harekete geçen kişilerdir (Daniels ve Price, 2016). Güçlü ve bağımsız olmak isterler. Dokuz numaralı kişilerin duyumsal temel önceliği barış ve rahatlık arayışıdır (Acarkan ve Zencer, 2021). Bedensel ve ruhsal olarak bulunduğu ortamda onu rahatsız edecek durumlarla karşılaşmak istemez, çatışmadan uzak dururlar. İç huzuru, güç ve dengeyi önemser. Harekete geçmekte acele etmeyen, uyumlu, alçakgönüllü kişilerdir (Acarkan, 2016).

Enneagram'ın düşünsel kökenleri konusunda farklı fikirler olsa da Bennet (1974), insanı tanımaya yönelik bir girişim olarak ilk defa Mezopotamya'da ortaya çıktığını ve bir gelenek olarak Orta Asya kültüründe varlığını devam ettirdiğini belirtir (akt. Erkan, 2020). Enneagram modelinin gelişiminde Buhara, Semerkant ve Afganistan'daki süfler önemli rol oynamıştır. 13, 14 ve 15. yüzyılda enneagram süfler arasında yoğun şekilde kullanılarak olgunlaştırılmıştır. Petsche ile Riso ve Hudson (aktaran. Hook, Hall, Davis, Van, Darly, Conner, 2021) Rus filozof Gurdjieff'in 1916'da Afganistan veya Türkiye'ye yaptığı seyahatler sırasında enneagram'ı keşfettiğini söyler. 20. yüzyılın ortalarında Psikiyatrist Naranjo ise enneagramı modern psikolojiyle birlikte yorumlayarak bugünkü haline gelmesinde önemli rol oynamıştır (Palmer, 2014).

Enneagram kişilik tiplerini belirlemek için Zinkle (1974), Wagner ve Walker (1983), Cohen ve Palmer (1988), Riso ve Hudson (1999) psikolojinin bilimsel yöntemini kullanarak ölçüm çalışmaları yapmıştır (Hook ve ark., 2021). Enneagramın geleneksel yapısının modern psikolojiyle ortak yönleri içermesi psikoterapide birtakım çalışmalarda kullanılmasına imkân tanımıştır. Örneğin modelin popülerlik kazanmasıyla birlikte psikologlar tarafından kişisel ve ruhsal gelişim, insan ilişkileri ve iş hayatı gibi konularla bağlantısı kurularak sıklıkla işlenmiştir. Ayrıca bağlanma kuramıyla ve psikoterapi ile ilişkisi kurularak kişiler arası ilişkilerin yorumlanması ve sağaltımda referans kaynağı olarak kullanılmıştır (Hook ve ark., 2021). Aileler ve çiftler arasındaki iletişimi geliştirmede, manevi gelişimde, kişilerin güçlü yönlerini belirlemede, duygusal bir çıkmazda yaşanan durumun etkisini hafifletmede, danışanı tanıma ve iyileşme sürecini hızlandırmada kullanılmıştır (Hook ve ark., 2021).

### 1.1. Problem Durumu

Türkçe literatürde enneagram ve buna bağlı geliştirilen dokuz tip mizaç (DTM) modeliyle ilgili yayınlar bulunmaktadır. Eserlerin çoğu enneagramı tanıtmaya ve kişilik tiplerini algılamaya yönelik kitaplardan oluşmaktadır (Acarkan, 2016; Batı, 2021; Daniels ve Price, 2016; Maitri, 2018; Palmer, 2014; Riso ve Hudson, 2020). Bunların dışında kişilik tipleri arasındaki ilişkiler üzerine (Acarkan ve ark, 2022) ve öğretmen ve ebeveynlerin öğreticilik becerilerini geliştirmeye yönelik (Acarkan, 2018; Acarkan ve Zencer, 2021; Selçuk ve Yılmaz, 2018; Wagele, 2001; Yılmaz, 2019) kitaplar yayınlanmıştır. Enneagram kişilik tiplerini ya da dokuz tip mizaç özelliklerini belirlemeye yönelik ölçekler geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçekler içinde en sık kullanılanlar Subaş (2017), Yılmaz (2014) ve Şirin'in (2020) geliştirdikleridir. Ayrıca modelden yararlanarak geliştirilen çeşitli ölçekler de bulunmaktadır. Örneğin Ergani (2019), enneagram temelli "Eşler Arası Mizaç Uyumu Ölçeği" geliştirmiştir. Yılmaz (2019) çocukların okul öncesinden lise dönemlerine kadar mizaç tiplerine göre bilişsel, duyuşsal ve

davranışsal özellikleri hakkında bilgi vermiş, yaşayabilecekleri temel sorunlara çözüm önerileri getirmiştir. Öğretmenlerin mizaç tiplerine göre oluşan eğitimsel farklılıklara değinmiştir.

Enneagram modelinin değer eğitiminde kullanımı, bireylerin temel arayışlarına sebep olan arzu, korku, öfke gibi duyguların bilinmesiyle algısal önceliklerden kaynaklanan bireysel farklılıklara uygun eğitim çalışmalarını beraberinde getirecektir. Zira duygusal eğilimleri tanımak ve yönetmek eğitimin önemli bir parçasıdır (Seçer, Çağdaş ve Yalman, 2021). Özellikle değer eğitimi gibi duyuşsal öğrenmelerin yoğun olduğu alanlarda bireyin duygusal eğilimlerini tanımak önem arz etmektedir. Modelin bu açıdan eğitime özeld de değer eğitimine katkı vereceği değerlendirilmektedir. Nitekim 2023 Eğitim Vizyon belgesinde de mizaç ve yetenek temelli bir tanıma yaklaşımının, eğitim sisteminin aktörlerinin gelişimi için kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Kıral ve Çilek, 2020). Modelin değer eğitimine sunması muhtemel katkılara karşın alanyazında ahlak ve değer eğitimi ile bağlantılı olarak yeterince çalışılmamış oluşu öncelikle var olan literatürü değerlendirmeye yönelik bir çalışmayı gerekli kılmaktadır.

Enneagram üzerine yapılan araştırmaların önemli bir kısmının eğitim alanında olmasına karşın Enneagram modeli ve eğitim üzerine literatürü değer eğitimi odaklı olarak değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi değer eğitiminde de öğrenciyi tanımak eğitimin niteliği açısından önemlidir. Enneagramın bireyi tanımaya yönelik sunduğu imkânlar değerlendirildiğinde bu modelin değer ve özeld de ahlak ve değer eğitimi alanında kullanımına yönelik incelemeler değerler eğitimi için önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle çalışmada literatürde Enneagram modeline eğitim perspektifinden yaklaşan çalışmaların bibliyografik bir değerlendirmesi yapılarak içerik, sonuç ve bulgularından hareketle değerler eğitimine yönelik çıkarımlarda bulunulacaktır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmada enneagram modeli üzerine 2007 yılından 2022 yılına kadar yapılmış olan Türkçe akademik çalışmaların incelenmesi hedeflenmiştir. Enneagram modeli üzerine hangi alandan araştırmacıların çalışmalar yaptığı, kullanılan yöntemler, konu dağılımları ve konuların eğitim ile ilişkisi inceleme konusu yapılmıştır. Enneagram modeli üzerine yapılan çalışmaların, eğitim alanına yönelik bulgularından hareketle değerler eğitimine yönelik çıkarımlarda bulunmak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

## 1.3. Araştırma Problemi

Enneagram modeline eğitim perspektifinden yaklaşan çalışmaların içerik, bulgu ve sonuçları değerler eğitimine ne gibi katkılar sunmaktadır?

### 1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

- Türkiye’de enneagram modeli akademik yazında hangi alanda ve hangi yöntemlerle araştırmalara konu edilmiştir?
- Yapılan araştırmaların içerik ve sonuçlarının eğitim ve öğrenmeye yönelik katkıları nelerdir?
- Eğitim ve öğrenmeye yönelik bulgulardan değerler eğitimine ilişkin ne tür sonuçlar çıkartılabilir?

## 2. YÖNTEM

Araştırma, betimsel belge tarama modelinde yapılandırılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi temelde betimsel analiz ve içerik analizi olarak iki şekilde uygulanabilmektedir. Bu çalışmada betimsel analiz yönteminin adımları takip edilmiştir. Betimsel analizde araştırmacı veri kaynaklarından elde etmiş/gözlemiş olduğu bilgileri önceden belirlediği temalar çerçevesinde bir araya getirir ve yorumlayarak okuyucuya sunar. Gerekliğinde verilerin inandırıcılığını artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Analiz sürecinde araştırmacılar öncelikle araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve ön okumalarda tespit edilen boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturarak verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağını belirlemiştir. Ardından da oluşturulan çerçeveye dayalı olarak veriler okunmuş, düzenlemiş ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilerek yorumlamaya çalışmıştır. Literatür taramasında kullanılan ölçütler özelinde Türkçe literatürde enneagram modelini konu edinen içerik olarak birbirinden farklı 24 bilimsel çalışma

(tez veya makale) bulunmuştur. Enneagram ve DTM modeline ait araştırmaların yapıldığı alanlar, araştırmaların yöntemleri ve yıllara göre dağılımı incelenmiştir. Araştırma kapsamında bazı makalelerin tezden üretilen makale statüsünde olduğu ve bu nedenle içeriklerinin üretildikleri tezlerle çok benzer olduğu görülerek makaleler elenmiş ve yalnızca tezlerin incelemesi yapılmıştır. Eğitim ve öğrenmeye yönelik içerik ise eğitsel başarı, rehberlik ve ebeveyn tutumu konularının yanı sıra yönetim ve eğitimin psikososyal temelleri başlıklarında incelenmiştir.

## 2.1. Veri Kaynakları ve Çalışma Grubu

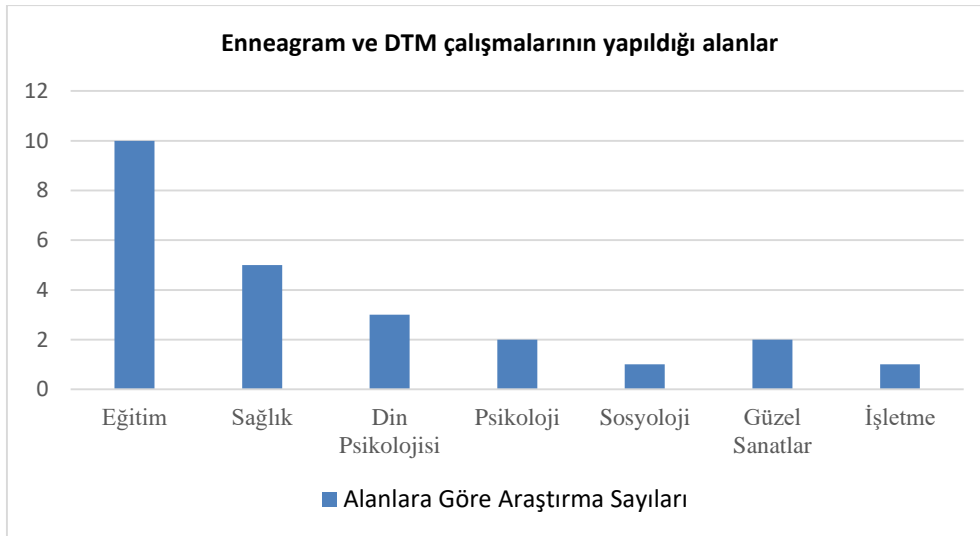
Çalışma grubu enneagram konusunda Türkçe literatürde yer alan akademik çalışmalarla sınırlandırılmıştır. Türkçe akademik yazınlara DergiPark, Yöktez, EBSCOHost, EBSCOTeacherReference, Google Scholar, Ideonline, Turcademy ile Sakarya Üniversitesi çevrimiçi veri tabanı aracılığıyla ulaşılmıştır. İncelenecek yayınların belirlenmesinde dört aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk aşamada, veri tabanları “Enneagram”, “Dokuz Tip Mizaç” ve “Mizaç” anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Yılmaz ve arkadaşlarının (2011; 2014) enneagrama bir öneri niteliğinde geliştirmiş olduğu DTM (dokuz tip mizaç) da enneagramla birçok alanda benzerlik gösterdiği ve ölçekli araştırmalarda ikisinin de tercih edilirliliği yüksek olduğu için çalışmaya dâhil edilmiştir. Birden fazla kelimenin birleşiminden oluşan “Dokuz Tip Mizaç” anahtar kelimesi tırnak içinde aratılarak kavram yapısı korunmuştur. Tez haricindeki aramalarda sınırlayıcı olarak; “hakemli ve akademik dergiler” kelimeleri kullanılmıştır. Tüm kaynaklar “Türkçe” aratılmıştır. İkinci aşamada, tarama sonucunda ulaşılan enneagram ve DTM (Dokuz Tip Mizaç) ile ilgisi olmayan çalışmalar başlık, özet ve anahtar kelimeler incelenerek elenmiştir. Mizaç kelimesi aramalarından gelen bir takım sonuçların araştırmanın içeriğiyle ilgisi olmayan farklı sınıflandırmalardan bahsetmesi sebebiyle elenmiştir. Üçüncü aşamada, ulaşılan çalışmaların yıllara göre dağılımı, yapıldığı alanlar, örneklem grubu, araştırma yöntemleri genel olarak incelenmiş, dördüncü aşamada metinleri okunan tez ve makalelerden araştırmanın amaçları çerçevesinde eğitim ve değer eğitimi ile ilişkilendirilemeyenler elenmiştir.

## 3. BULGULAR VE YORUMU

### 3.1. Araştırma Alanları ve Kullanılan Yöntemler

#### 3.1.1. Enneagram Araştırmalarına İlişkin Genel Sayısal Veriler

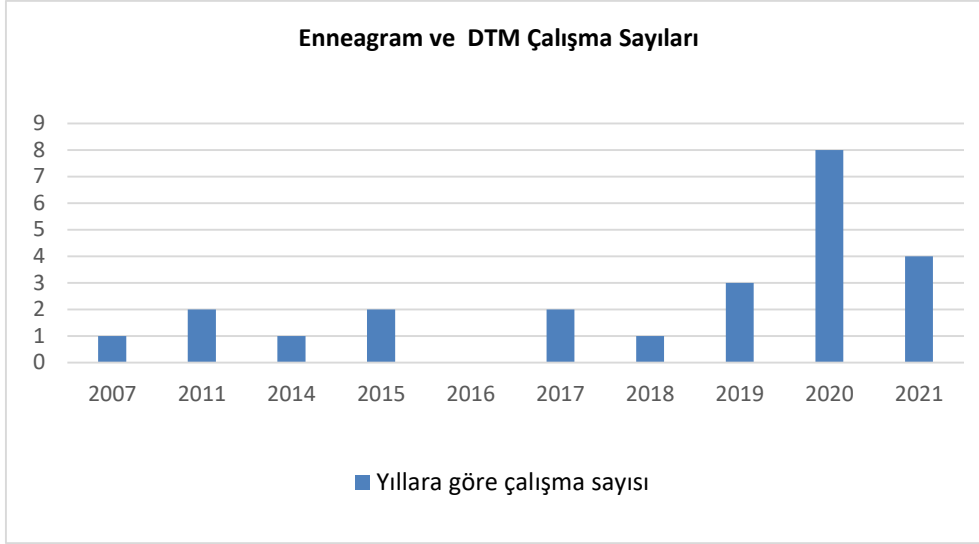
Çalışmaların yapıldığı alanlara göre dağılımı Şekil 2’deki gibidir.



Şekil 2. Enneagram ve DTM çalışmalarının yapıldığı alanlara göre sayısı

Eğitim alanında on, sağlık alanında beş, din psikolojisi alanında üç, psikoloji ve güzel sanatlar alanında iki, sosyoloji ve işletme bir adet çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmaların on ikisi tez, dokuzu makale, üçü düşünce yazısıdır. Tezlerden biri doktora düzeyindedir.



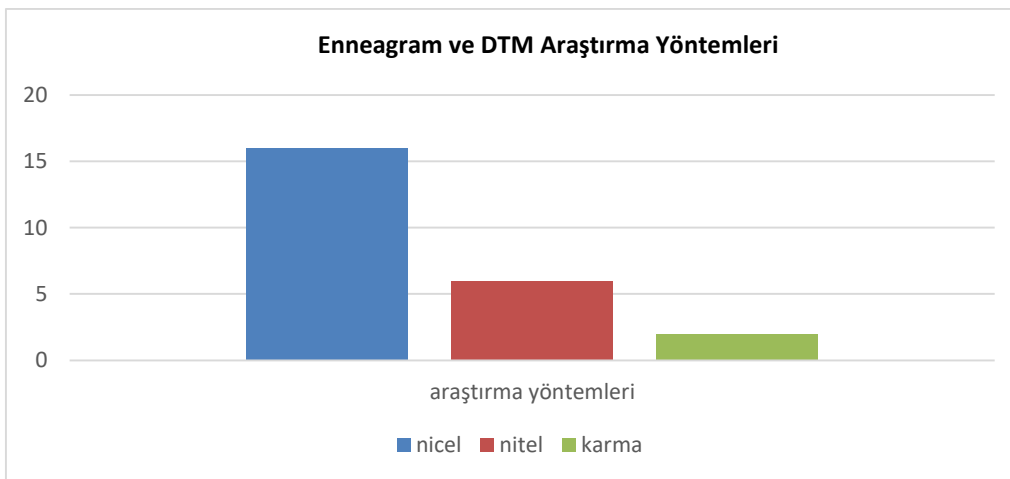


Şekil 3. Enneagram ve DTM'ye yönelik yapılan çalışmaların yıllara göre sayıları

Çalışmamızın giriş bölümünde ifade edildiği üzere enneagram modeli kökleri kadim kültürlerle dayanmakla birlikte son yıllarda psikoloji ve pedagojide yeniden keşfedilen bir modeldir. Bu durum modelin çalışılma sıklığına ilişkin verilere yansımıştır. Şekil 3'de görüldüğü üzere enneagram modeliyle ilgili Türkçe literatürdeki ilk çalışma 2007 yılında gerçekleştirilmiştir. 2019 (3 çalışma), 2020 (8 çalışma) ve 2021 (4 çalışma) yılları en çok çalışma yapılan yıllar olarak öne çıkmıştır.

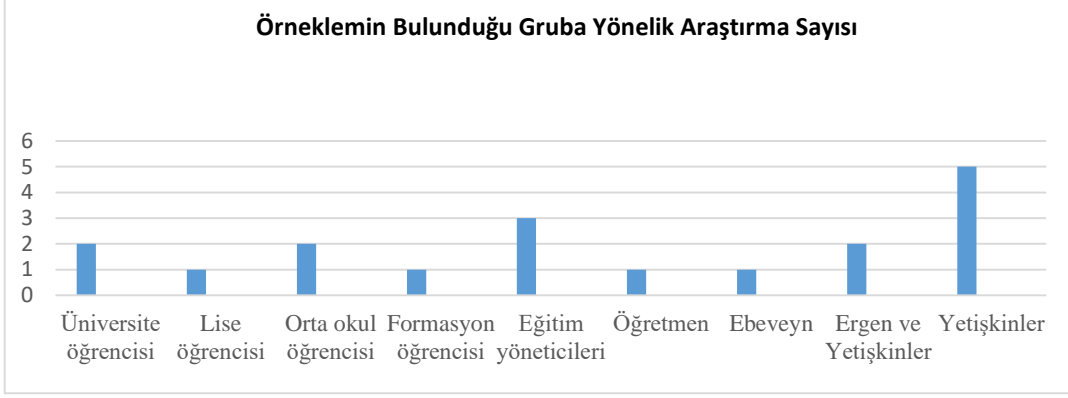
### 3.1.2. Yöntemi Açısından Enneagram Araştırmaları

Enneagram çalışmalarında kullanılan yöntemler incelendiğinde çoğunlukla nicel yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Araştırmaların 16'sı nicel, 6'sı nitel, 2'si karmadır. Çalışmaların 14'ü ilişki tarama modeliyle yapılmış olup, biri web tabanlı kesitsel tarama, biri ön test son test gruplu deneysel modelde yapılandırılmıştır. Nitel araştırmaların birisi olgusal durum deseninde diğerleri teorik araştırma formatındadır. Araştırmalarda "Enneagram Kişilik Ölçeği" (Subaş, 2017) beş, "Enneagram Türkiye Kişilik Tipleri Envanteri Ölçeği" (Şirin, 2020) dört, "Dokuz Tip Mizaç Ölçeği" (Yılmaz, 2014) üç, "Liderlik Stilleri Ölçeği" (Subaş, 2017) (enneagrama bağlı geliştirilen) iki, "Enneagram Kişilik Belirleme Ölçeği" (Kabak, 2011), "Enneagram Kişilik Tipleri Ölçeği" (Şahin ve Yıldırım, 2020) ve "Enneagrama Dayalı Taştan Kişilik Envanteri" (Aktürk ve Taştan, 2020) bir kez kullanılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla eğitim ve sağlık alanından örneklem veri kaynağı olarak kullanılmıştır.



Şekil 4. Enneagram ve DTM'ye yönelik yapılan araştırmalarda kullanılan yöntemler





Şekil 5. Enneagram ve DTM çalışmalarındaki örneklem gruplarına göre araştırma sayısı

Enneagram ile yapılan toplam 18 saha çalışmasında öğretmen, öğrenci (ortaokul, lise, üniversite), eğitim yöneticileri, mavi ve beyaz yakalı çalışanlar, ebeveyn, sağlık alanındaki çalışan veya hasta ve yakınları ya da ergen ve yetişkinler örneklem olarak alınmıştır. Altı çalışmada farklı kademelerde öğrenim gören öğrenciler, dört çalışmada eğitimciler, bir çalışmada ise ebeveynler örneklem alınmıştır. Yetişkinler olarak gruplanan beş çalışmadan üçü sağlık çalışanları, hasta ve hasta yakınları, diğer ikisi genel olarak yetişkin olarak tanımlanan örneklem grubuyla yapılmıştır. İki çalışmada ise diğer “ergen ve yetişkinler” birlikte örnekleme dâhil edilmiştir. Bu çalışmalardan birisi Türkiye tiplerini belirleme çalışması diğeri ise ölçek geliştirme çalışmasıdır.

### 3.2. Araştırmaların Eğitim ve Öğrenmeye Yönelik İçerik ve Sonuçları

#### 3.2.1. Eğitimde Başarı, Rehberlik ve Ebeveyn Tutumları ile İlgili Bulgular

Enneagram modelinin eğitimsel süreçlerin iyileştirilmesine yönelik kullanımına dair çalışmalar temelinde (i) eğitimde rehberlik hizmetleri, (ii) öğretmen-ebeveyn tutumları ve (iii) ders başarılarına yönelik incelemeler olmak üzere üç ana konuya odaklanmış görünmektedir. Eğitimde rehberlik hizmetleri ve öğretmen tutumlarına yönelik çalışmalara örnek olarak Aca (2020), Gökkaya (2020) ve Erkan’ın (2020) çalışmaları değerlendirilebilir. Aca (2020), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada iki numaralı (yardımsever), üç numaralı (başarılı) ve yedi numaralı (maceracı) tiplerin sosyal ağ bağımlılığı için risk faktörü oluşturduğunu, dokuz numaralı (barışçı) tipin ise sosyal ağ bağımlılığına karşı dirençli olduğunu belirlemiştir. İki numaralı (yardımsever) kişilik tipindekilerin daha çok ilişki ve paylaşım odaklı, üç numaralı (başarılı) kişilik tipindekilerin onay alma, hayran kılma odaklı ve yedi numaralı (maceracı) kişilik tipindekilerin haz odaklı olmaları, dürtüsel, keyif ve eğlenceyi önceleyici olmaları sebebiyle sosyal ağ bağımlılığına yatkın oldukları değerlendirilmektedir. Dokuz numaralı (barışçı) kişilik tipindekilerin ise uyum ve dengeyi gözetme hissi ve bağımlılığının getireceği sorumluluklarını yerine getirememe konusundaki hassasiyetinin onu bağımlılığa karşı dirençli kıldığı düşünülmektedir. Çalışmada enneagram modeli üzerinden risk gruplarının belirlenmesinin erken müdahale programlarındaki içerik ve müdahale yöntemlerinin geliştirilmesine katkı sunacağını belirtilmektedir.

“Sağlıklı Yaşam Biçimleri Ölçeği” ve “Enneagram Kişilik Ölçeği” ile yapılan çalışmada ise kişiler arası ilişkiler boyutunda beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipindeki kişilerin bir (mükemmeliyetçi), iki (yardımsever) ve yedi numaralı (maceracı) kişilik tipindekilere göre az puan aldığı tespit edilmiştir (Erçin, 2018). Bu durum, beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipinin de sorumluluklarını yerine getirme, kurallara uymada problem yaşamama eğilimi ve kendi iç dünyasına odaklı olmasıyla ilişkili değerlendirilebilir.

Gökkaya (2020), enneagram bilgisi, ebeveyn tutumları ve affedicilik düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Google Forms aracılığıyla oluşturulmuş formlar çevrimiçi yollarla 2-6 yaş grubu çocuğu olan 360 ebeveyn tarafından doldurulmuştur. Enneagram (mizaç temelli eğitim) bilgisinin ebeveynlerde affedicilik düzeyini, demokratik tutumu arttırdığı, otoriter ve aşırı koruyucu tutumu düşürdüğünü belirlemiştir. Çalışmada bu sonuca dayalı olarak bilinçli ebeveynlik için enneagram eğitiminin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Erkan (2020) enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetim öz yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Basit (seçkisiz) örneklem yoluyla 412 kadın, 101 erkek öğretmen adayıyla çalışmıştır. “Sınıf yönetimi öz yeterlilik inançları ölçeği” ile “Enneagram Türkiye Kişilik Tipleri Envanteri” ve

demografik bilgi formu kullanmıştır. Sınıf yönetimi öz yeterlik inançları puanının sonuç beklentisi boyutunda kişilik tiplerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Araştırmacı (tip5) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları barışçı (tip9) öğretmen adaylarından ve araştırmacı (tip 5) öğretmen adaylarının sonuç beklentisi, özgün (tip4) öğretmen adaylarından daha yüksek çıkmıştır.

Bahsi geçen dört çalışmanın sonuçlarının birlikte değerlendirilmesi enneagram modelinin eğitimsel süreçlerde tanılama ve yönlendirmede kullanımının, ebeveyn ve öğretmenlerin modele ilişkin farkındalık ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin eğitimin niteliğini artırıcı sonuçlar üretebileceğini işaret etmektedir. Öğretmenlere enneagram bilgisi içeren eğitimler vermek çevrelerini ve kendilerini tanımalarına yardımcı olarak öz yeterlik inançlarını artıracığı gibi etkili rehberlik için de avantajlar sağlamaya adaydır. Velilere eğitim verilmesi ise dengeli ebeveyn tutumu geliştirilmesini/yaygınlaştırılmasını sağlamaya imkân vermektedir.

Eğitimde akademik başarının iyileştirilmesine yönelik çalışmalara örnek olarak Şahin ve Yıldırım (2020) ile Kabak'ın (2011) çalışmaları öne çıkmaktadır. Ayrıca Demir (2020), teorik açıdan konuyu ele aldığı çalışmada enneagram merkezlerinin öğrenme üzerine etkili olduğunu, kişinin baskın olan merkeze göre düşünce, duygu ve davranış yönlü öğrenmelere yönlendirileceğini belirtmektedir.

Şahin ve Yıldırım (2020) enneagram kişilik tipleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde eğitim gören 122 öğrenciye enneagram kişilik tipleri ölçeğini uygulamıştır. Öğrencilerin e-okul programındaki not ortalamalarını akademik başarı ölçümünde kullanmıştır. Araştırma sonucunda akademik başarı ile enneagram tipleri arasında düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Akademik başarı ile enneagram tipleri arasında en yüksek ilişkili olan başarı odaklı (tip 3), mükemmeliyetçi (tip1) ve maceracı (tip 7), en az puan alanlar ise barışçı (tip 9), yardımsever (tip 2), sorgulayıcı (tip 6) ve özgün (tip 4) kişiliktir. Mevcut eğitime uyum ve başarı göstermede diğerlerine göre bir (mükemmeliyetçi), üç (başarılı) ve yedi (maceracı) numaralı enneagram tiplerinin daha az sorun yaşadığını tespit etmiştir. Değer eğitimi çalışmalarının da mevcut sistemde akademik başarı ile düşük ilişki gösteren enneagram tiplerinin önceliklerini de göz önünde bulunduran süreçler düzenlenmelidir. Ayrıca bu tür öğrenciler için değer eğitimi çalışmalarının kendini akademik başarı dışında eğitimsel çalışmalarla gösterme anlamında bir fırsat olarak değerlendirilmesi de mümkündür.

Kabak (2011), matematik dersinde işbirlikli öğrenme için enneagram tiplerine göre gruplanan öğrencilerin, matematik başarısına olumlu katkı gözlemlemiştir. Çalışma kapsamında 7. Sınıf matematik öğretiminde çalışma gruplarının enneagrama göre belirlenmesinin başarı üzerine etkisini belirlemek için ön test son test deney ve kontrol grubu için 18'er öğrenci ile çalışılmıştır. Deney grubundakiler enneagram tipleri ile uyumlu olacak şekilde, kontrol grubu ise bu şart aranmaksızın oluşturulmuştur. Matematik başarı testi ve enneagram kişilik belirleme ölçeği ile toplanan verilerle Enneagram tipleri dikkate alınarak oluşturulan grubun diğer gruba (kontrol grubuna) göre daha başarılı sonuçlar elde ettiği belirlenmiştir. Değer eğitime yönelik uygulamalarda da enneagram tipleri dikkate alınarak oluşturulan çalışma gruplarının daha verimli sonuçlar üretmesi mümkündür.

Aycan (2017), 21 formasyon eğitim programı öğrencisi ile yaptığı çalışmada mizaç tiplerine uygun müzik eğitiminin etkinliğini araştırmıştır. Kişilerin dokuz tipten hangisine ait olduğunu belirlemede mizaç testi, çevrimiçi görüşme formu kullanılmış ve odak grup görüşmesi ile veriler toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerle yapılan aktif müzik eğitimi yaklaşımları dersleri sonrasında öğrencilerin görüşleri doğrultusunda; aktif müzik eğitiminin genel olarak öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Kişilerin mizaçları ile öğrenme durumlarının keşfedilebilmesi için de aktif müzik eğitimi metotlarından faydalanılabileceğini belirtmiştir. Pesen (2015), enneagram tiplerine göre grafik sanat görsellerini algılamada oluşabilecek farklılıkları yorumlamıştır. Kişilik tiplerinin temel özelliklerine göre sanatsal çalışmaları yorumlayacağı tespitinden hareketle sanat eğitiminde mizaç özelliklerinin dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir.

Şahin ve Yıldırım'ın (2020) çalışmasından hareketle; eğitim sisteminde bir, üç ve yedi numaralı kişilik tipleri dışında kalan kişilik tiplerinin algısal önceliklerine de hitap edebilecek çalışmaların geliştirilmesi arayışına öncelik verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca Kabak'ın (2011) bulgularından yola çıkarak grup çalışmalarının sıklıkla kullanıldığı değer eğitimi etkinliklerinde öğrencilerin mizaç özelliklerine göre görevlendirilmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtilebilir. Değerler eğitimi çalışmalarında özellikle değer analizi yönteminin kullanımında enneagram profilleri uyumlu öğrenciler birlikte gruplandırılarak daha verimli sonuçların alınması mümkündür. Çalışmaların tümü eğitim-öğretim süreçlerinde enneagram kişilik modelinin öğrenciyi tanıma referans olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

### 3.2.2. Eğitim Yönetimi ile ilgili Bulgular

Enneagram modelinin eğitim yönetimi açısından inceleme konusu yapıldığı çalışmalar temelinde (i) yöneticilik stilleri ile enneagram kişilik modeli ilişkisini ve (ii) enneagram eğitiminin yöneticilik becerilerine etkisini ele alan çalışmalar olarak iki grupta değerlendirilebilir. Eğitim kurumlarındaki yöneticilerle yapılan çalışmalarda yöneticilik stillerinin enneagram kişilik tipleriyle uyumlu olduğu tespit edilmiştir (Çetinkaya, 2019; Subaş, 2017). Bu konuda en dikkat çeken çalışmalardan birisi olan Subaş'ın çalışmasında (2017) geliştirmiş olduğu liderlik stilleri ölçeği ile enneagram tipleri ölçeğinden alınan puanların uyumlu olduğunu belirlemiştir. Subaş'ın (2017) geliştirmiş olduğu liderlik stili ölçeğini orta öğretim kurumlarındaki yöneticilere uygulayan Çetinkaya (2019) da liderlik stilleri ile kişilik tipleri arasında anlamlı ilişki belirlemiştir.

Eğitim kurumlarında etkili ve katılımcı liderliğin uygulanması açısından önemli bir unsur olarak güç mesafesi algısı ile öğretmenlerin kişilik tipleri arasındaki ilişki Ateş (2020) tarafından çalışılmıştır. Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütsel yapılarda yöneticilerin verdiği emirler sorgulanmadan yerine getirilirken, güç mesafesinin düşük olduğu topluluklarda ise bireyler söz sahibi kişiler ile kendilerini eş değer tutar ve olumsuz bir durumu, düşünceyi sorgulamaktan çekinmezler (Öğüt'den aktaran. Ateş,2020). "Güç mesafeleri ölçeği", "dokuz tip mizaç ölçeği"ni ve kişisel bilgi formunu kullanarak İstanbul'da görev yapan 416 öğretmenden toplanan verilere göre, Ateş (2020) dört numaralı (özgün) ve beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipindeki öğretmenlerde güç mesafesi algısının düşük çıktığını belirtmiştir. Okul yönetiminin bu gruptaki öğretmenleri rekabet etmeye/çatışmaya yönlendirecek çalışmalardan kaçınarak iş birliğine dönük çalışmalara motive etmesi gerektiğini ve bu öğretmenlerden objektif olunması gereken çalışmalarda ve kurumların ar-ge bölümünde destek alınması gerektiğini belirtmiştir. Çalışmadaki bir diğer bulgu ise kadın öğretmenlerin bir numaralı (mükemmeliyetçi) kişilik tipine sahip olma puanının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olmasıdır. Ateş (2020), bu bulguyu detayların önemli olduğu risk edilemeyen durumlarda kadın öğretmenlerin görevlendirilmesinin daha isabetli olacağı şeklinde yorumlamıştır. Araştırmada, iki numaralı (yardımsever) kişilik tipine sahip olma açısından kadın öğretmenlerin puanı erkeklerden, ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlerin puanı diğer kademelerden yüksek çıkmıştır. Eğitim süreçlerinde duygusal hassasiyet gerektiren konularda bu gruptaki öğretmenlere daha fazla yer verilmesi isabetli olacaktır. Ateş (2020), bulgulardan hareketle, öğretmenlerin kişilik tiplerine uygun şekillerde görevlendirilmesinin öğrencilere daha nitelikli rehberlik yapabileceğini belirtmiştir

Boz, Duran ve Meral (2021), enneagram kişilik tipleri ile iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Hizmet ve imalat işletmesinde çalışanlara yapılan anket uygulaması sonucunda iş yeri performansında en yüksek puanı alan bir numaralı (mükemmeliyetçi) kişilik tipi, en düşük puanı alan yedi numaralı (maceracı) kişilik tipi olmuştur. İşletme yöneticilerinin insan kaynağını seçerken amaç ve hedeflere uygun kişilik tiplerindekileri seçebileceği önerisi getirilmiştir. Yedi numaralı kişilik tipindekilerin rutin uygulamalarda performansının düştüğünü, bir numaralı kişilik tipinin ise rutin uygulamalara yatkın olduğu kanısıyla, kurumlarda bu özelliklerine yönelik öğretmen ve öğrencilerin görevlendirilmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Keskin (2019) enneagram eğitiminin yaratıcı liderlik becerilerine katkısını araştırmıştır.

Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı eğitim kurumlarındaki yöneticiler ile yapılan çalışma, 123 yöneticinin rasgele seçilmesi ile oluşturulmuştur. Proje eğitimi kapsamında enneagram ve liderlik üzerine teorik ve uygulamalı eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda Enneagram eğitiminin kişilik tipleri üzerinde yüksek olumlu etki düzeyine sahip olduğunu görülmüş, Enneagram hakkında bilgi sahibi olmanın Yaratıcı Liderliğe pozitif yönde etkisi tespit edilmiştir. Oluşan farkındalıkla, yöneticilerin öz farkındalık ve öz değerlendirme yeteneklerinin geliştiği ve az da olsa bazı liderlik vasıflarını taşıyamadıklarını kabul ettikleri belirlenmiştir.

### 3.2.3. Eğitimin Psiko-Sosyal Temelleri ile ilgili Bulgular

Enneagram modeli referans alınarak bireylerin kişilik özelliklerini ve bu özellikleri etkileyen değişkenleri, dindarlık ve cinsiyet ile kişilik tipleri arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Erkan (2020), öğretmen adayı üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada demografik değişkenlerin enneagram tipleri ile ilişkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının enneagram kişilik tiplerinin yaş, cinsiyet, medenî durum, çocuk sahibi olma, ebeveyn öğrenim ve çalışma durumu, memleketin bulunduğu bölge, büyüdüğü yer, ailede kaçınca çocuk olduğu, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, okunan program türü, öğretim görülen sınıf düzeyi, önceki dönemlere ait başarı ortalaması, öğretmenlik uygulaması yapma ve ailesinde öğretmen bulunma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Aktürk ve Taştan (2020) web tabanlı ergen ve yetişkinlere yönelik hazırlanmış kesitsel çalışma ile en sık rastlanan enneagram tipini iki (yardımsever), en sık rastlanan enneagram kanadını ise sekiz numara (meydan okuyan) olarak belirlemiştir. Çalışmadan hareketle daire şeklinde enneagram modeli üzerinden bir değerlendirme yapıldığında iki numaralı tipin bir veya üç numaralı kanatlarla birlikte düşünülmesi gerekmektedir. Dolayısıyla iki numaralı bir kişi kendisi duygu merkezli olduğu gibi kanat açısından da ya içgüdü ya da duygu merkezli kişilik özelliklerinin tesiri altındadır. Türkiye’de yoğun görülen kanat kişilik numarası 8 olan kişiler de yedi (maceracı) veya dokuz (barışçı) numaralı kişilik tipindedir. Buradan hareketle dört (özgün), beş (araştırmacı) ve altı (sorgulayıcı) kişilik tiplerinin diğerlerine göre Türkiye örneğinde az bulunduğu sonucuna ulaşılabılır. Ancak konuya ilişkin bir başka araştırmanın olmayışı tatmin edici bir kanaate ulaşmaya engeldir. İki ve sekiz numaralı tiplerin fazla çıkması Türkiye örneğinde beden ve duygu merkezin yoğunlukta olduğu anlamına gelmektedir. Öğrenci profilinde bunu gözden kaçırmamak gerektiği gibi bir ihtiyaç olarak eğitim süreçlerinde bilhassa bilişsel aktivitelere önem vermek, öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yönlendirmek böylelikle zayıf olan merkezi desteklemek de önemlidir.

Geleneksel kodlar barındıran bir model olarak enneagram ile dindarlık arasındaki ilişki de araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Karabulut (2007) teorik çalışmasında enneagramın kişilik gelişimini görünenin ötesinde manevî alâmlerle ilişkilendirmesi, insanı üç merkeze ayırması, değişim ve dönüşüme açık olması yönleriyle klâsik İslâm ahlâkçılarının düşünceleriyle ilişkilendirmiştir. Kavramların birbiriyle paralellik gösterdiğini, kökenlerinin ortak olabileceğini belirtmiştir. Enneagram ile dini tutum ve motivasyonlar arasındaki ilişkiyi gözlemlemeye yönelik ampirik çalışmalara olan ihtiyacı vurgulamıştır. Bu bağlamda Yüksel (2021), öznel dindarlık algısı ile enneagram tipleri ilişkisini nicel bir araştırmada incelemiştir. Beş numaralı (araştırmacı) tip faktöründe çok dindarın biraz dindar ve dindar olanlara, sekiz numaralı (meydan okuyan) tip faktöründe çok dindarın biraz dindar olanlara, dokuz numaralı (barışçı) tip faktöründe çok dindarın dindar, biraz dindar ve dindar olmayanlara göre ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Dindarlık algısıyla ilgili madde, dindar değil, biraz dindar, dindar ve çok dindar seçenekleri ile sunulmuştur. Dokuz numaralı (barışçı) tipin dindarlık puanının yüksek çıkması haz odaklı olmaması ve kendisiyle kalma isteğinin daha yüksek olması ile ilişkili düşünülebilir.

Cinsiyet açısından enneagram modelinin değerlendirilmesine yönelik çalışma ise Erik (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir (akt. Yüksel, 2021). Çalışmada dört numaralı (özgün) kişilik tipinin kadınlarda, beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipinin erkeklerde daha sık olduğu, aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu belirlenmiştir. Yine Ateş (2019), tarafından yapılan çalışmada bir (mükemmeliyetçi), iki (yardımsever) ve altı numaralı (sorgulayıcı) kişilik tipleri kadınlarda, sekiz numaralı (meydan okuyan) kişilik tipi ise erkeklerde daha yüksek bulunmuştur (akt. Yüksel, 2021). Erkan (2020) ve Kurt (2019)’un araştırmalarında enneagram kişilik tipleri ile katılımcıların cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı seviyede farklılık tespit edilmemiştir (akt. Yüksel, 2021). Enneagram kişilik tiplerinin cinsiyete göre farklılaşması farklılaşmaması noktasında araştırmalarda farklı sonuçlara ulaşıldığı için bu konuda daha çok çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bozik (2021) araştırmasında, enneagram kişilik tiplerinin direkt olarak evlilik uyumunu etkilemediğini belirlemekle birlikte bireylerin kendi kişilik tiplerini ve bu tipin sağlıklı özellikler gösterebilmesi için neye ihtiyaç duyduklarını bilmelerinin çiftler arası ilişkinin kalitesini artıracağını belirtmiştir.

### 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Enneagram modelinin kullanıldığı on ikisi tez, dokuz makale, üçü düşünce yazısı olmak üzere toplamda 24 akademik çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan ilki 2007 yılında yapılmıştır. 2019 (3), 2020 (8) ve 2021 (4) yılları en çok çalışma yapılan yıllar olarak öne çıkmıştır. Araştırmalarda “Enneagram Kişilik Ölçeği” (Subaş, 2017) beş, “Enneagram Türkiye Kişilik Tipleri Envanteri Ölçeği” (Şirin, 2020) dört, “Dokuz Tip Mizaç Ölçeği” (Yılmaz, 2014) üç, “Liderlik Stilleri Ölçeği” (Subaş, 2017) (enneagrama bağlı geliştirilen) iki, “Enneagram Kişilik Belirleme Ölçeği” (Kabak, 2011), “Enneagram Kişilik Tipleri Ölçeği” (Şahin ve Yıldırım, 2020) ve “Enneagrama Dayalı Taştan Kişilik Envanteri” (Aktürk ve Taştan, 2020) bir kez kullanılmıştır. Çalışmalarda çoğunlukla eğitim ve sağlık alanından örneklemeler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Araştırmalardan eğitim alanına yönelik bulgu taşıyanlar veya eğitim/öğrenmeye yönelik çıkarımlarda bulunabilecek olanlar içerik olarak incelenmiştir. Veriler eğitimde rehberlik, ebeveyn tutumu ve akademik başarı, eğitim yönetimi alanında ve eğitimin psiko sosyal temelleri üzerine sonuçlar üretilebilecek mahiyettedir.

Eğitimde rehberlik, ebeveyn ve öğretmen tutumlarına yönelik araştırmalara örnek olarak Aca (2020), Gökaya (2020) ve Erkan’ın (2020) çalışmaları bulunmaktadır. Aca, (2020), lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada iki

numaralı (yardımsever), üç numaralı (başarılı) ve yedi numaralı (maceracı) tiplerin sosyal ağ bağımlılığı için risk faktörü oluşturduğu dokuz numaralı (barışçı) tipin ise sosyal ağ bağımlılığına dirençli olduğunu belirlemiştir. Eğitimde ebeveyn tutumlarının incelendiği bir çalışmada ise enneagram (mizaç temelli eğitim) bilgisi olan ebeveynlerin diğerlerine göre affedicilik düzeyleri ve demokratik tutum puanları yüksek, otoriter ve aşırı koruyucu tutum puanları düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarının enneagram kişilik tipleriyle öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada Erkan (2020), araştırmacı (tip5) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi öz yeterlik inançları barışçı (tip9) öğretmen adaylarından yüksek çıkmıştır. Enneagram modelinin eğitimsel süreçlerde tanılama ve yönlendirmede kullanımının, ebeveyn ve öğretmenlerin modele ilişkin farkındalık ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin, eğitimin niteliğini artırıcı sonuçlar üretebileceğini düşünülmektedir.

Eğitimde akademik başarı ile model arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalardan Şahin ve Yıldırım 'ın (2020) araştırmasında yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde 112 öğrenciyle enneagram kişilik tipleri ile akademik başarı arasında paralellik bulunmuştur. Akademik başarı ile en yüksek ilişkili olanlar, başarı odaklı (tip3), mükemmeliyetçi (tip1) ve maceracı (tip7) dir. Bir diğer çalışmada iş birlikli öğrenme ile işlenen matematik dersinde Kabak (2011) öğrencileri enneagram kişilik tiplerine göre (uyumlu sosyal ilişkide olanlar) gruplandırarak yapılan dersin matematik öğrenimine katkı sunduğunu belirlemiştir. Aycan (2017) ise 21 formasyon öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin mizaçlarına uygun verilecek eğitimin öğrenmeye katkı sunacağını ve bunun için de aktif müzik eğitimlerinden faydalanılabileceğini belirtmiştir. Pesen (2015) de enneagram tiplerine göre algısal farklılıkların oluştuğunu ve bu durumun grafik sanat görsellerini yorumlamada da etkisini göstereceğini belirtmektedir. Aycan (2017) ve Pesen (2015) bulgularına ek olarak sanat eğitiminde de mizaç farklılıklarını dikkate alarak yapılan uygulamaların başarıyı arttıracığı düşünülmektedir. Çalışmalardan hareketle; bir, üç ve yedi numaralı kişilik tipleri dışında kalan kişilik tiplerinin algısal önceliklerine de hitap edebilecek eğitim etkinliklerinin geliştirilmesi ve değerler eğitimine yönelik hazırlanan etkinliklerde öğrencileri gruplandırırken enneagram tipleri dikkate alınarak gruplama yapılması önerilmektedir.

Eğitim yönetimi alanında ise Ateş (2020) öğretmenlerin güç mesafesi algısı ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, dört (özgün) ve beş (araştırmacı) kişilik tipindeki öğretmenlerde güç mesafesi algısı düşük çıkmıştır. Ateş (2020), çalışmasında öğretmenlerin enneagram kişilik tipleri ile cinsiyet ve görev aldıkları kurum/kademelere göre de ilişkiyi incelemiştir. Ortaya çıkan verilerden hareketle kurumlarda yönetim kalitesini arttırmaya yönelik, enneagram tiplerinin getirmiş olduğu bireysel farklılıkları önceleyen öneriler getirmiştir. Boz, Duran ve Meral (2021) araştırması da bu bulguları desteklemektedir. Hizmet ve imâlât işletmesindeki çalışanlara uyguladığı anketle enneagram kişilik tipleri ile iş performansı arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve iş performansında en yüksek puanı bir (mükemmeliyetçi), en düşük puanı yedi (maceracı) tip almıştır. Subaş (2017) geliştirmiş olduğu liderlik stilleri ölçeği ile enneagram kişilik ölçeğinin uyumlu olduğunu, enneagram kişilik tiplerinin, kişilerin yöneticilik stillerini de etkilediğini belirtmiştir. Çetinkaya'nın (2019) çalışması da bunu desteklemektedir. Orta öğretim kurumlarının yöneticilerine yaptığı uygulamada yaratıcı liderlik stilleri enneagram kişilik tipleri arasında uyumluluk anlamlı düzeyde bulunmuştur.

Eğitimin psiko sosyal temellerine yönelik bulgularda ise Erkan (2020) öğretmen adaylarının enneagram kişilik tipleri ile demografik değişkenlerin ilişkisi olmadığını belirlemiştir. Aktürk ve Taştan (2020) ise en sık rastlanan enneagram tipini iki numaralı (yardımsever), en sık rastlanan kanat tipini ise sekiz numaralı (meydan okuyan) olarak bulmuştur. Buna mukabil Türkiye'de en çok duygu merkez ve beden merkezin yoğunlukta olduğu düşünülmektedir, bu sonuçtan hareketle değerler eğitimi alanında da zihin merkezli etkinliklere de öncelik verilmesi önerilmektedir. Akademik çalışmaların ilki niteliğinde olan Karabulut (2017)'un çalışmasında genel olarak enneagram tanıtımı, literatüre kazandırılması sağlanmış, dini tutum ve motivasyonlarla ilişkisini incelemeye yönelik öneriler getirmiştir. Yüksel'in (2021) araştırması da enneagram kişilik tipleri ile dindarlık algısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Dokuz (barışçı) numaralı enneagram kişilik tipindekilerin öznel dindarlık algısı diğerlerine göre yüksek çıkmıştır. Ayrıca Yüksel (2021) çalışmasında enneagram kişilik tipleri ile cinsiyet arasındaki ilişkinin önceki çalışmalarda (Ateş, 2019; Erik, 2006; Kurt, 2019) tutarsız sonuç vermesine de dikkat çekmiştir. Aca (2020) sosyal ağ bağımlılığı için iki (yardımsever), üç (başarılı) ve yedi (maceracı) numaralı tipleri riskli, dokuz numaralı (barışçı) kişilik tipini dirençli bulmuştur. Dokuz numaralı (barışçı) kişilik tipinin dirençli olması dindarlık algısının yüksek olması ile ilişkilendirilebilir.

Enneagram literatürü incelemesinde, eğitim alanında rehberlik, akademik başarı ve yönetim konularına yönelik bulgular öne çıkmaktadır. Eğitimde enneagram modelinden faydalanılabileceği sonucuna ulaşılmış, değerler eğitimine yönelik öneriler sunulmuştur. Değerler eğitiminde okul içi ve okul dışı faaliyetlerde mizaçları tanıma, öğretmenlere rehberlik ve yönlendirmede olduğu kadar yöneticilere de destek olacaktır. Bu bağlamda eğitim



paydaşlarının, seminer, kurs ve üniversitelerde dersler vasıtasıyla enneagram bilgilerinin arttırılması tavsiye edilmektedir.

Eğitim kurumlarında yöneticilerin enneagram farkındalığı, öğretmenlerin mizaçlarına yönelik görevlendirme yapmasına, öğretmen ve öğrencilere karşı uygun davranış ve tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır. Değerler eğitime yönelik çalışmalarda öğretmenlerin enneagram kişilik tipleriyle uyumlu olarak görevlendirme yapılabilir. Bir (mükemmeliyetçi) kişilik tipindeki öğretmenler sorumluluk ve saygı değerini aktarmada, iki numaralı (yardımsever) kişilik tipindeki öğretmenler duyarlılık ve merhametli olma konularıyla ilgili eğitimlerde, üç numaralı (başarılı) öğretmenler başarıya motive edici, rekabet gerektiren durumlarda azim ve sabır değerini aktarmada, dört numaralı (özgün) öğretmenler özgün, fikir ya da sanat konularını barındıran düşünce ve değerlerle ilgili çalışmalarda aktif rol alabilir. Beş numaralı (araştırmacı) öğretmenler bilimsel değerlere yönelik hazırlanacak çalışmalarda, projelerin ar-ge biriminde, beş ve altı numaralı (sorgulayıcı) öğretmenler değerlerin içeriğini analitik incelemeye yardımcı olacak görevlerde, proje yöneticiliğinde, düşünsel olarak sorgulayıcı ve eleştirici perspektif kazanmalarını sağlayıcı çalışmalarda bulunabilirler. Altı numaralı (sorgulayıcı) kişilik tipindeki öğretmenler güvenilirlik ve sorumluluk değerlerini aktarmada, yedi numaralı (maceracı) öğretmenler değerleri keşfetmelerini sağlayacak gezilerde ve öğrencilerin uygulamalı olarak aktif rol aldığı çalışmalarda, sekiz numaralı (meydan okuyan) öğretmenler millî ve manevî değerleri aktarma, bir amaç için güdülenme ve içsel motivasyon sağlamada, sahiplenme ve vefa konusunda, dokuz numaralı (barışçı) öğretmenler olumlu iletişim becerileri üzerine hoşgörü ve sabır konusunda destek olabilir. Ancak öğretmenleri görevlendirmede enneagram kişilik tipi kadar kanat kişilik tipi de önemli rol oynamaktadır. Kanat kişilik tipinin etkisiyle farklı değerler eğitimi aktivitelerine uyum sağlamaları da muhtemeldir. Örneğin beş numaralı (araştırmacı) kişilik tipindeki bir öğretmen, kanat etkisi zayıfsa sosyal ilişkilerde geri plânda olmayı tercih edecektir. Okulda yürütülecek bir projenin nasıl yapılabileceğine dair fikir verme, alt yapısını oluşturmada destek olup, diğer aşamalarda geri plânda olmayı tercih edecektir. Ancak altı numara (sorgulayıcı) kanat etkisi var ise daha sosyal olacaktır ve geri plânda kalma konusunda ısrarı olmayacaktır. Projenin anlatılması, gün gün plânlanması konusunda bir numaralı (mükemmeliyetçi), katılımcıları memnun edecek, hediyeler, ikramlar iki numaralı (yardımsever) , projede aktif olarak görülecek görevlerde üç numaralı (başarılı) , projenin özgün (diğerlerinden daha farklı, daha estetik) olması konusunda dört numaralı (özgün) kişilik tipleri karşımıza çıkar. Altı numaralı (sorgulayıcı), projeye ilgili çıkabilecek aksiliklere karşı önleyici tedbir alma, öğrencileri görevlendirmede, yedi numaralı (maceracı) projeyi daha eğlenceli, daha cezbedici hale getirecek fikirler sunmada, sekiz numaralı (meydan okuyan) öğrencileri proje için motive etmede, coşkulu sloganlar ve projenin ruhunu yansıtmada, dokuz numaralı (barışçı) proje sırasında görev arkadaşlarına eşlik etmede rollerini alacaktır.

Kabak'ın (2011) çalışmasından hareketle, değer eğitime yönelik işbirlikli çalışmalarda öğrenciler kadar öğretmenlerin de doğru şekilde gruplanmış olması, çalışmaların verimliliğini arttıracaktır. Örneğin iki numaralı (yardımsever) kişilik tipindekiler stres altındayken, sekiz numaralı (meydan okuyan) kişilik tipinin olumsuz özelliklerini gösterecektir. Sekiz numaralı kişilik tipindekiler de kendi üzerinde tahakküm kurulmasından hoşlanmazlar. Ya da üç numaralı (başarılı) kişilik tipindekiler hedefe ulaşmak için çıkarlarını önceleyici (kendini öne çıkarmak, verilen görevi en hızlı sürede bitirmek için birtakım durumların üzerini örtmek vb.) davranış gösterebilirler ancak bu durum bir numaralı (mükemmeliyetçi) kişilik tipindekilerin doğruluk, dürüstlük anlayışıyla uyumsuz ve müdahaleci davranabilirler.

Aktürk ve Taştan (2020) ile Aca'nın (2020) araştırmalarında geçen enneagram kişilik tipleri paralellik göstermektedir, bu durum değerler eğitiminde sosyal ağ bağımlılığına yönelik çalışmaların önemine işaret etmektedir. Aktürk ve Taştan'ın (2020) bulgularına göre, ülkemizde en sık rastlanan kişilik tipi iki numaralı (yardımsever), kanat kişilik tipi ise sekiz numara (meydan okuyan) dır. Aca'nın (2020) çalışmasında da sosyal ağ bağımlılığı için risk faktörü oluşturan iki (yardımsever), üç (başarılı) ve yedi (maceracı) kişilik tipindeki öğrencilerdir. Türkiye'de en çok bulunan tipin iki numara (yardımsever) olması ve bu kişilerin de bir kısmının kanat tipinin üç numara (başarılı) olması, aynı şekilde en çok bulunan kişilik kanadı sekiz numara (meydan okuyan) iken de bireylerin bir kısmının asıl kişilik tipinin yedi numara (maceracı) olması söz konusudur. Türkiye'de en çok bulunan tip ve kişilik tipi kanatlarının sosyal ağ bağımlılığı için risk oluşturan kişilik tipleriyle paralellik göstermesi, üzerinde önemle durulması gereken bir durumdur. Türkiye, sosyal ağlarda vakit geçirme itibarıyla %95,7 oranında dünyada beşinci sıradadır (Demir, 2016). Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği 10 kök değerden biri olan "özdenetim" ve buna bağlı alt değerlerin kazandırılması sosyal ağ bağımlılığını önleme için gereklidir. Nitekim Yüksel'in (2021) araştırması özdenetim eğiliminin yüksek olduğu kişilik tipinin sosyal ağ bağımlılığı konusunda dirençli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulgularda yer alan dindarlık algısı -dolayısıyla irade kullanımı- ile sosyal ağ bağımlılığı ilişkisine yönelik sonuçlar da sosyal ağ bağımlılığın önlenmesinde kişilik tiplerinin göstergelerinden

yararlanılabileceğine işaret etmektedir. Çalışmamız literatürdeki sınırlı sayıdaki çalışmada modelin değer eğitimine katkısına yönelik sonuçlar elde edilebildiğini göstermektedir. Bulguların nitelik ve güvenilirliklerinin geliştirilmesi için enneagram modeli-değer eğitimi odaklı çalışmaların artırılmasına ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş olup, yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Çıkar Beyanı**

Araştırmacılar, araştırma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını onaylamaktadırlar.

## **5. KAYNAKÇA**

- Aca, G. (2020). *Lise öğrencilerinin enneagram kişilik tipleri ile sosyal ağ bağımlılığı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 630700) [Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Acarkan, İ. (2016). *Kişiliğin dna'sı*. İstanbul: Kurtuba Yayınları.
- Acarkan, İ. (2018). *Enneagram-dokuz mizaç modeline göre kişilik gelişimi: Çocuklar neden farklı*. İstanbul: Kurtuba yayınları.
- Acarkan, İ. ve Zencer, K. (2021). *Enneagram ile öğrencini keşfet*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Acarkan, İ. , Serttürk, S. ve Kutluca, A. (2022). *İlişkilerin 9 rengi*. İstanbul: Kurtuba Yayınları.
- Aktürk, Z. ve Taştan, K. (2020). Türkçe bir örnekleme enneagram kişilik tiplerinin sıklığı: Web tabanlı kesitsel bir çalışma. *Ortadoğu Tıp Dergisi*. 12(2), 211-218.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki* (Tez No. 538375) [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aycan, K. (2017). *Dokuz tip mizaç modeli ile aktif müzik eğitimi uygulamalarının ilişkisi*. *GEFAD / GUJGEF*. 37(3), 911-938.
- Batı, U. (2021). *Enneagram ile kişilik analizi*. İstanbul: Alfa yayınları.
- Boz, D. , Duran, C. ve Meral, H. (2021). Enneagram kişilik tiplerinin iş performansı üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(79), 1248-1261.
- Bozik, F.B. (2021). *Evliliğin enneagram kişilikleriyle olan ilişkilerine dair bakış açısıyla ilgili düşünceler* (Tez No. 672379) [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Burger, M. J. (2006). *Kişilik*. (Çev: İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Cervone, D. ve Pervin, A. (2016). *Kişilik psikolojisi- kuram ve araştırma*. (Çev. Mustafa Baloğlu), Ankara: Nobel Yayınları.
- Çetinkaya, İ. (2019). *Orta öğretim kurumlarının müdürlerinin liderlik özelliklerinin analizi: İstanbul örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Daniels, D. ve Price, V. (2016). *Enneagram: Kendini bilme sanatı*. İstanbul: Kaknüs yayınları.



- Demir, A. (2020). Enneagrama göre kişilerin öğrenme tarzları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(19), 13-29.
- Demir, Ü. (2016). Sosyal medya kullanımı ve aile iletişimi: Çanakkale’de lise öğrencileri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 27-50.
- Onedio. (2020). [Dokuz kişilik tipi teorisini daha yakından anlayalım]. *Kendini Tanı, Başkalarını Anla: Enneagram’ la Kişiliğini Keşfet*. <https://onedio.com/haber/kendini-tani-baskalarini-anla-enneagram-la-kisiligini-kesfet-909789>.
- Erçin, H. Ş. (2018). *Sağlıklı yaşam biçimleri davranışları ile enneagram kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.523155) [Yüksek Lisans Tezi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi]. YÖK tez Merkezi.
- Ergani, G. (2019). Eşlerde mizaç uyumu ölçeği (n.d). *TOAD Türkiye Ölçme Araçları Dizini*. <https://toad.halileksi.net/olcek/eslerde-mizac-uyumu-olcegi>
- Erkan, İ. (2020) *Enneagram modeline göre öğretmen adaylarının kişilik tipleri ile sınıf yönetimi özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 6400538) [Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK tez Merkezi.
- Gençtanırım Kurt, D. ve Çetinkaya Yıldız, E. (Ed.). (2020). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gökkaya, A. (2020). *Anne babaların; enneagram bilgisi, ebeveyn tutumları ve affedicilik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 659635) [Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi]. YÖK tez Merkezi.
- Gündüz, E. ve Keskin, F. (2019). Yaratıcı liderlik geliştirmede enneagram öğretisinin rolü. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim dergisi*. 2(2), 169-186.
- Hook, J. N., Hall, T. Davis, D., Van, T., Darly, R. Ve Conner, M.(2021). The Enneagram: A systematic review of the literature and directions for future research. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 77 Issue 4 :865-883.
- Kabak, S. (2011). *Enneagramın 7. Sınıf matematik öğretiminde grup çalışması etkisi üzerine bir araştırma*. (Tez No. 286486) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK tez Merkezi.
- Karabulut, Y. (2007). *Yeni kişilik teorisi enneagram ve din psikolojisi açısından kullanım alanları*. Yüksek lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Karakelle, Ş.S. (2019) *Psikoloji ders kitabı*. İstanbul: İstanbul üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Keskin, N. (2019). *Yaratıcı liderlikte enneagram öğretisinin rolü* (Tez No. 622255) [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi] . YÖK tez Merkezi.
- Kıral, B. ve Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon Belgesi’nin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 49(225), 5-22.
- Maitri, S. (2018). *Enneagramın spiritüel boyutu*. İstanbul: Omega yayınları.
- Palmer, H. (2014). *Ruhun aynası ennegrama yansıyan insan manzaraları*. (Çev. Okhan Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Pesen, S. R. (2015). *Grafik tasarım göstergelerinin algılanmasında kişilik faktörünün enneagram modeline göre incelenmesi* (Tez No. 391144) [Yüksek lisans Tezi. İstanbul Kemerburgaz Üniversitesi] . YÖK tez Merkezi.
- Riso, D. R. ve Hudson, R. (2020). *Enneagram ile Kişilik Analizi*. (Çev. Günseli Aksoy). İstanbul: Butik Yayınları.
- Seçer, Z. , Çağdaş, A. ve Yalman, D. (2021). *Sosyal-Duygusal gelişim*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Selçuk, Z. ve Yılmaz, E.D. (2018). *Ebeveyn benim: Dokuz tip mizaç modeline göre ebeveyn-çocuk ilişkileri*. Ankara: Elma yayınları.
- Subaş, A. ve Çetin, M. (2017). Enneagram kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 160-181.

- Subaş, A. (2017). *Okul yöneticilerinin "liderlik stilleri" ile "enneagram kişilik tipleri" arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 469565) [Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Şahin, İ., Turan, H ve Yıldırım, A. (2020) enneagram kişilik tipleri ve akademik başarı. *KOSBED*, (39), 149 – 158.
- Şirin, T. (2020). Enneagram Türkiye kişilik envanterinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 1375-1398.
- Wagele, E. (2001). *Enneagram yöntemiyle çocuk yetiştirmek*. İstanbul:Rota yayınları.
- Yazgan İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2020). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, E.D. (2019). *Öğretmen benim*. Ankara: Mizmer Yayınları.
- Yılmaz, E.D., Gençler, A.G. ve Aydemir Ö. (2011). Tarihsel bir sistemin yeni bir mizaç modeline evrimi: Dokuz tip mizaç modeli. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12, 165-166.
- Yılmaz, E. D., Gençler, A. G., Ünal, Ö. ve Aydemir, Ö. (2014). Enneagram'dan dokuz tip mizaç modeline: bir öneri. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 396-417.
- Yüksel, A. ve Kızılgöç, M. (2021). Enneagram kişilik modeli bağlamında ilahiyat fakültesi öğrencilerinin kişilik özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Din Psikolojisi Dergisi*, (3), 9-38.

#### 4. EXTENDED ABSTRACT

The Enneagram model is known as a traditional method that has become widespread in recent years. It is similar to the distinctive feature approach and the biological approach. He says that people's personalities are formed within the context of their innate basic quests, their perceptual priorities, and environmental factors. It groups individuals according to their personal characteristics with one of nine personality types and the effect of the wing type of this type. Examination of its relationship with modern personality theories and finding some similarities have made its use widespread in the field of psychology. It is known that there has been an increase in enneagram-based studies in Turkey in recent years, and they focus on education and health. In the research, Turkish academic literature published until 2022 was reached and examined in terms of education in general and values education in particular. Inferences were made for the use of the enneagram model in values education. In this context, 24 studies were reached and the academic research areas in which the enneagram model was studied, the research problems associated with it and the methods in which it was studied were determined. The research was structured in the descriptive document scanning model, and document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data. In the section where the content, results and findings are analyzed in detail, firstly the researches made in the field of education, and then the findings of the studies carried out in other fields and thought to contribute to education are interpreted.

Ten studies in the field of education, five in the field of health, three in the psychology of religion, two in the field of psychology and fine arts, and one in the field of sociology and business have been reached. Twelve of the studies are dissertations, nine are articles, and three are reflection papers. One of the thesis is at the doctoral level. 16 of the studies are quantitative, 6 of them are qualitative and 2 of them are mixed. 14 of the studies were conducted with the relational screening model, one of them was web-based cross-sectional scanning and one of them was structured in an experimental model with pretest and posttest groups. One of the qualitative researches is in the factual case design, the others are in the theoretical research format. In researches, "Enneagram Personality Scale" (Subaş, 2017) has five, "Enneagram Turkey Personality Types Inventory Scale" (Şirin, 2020) four, "Nine Type Temperament Scale" (Yılmaz, 2014) three, "Leadership Styles Scale" (Subaş, 2017) (developed based on the enneagram) two, "Enneagram Personality Determination Scale" (Kabak, 2011), "Enneagram Personality Types Scale" (Şahin and Yıldırım, 2020) and "Enneagram-Based Stone Personality Inventory" (Aktürk and Taştan, 2020) once used. In the studies, mostly samples from the fields of education and health were used as data sources.

As a result of the examination of the Enneagram literature, findings on guidance, parenting attitude, academic achievement, educational management and psychosocial foundations of education come to the fore. In the study

examining parental attitudes, the level of forgiveness and being democratic score of those with enneagram knowledge were higher than the others. In a study conducted with high school students, two (helpful), three (successful) and seven (adventurous) personality types were identified as risk factors for social network addiction. It has been determined that the number nine (peaceful) personality type is resistant to addiction. In a study conducted with middle school students, the mathematical success of the group that was separated from enneagram types (according to their compatibility in social relations) in the activity performed with cooperative learning was higher. It was determined that those with three (successful) and seven (adventurous) personality types got high scores.

In studies on educational administration, it has been stated that receiving training on the enneagram raises the awareness level of administrators. In another study, it was observed that management styles and enneagram personality types were similar. It has been understood that personality types four and five are more resistant to managerial competition and domination. It has been suggested that teachers be assigned according to their personality traits in projects on values education.

There are also studies on the psychosocial basis of education. In the study examining the relationship between the subjective perception of religiosity and enneagram personality types of university students in Turkey, the perception of religiosity for the number nine (peaceful) personality type was found to be higher than the other types. It is the number nine (peaceful) type who is resistant to social network addiction. In a web-based cross-sectional study, it was seen that the most common personality type in Turkey was number two (helpful), and the most common wing personality type was number eight (opposing). While the most common personality type in Turkey is number two (helpful), the wing personality type of some of these people is number three (successful). The true personality type of the number eight common wing type may also be the number seven (adventurous).

According to the results of the research on personality types that pose a risk for social network addiction, the research on subjective religiosity and the most common personality types research, there is a need for studies that prioritize self-control in values education in Turkey.



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Öğretmenlere Göre Anlamlı İş ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki

Hamit İMALI\* Ahmet KAYA\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 21.06.2022	Bu araştırma, öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılmıştır. Nicel bir araştırma olan çalışmada betimsel tarama modeli ve korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat merkez ilçelerinde devlete ait ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretimde görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma da veri toplama aracı olarak "Anlamlı İş Ölçeği", "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri istatistiksel olarak yüksek seviyede bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, görev türü ve okul türü gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık gösterme düzeylerinin ise görev türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur.
<i>Kabul Tarihi:</i> 21.10.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
	<b>Anahtar Sözcükler:</b> Anlamlı iş, örgütsel vatandaşlık davranışı, öğretmen
doi:10.53629/sakaefd.1133544	Makale Türü: Araştırma Makalesi

\* Sınıf Öğretmeni, MEB, Kahramanmaraş-Türkiye, [hamitm90@gmail.com](mailto:hamitm90@gmail.com), ORCID: 0000-0002-1512-1038

\*\* Prof. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kahramanmaraş-Türkiye, [akaya574@hotmail.com](mailto:akaya574@hotmail.com), ORCID: 0000-0001-8899-9178

**Kaynakça Gösterimi:** İMALI, H. & KAYA, A. (2022). Öğretmenlere göre anlamlı iş ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 191-213. doi: 10.53629/sakaefd.1133544

**Citation Information:** İMALI, H. & KAYA, A. (2022). The relationship between meaningful work and organizational citizenship behavior according to teachers, *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 191-213. doi: 10.53629/sakaefd.1133544



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## The Relationship Between Meaningful Work and Organizational Citizenship Behavior According to Teachers

Article Information	ABSTRACT
Received: 21.06.2022	This research was conducted to determine the relationship between teachers' levels of finding their work meaningful and their levels of showing organizational citizenship behavior. In this quantitative research, descriptive survey model and correlational research model were used. The universe of the research consists of 9,443 teachers working in state-owned primary, middle and secondary schools in Dulkadiroğlu and Onikişubat central districts of Kahramanmaraş province in the 2020-2021 academic year. In the research, "Meaningful Work Scale", "Organizational Citizenship Behavior Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools. As a result of the research; it has been observed that there is a statistically high level of significant relationship between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their organizational citizenship behavior. On the other hand, the level of teachers' meaningful work and organizational citizenship behavior were found to be statistically significant at a high level. In addition, it was examined whether the levels of meaningful work and organizational citizenship behavior perceptions of teachers differed according to demographic variables such as gender, marital status, age, branch, type of duty and school type. The level of teachers' meaningful work perception shows a significant difference according to the branch variable; the level of teachers' organizational citizenship perception showed a statistically significant difference according to the type of duty.
Accepted: 21.10.2022	
Published: 30.12.2022	
	<b>Keywords:</b> Meaningful work, Organizational Citizenship Behavior, Teacher.

Article Type: Research Article

### 1. GİRİŞ

Eğitimin asıl amacı insanların yaşantılarında karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yardımcı olmak, içerisinde bulunulan toplumun beklentilerini karşılamak ve topluma uyum sağlamalarını kolaylaştıracak yeterlilikleri kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda eğitim bilimsel düşünceye sahip, inovatif, üreten, topluma ve ülkesine faydalı bireyler yetiştirmelidir. Bu görevi en iyi şekilde yerine getirecek kişilerde eğitim camiası içerisinde öğretmenlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin çalıştıkları kurumun hedefleri ile paralel bir şekilde güdülenerek ve işlerinden doyum sağlamaları sağlanarak çalışmalarını daha verimli hale getirilebilir (Öztürk, 2019, s. 3). Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin işlerini ne düzeyde anlamlı bulduğu ve anlamlı bulma düzeylerine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerini belirlemek, bununla birlikte bazı değişkenlere göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerini belirlemek araştırmanın temel hedefidir.

Anlamlı iş üzerine yapılan araştırmaların son on yılda arttığı gözlenmektedir (Fairlie, 2013). Bununla birlikte anlamlı lider boyutları ile ilgili Göçen (2021, s. 39) de araştırma yapmıştır ve bu boyutları "Üstün Hayat Amacı, Anlamlı Paylaşma, Anlayış, Geçmiş, Bugünü ve Geleceği Birleştirme, Bilgelik, Barışık Olma, Etiklik Duygusu, Diğerlerine Hizmet, İçsel Motivasyon ve Aidiyet Sağlama" şeklinde açıklamıştır. Anlamlı iş kavramı sosyal psikoloji, tarih, sosyoloji ve antropoloji gibi çeşitli alanları ilgilendirdiği için araştırmacılar tarafından uzun bir süre daha araştırılacaktır (Overell, 2008). Bu konu ile ilgili araştırmalar artmakla birlikte farklı felsefeler geliştirilerek araştırma alanları genişletilmektedir. Anlamlı iş kavramını ve işin anlamlılığını arttıran etmenleri bilmek iş hayatının düzeni ve bireyin işte kendini iyi hissetmesi açısından önemlidir. Son zamanlarda iş ile birey arasında uyumun artırılmasında en önemli etkinin işin birey için daha anlamlı hale getirilmesi yani anlamlı iş olduğu görülmektedir (Kahn, 1990; Shamir, 1991). Bu görüşü May, Gilson ve Harter (2004) araştırmalarında destekleyerek anlamlı işin birey-iş uyumunu yordadığını bulmuşlardır. Farklı bir açıdan bakılacak olursa anlamlı iş, kişinin işine derin bir anlam ve amaç yüklemesidir (Milliman vd., 2003). Anlamlı işten söz edilebilmesi için bireylerin işten beklentilerinin farkında olmaları (Baldry vd., 2007, s. 5). Anlamlı işi bireyin kişisel gelişimi, başkaları ile iş yapabilme yeteneği kazanması, performansını arttırması ve diğergamlık gibi çeşitli yönlerden değerlendirmelidir (Koçer, 2019, s. 2).

Eğitim, doğası gereği anlamlı iş olarak düşünülebilir. Bunu destekler bir şekilde Bassuk ve Goldsmith (2009) işin anlamlılığının bazı durumlarda yapılan işin kendisinin yapan tarafından anlamlı bulunmasından kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Daha çok insanları ilgilendiren bir iş olduğu, insanların yaşamlarına kolaylaştırıcı yönde fayda sağladığı (Pratt ve Ashforth, 2003, s. 321) ve önemli hedefe hizmet ettiğinden (Ariely vd., 2008) öğretmenlik mesleği toplum tarafından anlamlı bir iş olarak görülmektedir (Chen, 2007). Bununla birlikte eğitim

örgütlerinde öğretmenlerin işlerini anlamlı bulabilmeleri için ortamlar oluşturulmalıdır. Bu ortamlar sayesinde öğretmenleri işlerine güdülemek mümkündür (Csikzentmihalyi, 2004). Türkiye'nin kültür oluşumunda önemli bir yere sahip öğretmenler için yaptıkları işin anlamlılığı oldukça önemlidir (Schwartz, 1999). Gardner (2010, s. 256) öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmalarıyla birlikte bu anlamlılığı öğrencilere aşılmalara gerektiğini belirtmiştir. Bu sayede öğrenciler, kendilerini fiziksel, sosyal, entellektüel ve ruhsal olarak geliştirebilmekte; kendi içinde bulunduğu topluma ve dünyaya yararlı bir insan olabileceklerdir. Öğretmenlik mesleğinin böyle önemli rolünün olması ile birlikte öğretmenler bazen çeşitli nedenlerle işlerini anlamlı bulma konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler. Yaşanılan bu sorunlara çözüm olarak Paskett (2007) öğretmenlerin kendilerine belirlenen görev alanları çerçevesinde farklı anlamlı alanlar oluşturarak işlerini kendilerine daha anlamlı hale getirebilirler. Bu anlamlı ortam oluşabilmesi için öğretmenler bütün olumsuzluklara karşı, kendilerini sürekli geliştirebilecekleri zor hedefler belirlemelidir.

İnsanların sürekli gelişen ve değişen bilgi sistemiyle yeniliklere uyumlarını kolaylaştırmak için ve çalıştıkları kuruluşlara yeni fikirlerle katkı yapabilmeleri için eğitimin önemi daha da artmıştır. İçinde bulunulan toplumun ihtiyaçlarına göre birey yetiştirmek ve yetişen bu bireylerin topluma uyum sağlaması eğitim sayesinde olmaktadır (Begenirbaş, 2013, s. 1). Örgütler varlıklarını devam ettirebilmek için örgütsel vatandaşlık davranışı gibi gönüllü davranışlar sergileyen ve pozitif katkı sağlayan kişilere ihtiyaç duymaktadırlar (Alpsoy, 2018, s. 1). Örgütte görev yapanların gösterdiği örgütsel vatandaşlık davranışı, örgüt içerisinde yardımlaşmanın ve örgüte bağlılığın artması ile doyumun sağlanabilmesi için önemlidir (Yılmaz, 2010, s. 12). Öğretmenlerin rol ve sorumlulukları tanımlanan görevlerin ötesine geçerek ancak okullarda başarı sağlanabilir (On vd., 2016, s. 742). Rol ve sorumlulukların ötesinde olan örgütsel vatandaşlık davranışı okullar açısından hassas ve önemlidir. Örgütsel vatandaşlık davranışı yüksek olan öğretmenler insan kaynaklarının geliştirilmesinde ve kendi ülkelerinin kapsamlı gelişiminde önemli role sahiptir (Oplatka, 2009). Katz ve Kahn (1978) örgütler için örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Bu durum çalışanların performansının artarak örgütün rekabet etme kabiliyetinin artmasına yardımcı olur. Böylelikle örgütler düşük maliyetle kendilerini geliştirerek daha iyiye gidebilirler (Ramesh, 2014, s. 177).

Öğretmenler eğitimin ve çalıştıkları okulların en önemli parçalarıdır. Eğitim camiası ve okullar bir örgüt olarak düşünüldüğünde öğretmenlerin özveri göstererek çalışması beklenmektedir. Görev yapan her öğretmen yasa ve yönetmeliklerdeki görev tanımlarında yer alan vazifelerini yerine getirmektedir. Fakat çalıştıkları örgütün başarısı için bu görev sorumlulukları yapmak yeterli olmamaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerden tanımlanan görevlerin dışında çalıştığı örgütün gelişimine faydalı olacak davranışlar göstermesi de beklenmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin davranışlarını ölçmek için birçok araştırma yapılmaktadır (Yılmaz, 2019, s. 2). Okulların hedeflerine ulaşabilmesi ve öğrenen okul kültürünün oluşabilmesi için en önemli faktör öğretmendir. Öğretmenlerin yüksek performans göstergelerinden birisi örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleridir. Öğretmenlerin, yoğun olan iş arkadaşlarına yardım etmesi, mesleğine yeni başlayan arkadaşlarına rehberlik etmesi, mesleği ile ilgili güncel gelişmeleri ve makaleleri izlemesi, mesleğini icra ederken uygulaması ve bu yenilikleri arkadaşları ile paylaşması ve çalıştığı kurum içerisinde kendi görev tanımlarının dışındaki alanlarda görev alarak gösterdikleri örgütsel vatandaşlık davranışları okulda pozitif bir ortam oluşturarak verimliliği arttıracaktır (Belogolovsky ve Somech, 2010; Runhaar vd., 2013). Bu faydalarıyla birlikte örgütsel öğrenme seviyeside artacaktır (Köprülü, 2011, s. 23).

Okulların en önemli öğelerinden biri olan öğretmenler işlerini anlamlı bulduklarında performansları artma eğiliminde olmakta ve yaptıkları işi daha nitelikli hale getirmektedirler. Öğretmenlerin yaptıkları işi anlamlı bulmaları ve yaptıkları işten tatmin olmaları istekli bir şekilde çalıştıkları kurumun amaçları doğrultusunda emek sarfetmesi için önemlidir. Öğretmenlerin eksiklerini tamamlamaya yönelik çalışmalar büyük bir motivasyon kaynağı olacaktır (Paskett, 2007). Önceki yapılan araştırmalara göre anlamlı işin motivasyon (Morin, 2004), örgütsel bağlılık (Chalofsky, 2003), mesleki kimlik gelişimini (Miller, 2008) sağladığı ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düşeylerini arttırdığı (Purvanova, Bono ve Dzieweczynski, 2006) belirtilmektedir. Örgütlere bu yararlarından dolayı önemli olan "anlamlı iş" kavramının eğitim örgütlerinin en önemli ögesi olan okullarda çalışan öğretmenler üzerinde de incelenmesi önemlidir.

### 1.1. Problem Durumu

"İşin Anlamlı Bulunması" ve "Örgütsel Vatandaşlık Davranışı" kavramlarının birbirlerini etkileme durumları örgüt çıktılarının özelliklerini etkilemektedir. Bu araştırmada öğretmenlerin yaptıkları işleri anlamlı bulmaması durumunda örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilmesini olumsuz etkileyeceği düşüncesiyle öğretmenlerin



anlamli iş ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilgili görüşleri incelenerek bu kavramlar arasındaki ilişki durumuna bakmak ve literatüre katkı yapmak amaçlanmıştır. Literatürde bu iki konu ile ilgili araştırmalar mevcuttur. Koçer (2019) ve Toptaş (2016) anlamli iş konusunda; Tecimen (2020), Çınar (2019) ve Çerezci (2019) örgütsel vatandaşlık davranışı konusunda araştırma yapmışlardır. Fakat; anlamli iş konusundaki çalışma sayısı oldukça azdır. Anlamli işin örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisini öğretmenlerin görüşlerine göre araştıran bir çalışmaya ulusal ve uluslararası düzeyde rastlanmamıştır. Bu çalışmanın diğer bir amacı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde bulunan politikacılara ve yöneticilere öğretmenlerin işlerini anlamli bulmaları ve örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri hakkında bilgilendirme yapılarak, olumlu ve pozitif okul iklimi oluşturulabilmesine katkı sağlanabileceği düşünülebilmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; MEB’de çalışan Kahramanmaraş ilindeki öğretmenlerin görüşlerine göre işin anlamli bulunma seviyesi ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme seviyesinin hangi düzeyde olduğu ve bu iki kavram arasında nasıl bir ilişki olduğunu belirlemektir. Bununla birlikte bu kavramların genel ve alt boyutlarıyla; yaş, medeni durum, cinsiyet, branş, görev türü ve okul türü değişkenlerine göre hangi derecede anlamli farklılık gösterdiğini belirlemektir.

## 1.3. Araştırma Problemi

İşin anlamli bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre açıklamaya çalışmak bu araştırmanın amacıdır.

### 1.3.1. Araştırmanın alt problemleri

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere öğretmen görüşlerine göre yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin işlerini anlamli bulma seviyeleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin işlerini anlamli bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Medeni durum,
  - c) Yaş,
  - d) Branş,
  - e) Görev türü,
  - f) Okul türü,
 değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamli farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin işlerini anlamli bulma seviyeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyeleri ve bu iki ölçeğin boyutları arasında anlamli ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Nicel yöntem kullanılan bu çalışmada, öğretmenlerin işlerini anlamli bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışını göstermek ve bu düzeylerin çeşitli demografik değişkenlere göre fark analizlerinin gerçekleştirileceği yerlerde nicel araştırma yöntemi olan “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır. Bu model; çalışmaya katılanların konu ile ilgili algı, tutum, yönelimlerin hangi düzeyde olduğunu belirleyebilmek imkânı sunan ve büyük örneklem gruplarıyla çalışma yapılabilen bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2017, s. 184). Öğretmenlerin işlerini anlamli bulma düzeyleriyle örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için ise nicel araştırma yöntemi olan “korelasyonel araştırma yöntemi” kullanılmıştır. “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, vd., 2017, s. 191). Bu nicel Araştırma yöntemlerini kullanmak araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına uygun olmuştur.



## 2.1. Çalışma Grubu

Kahramanmaraş ilinin Dulkadiroğlu ve Onikişubat ilçelerinde ilçelerinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve liselerinde çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Örnekleme seçerken, evreni temsil eden ve sonuçları genelleme özelliğine sahip, araştırma problemi üzerinde etkisinin olabileceği düşünülen okul türü (ilkokul, ortaokul, lise) değişkenine göre evren içinde homojene yakın alt grupları belirleyen (Büyüköztürk, vd., 2017, s. 89) basit seçkisiz örnekleme yöntemlerinden biri olan “tabakalı örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu yöntemle seçilen araştırmanın örneklemini ise 450 öğretmen oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme yöntemi hem standart hatayı azaltmakta hem de uygulama da maddi ve zaman kaynakları açısından ekonomiklik sağlamaktadır (Özen ve Gül, 2007). Araştırmamıza katılan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	233	51.8
	Erkek	217	48.2
	Toplam	450	100.0
Yaş	30 yaş ve altı	85	18.8
	31-40 yaş	187	41.6
	41-50 yaş	133	29.6
	51 yaş ve üzeri	45	10.0
	Toplam	450	100.0
Okul Türü	İlkokul	134	29.8
	Ortaokul	170	37.8
	Lise	146	32.4
	Toplam	450	100.0
Branş	Sınıf Öğretmeni	118	26.2
	Branş Öğretmeni	305	67.8
	Meslek Dersleri Öğrt.	27	6.0
	Toplam	450	100.0
Medeni Durum	Evli	380	84.4
	Bekar	70	15.6
	Toplam	450	100.0
Görev Türü	Yönetici	50	11.1
	Alan/Atölye Şefi	12	2.7
	Öğretmen	388	86.2
	Toplam	450	100.0

Araştırmacıların geliştirdiği “Kişisel Bilgi Formu”, Göçen ve Terzi (2019)’nin geliştirdiği “Eğitim Örgütleri İçin Anlamli İş Ölçeği” ile Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) ile Moorman (1991)’in geliştirdiği ve Polat (2007)’in Türkçe’ye çevirdiği “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” araştırmanın verilerini toplamak amacıyla kullanılmışlardır. Veriler çevrimiçi olarak Web Tabanlı Google ile toplanmıştır. Veriler çevrimiçi toplanarak hem sosyal mesafe kurallarına uyma imkanı sağlamıştır hem de hızlı bir şekilde gelişen günümüz teknoloji dünyasında pratiklik açısından önemli ayrıcalık sağlamaktadır (Çeliköz ve Erişen, 2017). Elden toplanan verilerin analiz için istatistik programlarına girilmesi esnasında oluşabilecek aksaklıkların en aza indirilebilmesi yönüyle bu yöntem güvenilir görülmektedir (Özsağlam, Atalay ve Toprak, 2009).

“Eğitim Örgütleri İçin Anlamli İş Ölçeği”, öğretmenlerin işlerini hangi düzeyde anlamlı bulduğunu belirlemeyi amaçlayan, ters maddesi olmayan, 6 faktörü ve 21 maddesi olan bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracının faktörleri “İşte Anlam”, “İşte Anlam Arayışı”, “İşte İlişkiler”, “İşte Aşkınlık”, “İşte Tevazu” ve “İşte Anlam Liderliği” şeklindedir. Ölçeği geliştirenler tarafından ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri ve açıklayıcı faktör analizleri yapılarak, eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği iç tutarlılık Crombach’s Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.84$  olarak bulunmuş ve mükemmel uyum gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma kapsamında yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin iç tutarlılık Crombach’s Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.83$  olarak hesaplanmıştır ve birbirlerine çok yakın olduğu teyit edilmiştir. Göçen ve Terzi (2019) tarafından geliştirilen eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin geçerliliğini ölçmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılarak uyumluluk indekslerine bakmak için bu model kullanılmıştır. Ölçeği geliştirenlerin doğrulayıcı faktör analiz değerleri; RMSEA, SRMR, TLI ve CFI değerleri sırası ile

.048, .052, .95 ve .96 olarak bulunarak literatürde belirtilen değerlere göre mükemmel bir uyum gösterdiği belirlenmiştir (Kline, 2016, s. 276-277). Bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; TLI ve CFI değerlerinin 0.90'dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08'den küçük ve  $\chi^2/sd$  değerinin 0-5 aralığında olduğundan bu model kabul edilebilir düzeydedir (CFI=0.932; TLI=0.918; RMSEA=0.059; SRMR=0.046) (Browne ve Cudeck, 1992, s. 239; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s. 54; Hu ve Bentler, 1999, s. 1; Schermelleh-Engel vd., 2003, s. 52; Kline, 2016, s. 276-277; Şen, 2020, s. 32).

“Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği” öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan, ters maddesi olan, 4 faktörlü ve 20 maddesi olan bir ölçme aracıdır. Bu ölçme aracının faktörleri “yardımlaşma”, “centilmenlik”, “vicdanlılık” ve “sivil erdem” şeklindedir. Polat (2007) tarafından ölçeğin doğrulayıcı faktör analizleri ve açıklayıcı faktör analizleri yapılarak, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği iç tutarlılık Crombach’s Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.89$  olarak bulunmuş ve mükemmel uyum gösterdiğini belirtmiştir. Bu araştırma için yapılan hesaplamalar sonucunda ölçeğin iç tutarlılık Crombach’s Alfa güvenilirlik katsayısı  $\alpha=0.83$  olarak hesaplanmıştır ve yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Polat (2007)’in Türkçe’ye çevirdiği örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizine bakılmamıştır. Bu araştırma için yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise; TLI ve CFI değerlerinin 0.90’dan büyük, RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.08 den küçük ve  $\chi^2/sd$  değerinin 0-5 aralığında olduğundan bu model kabul edilebilir düzeydedir (CFI=0.917; TLI=0.903; RMSEA=0.054; SRMR=0.047) (Browne ve Cudeck, 1992, s. 239; Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008, s. 54; Hu ve Bentler, 1999, s. 1; Schermelleh-Engel vd., 2003, s. 52; Kline, 2016, s. 276-277; Şen, 2020, s. 32).

SPSS paket programı ile analiz edilen bu araştırmanın doğrulayıcı faktör analizi MPlus 8.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Veriler analiz edilmeye başlanmadan önce eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin ve örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin çarpıklık-basıklık değerlerine bakılarak normal dağılım göstergelerine ve standart hatalarına bakılmıştır. Çarpıklık-basıklık katsayısı normallik varsayımlarının kontrolünde başvurulması gereken adımlardan biridir (Can, 2017). Ölçme araçlarının her biri kendine has olmasından dolayı ölçeklerin ayrı ayrı normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılması gerekmektedir. Dağılım göstergesinin normal(parametrik) veya normal olmamasına(non-parametrik) göre hangi analizin yapılacağına karar verilebilmektedir (Karagöz, 2010). Çarpıklık(skewness) değeri dağılımın normal olup olmadığını gösteren en önemli göstergelerden biridir ve dağılımın aynası gibidir (Tabachnick vd., 2007). Çarpıklık-basıklık verileri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

*Ölçeklerin Çarpıklık-Basıklık Değerleri*

Ölçekler	Çarpıklık	Sh	Basıklık	Sh
Eğitim Örgütleri İçin Anlamlı İş	0.103	0.115	0.341	0.230
Örgütsel Vatandaşlık Davranışı	-0.162	0.115	-0.338	0.230

Tablo 2’de yer alan çarpıklık-basıklık değerleri ve standart hata oranları incelenmiştir. Çarpıklık-basıklık değerleri Can’a (2017: 85)  $\pm 1$  değerleri arasında olmalı. Ayrıca Çarpıklık-basıklık verilerinin standart hataya bölündüklerinde sonuç  $\pm 1,96$  değerleri aralığında ise normal dağılım olduğunu gösterir. Yapılan hesaplamalar sonucunda tabloda elde edilen verilere göre varsayımın karşılandığı görülmektedir. Varyansların homejenliğini bulmak için Levene testi uygulanarak sonuçları incelenmiştir. Homojenlik testi sonucunda alt problemlere normal dağılım gösteren değişkenlerde yapılan fark analizlerinde iki gruplu olanlara Bağımsız Örneklem t testi uygulanırken; grup ikiden fazla ise ANOVA uygulanmıştır. ANOVA ile yapılan analizlerde bulunan anlamlı farklılığın ikili gruplardan hangilerinin arasında olduğunu bulmak için çoklu karşılaştırma Post Hoc analizlerinden biri olan LSD testi uygulanmıştır. Varyansların eşit olduğu ancak örneklem eşit olmadığı durumlarda LSD testi kullanılabilir bir çoklu karşılaştırma testidir (Kayri, 2009). Normal dağılım göstermeyen değişkenlerde yapılan fark analizlerinde kategorik değişkenlerde ikiden fazla grup olduğu için Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın ikili gruplardan hangilerinin arasında olduğunu bulmak için ise Bonferroni Correction (Bonferroni düzeltmesi) ile analiz yapılmıştır. Bonferroni düzeltmesi, birden fazla bağımsız ve bağımlı değişken ile analiz gerçekleştirirken çoklu karşılaştırma yapabileme imkânı veren bir düzeltmedir (Napierala, 2012). Araştırma problemlerinde yer alan “iki değişken arasında ilişki var mıdır?” sorusunun cevabını bulabilmek amacıyla ise Korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Yapılan korelasyon analizinde alt boyutlarda inceleme yapıldığı için Çoklu Korelasyon analizi kullanılmıştır. Çoklu Korelasyon; bir değişkenin iki veya daha fazla değişken ile arasındaki ilişkinin yönünü ve ilişki miktarını ortaya çıkarmaktadır (Can, 2017, s. 369).  $p = 0.05$  bütün analizlerde anlamlılık düzeyi olarak kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmaya katılım gösteren öğretmenlerin işlerini hangi düzeyde anlamlı bulduklarına dair görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}=3.96$  olarak, standart sapması ise  $Ss=0.391$  olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Katılım gösteren öğretmenler en yüksek düzeyde 3. madde olan “İşim büyük bir amaca hizmet etmektedir.” maddesine ( $\bar{X}=4.59$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. En düşük düzeyde ise 7. madde olan “İş hayatımın anlamının ne olduğunu merak ediyorum.” maddesine ( $\bar{X}=2.57$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğine verdiği cevaplar ise şu şekildedir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin ortalaması  $\bar{X}=4.16$  olarak, standart sapması ise  $Ss=0.423$  olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin işin anlamlı bulunması seviyesi gibi örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri de yüksek seviyede bulunmuştur. Katılım gösteren öğretmenler en yüksek düzeyde 13. madde olan “İşime zamanında gelirim.” maddesine ( $\bar{X}=4.79$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir. En düşük düzeyde ise 2. madde olan “Zamanım uygunsa, dersine herhangi bir sebeple gelemeyen ya da geciken arkadaşımın yerine derse girerim.” maddesine ( $\bar{X}=3.54$ ) katıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin “cinsiyet, medeni durum, yaş, branş, görev türü ve okul türü” gibi demografik özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterme durumları şu şekildedir. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği analiz sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3

*Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
EÖİAİ <sup>†</sup>	Kadın	233	3.95	0.369	-0.737	448	0.461
	Erkek	217	3.97	0.414			
ÖVD <sup>‡</sup>	Kadın	233	4.15	0.426	0.765	448	0.740
	Erkek	217	4.17	0.422			

\* $p < 0,05$

Tablo 3’teki verilere göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur [ $t_{(448)} = -0.737$ ;  $p > 0.05$ ]. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin ise yine aynı şekilde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [ $t_{(448)} = 0.765$ ;  $p > 0.05$ ].

Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemek için parametrik analiz yöntemlerinden bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

*Medeni Durum Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

Ölçek	Medeni Durum	n	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
EÖİAİ	Evli	380	3.96	0.383	0.522	448	0.602
	Bekâr	70	3.94	0.435			
ÖVD	Evli	380	4.17	0.424	0.062	448	0.951
	Bekâr	70	4.16	0.420			

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$

<sup>†</sup> Eğitim Örgüleri için Anlamlı İş Ölçeği

<sup>‡</sup> Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $t_{(448)} = 0.522$ ;  $p > 0.05$ ]. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin ise yine aynı şekilde anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [ $t_{(448)} = 0.062$ ;  $p > 0.05$ ].

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerindeki farklılaşmayı belirlemek için parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5  
Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Yaş	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
<b>EÖİAİ</b>	30 yaş altı	85	3.99	0.401	Gruplar arası	0.158	3	0.053	0.341	0.796
	31-40 yaş	187	3.95	0.376	Gruplar içi	68.725	446	0.154		
	41-50 yaş	133	3.95	0.421	Toplam	68.883	449			
	51 yaş üzeri	45	3.98	0.350						
<b>ÖVD</b>	30 yaş altı	85	4.18	0.372	Gruplar arası	0.288	3	0.096	0.532	0.660
	31-40 yaş	187	4.13	0.446	Gruplar içi	80.344	446	0.180		
	41-50 yaş	133	4.19	0.429	Toplam	80.631	449			
	51 yaş üzeri	45	4.15	0.406						

Tablo 5'teki verilere göre öğretmenlerin yaş değişkenine göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(3-446)} = 0.341$ ;  $p > 0.05$ ]. Yine aynı şekilde yaş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur [ $F_{(3-446)} = 0.532$ ;  $p > 0.05$ ].

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin branş değişkenine anlamlı farklılık gösterip göstermediklerini bulmak için non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz ile ilgili veriler Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6  
Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Branş	n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
<b>EÖİAİ</b>	1.Sınıf	118	216.01	2	6.645	<b>0.036*</b>	1-3
	2.Branş	305	223.77				2-3
	3.Meslek	27	286.56				
<b>ÖVD</b>	1.Sınıf	118	237.31	2	2.918	0.232	-
	2.Branş	305	218.62				
	3.Meslek	27	251.59				

\* $p < 0,05$

Tablo 6'daki verilere göre öğretmenlerin branş değişkenine göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [ $\chi^2_{(2)} = 6.645$ ;  $p < 0.05$ ]. Bonferroni düzeltmesi sonucunda ölçek genelinde meslek dersleri öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasındaki anlamlı farklılığın meslek dersleri öğretmenlerinin lehine, meslek dersi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin arasındaki anlamlı farklılığın ise yine meslek dersleri öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Ölçeğin genelinde görülen anlamlı farklılığın eta-kare değeri  $\eta^2 = 0.01$  şeklinde küçük düzeyde etki gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(2)} = 2.918$ ;  $p > 0.05$ ].

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin görev türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediklerini bulmak için non-parametrik analiz yöntemlerinden Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Analiz ile ilgili veriler Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7  
Görev Türü Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Ölçek	Görev Türü	n	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
EÖİAİ	1.Yönetici	50	238.98	2	1.678	0.432	-
	2.AtölyeŞefi	12	262.08				
	3.Öğretmen	388	222.63				
ÖVD	1.Yönetici	50	274.01	2	8.072	0.018*	1-3
	2.AtölyeŞefi	12	237.33				
	3.Öğretmen	388	218.88				

\* $p < 0,05$

Tablo 7'deki verilere göre öğretmenlerin görev türü değişkenine göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $\chi^2_{(2)} = 1.678$ ;  $p > 0.05$ ]. Öğretmenlerin görev türü değişkenine göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde ise ölçek genelinde anlamlı farklılık bulunmuştur [ $\chi^2_{(2)} = 8.072$ ;  $p < 0.05$ ]. Hangi iki grup arasında farklılık olduğunu bulmak için non-parametrik analizlerde kullanılan çoklu karşılaştırma analizinde Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda ÖVD ölçek genelinde öğretmen grubu ile yönetici grubu arasında yönetici lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anlamlı farklılığın büyüklüğünü belirlemek amacıyla hesaplanan eta-kare ( $\eta^2$ ) değeri sonucuna göre etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.02$ ) farkının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma ve örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak için parametrik analiz yöntemlerinden ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8  
Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	$\bar{X}$	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
EÖİAİ	İlkokul	134	3.92	0.374	Gruplar arası	0.383	2	0.192	1.251	0.287
	Ortaokul	170	3.97	0.401						
	Lise	146	3.99	0.394						
ÖVD	İlkokul	134	4.19	0.412	Gruplar arası	0.184	2	0.092	0.512	0.599
	Ortaokul	170	4.14	0.440						
	Lise	146	4.15	0.414						

\* $p < 0,05$

Tablo 8'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin okul türü değişkenine göre işlerini anlamlı bulma düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-447)} = 1.251$ ;  $p > 0.05$ ]. Yine aynı şekilde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde de farklılık bulunmamıştır [ $F_{(2-447)} = 0.512$ ;  $p > 0.05$ ].

Anlamlı İş ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ölçeklerinin ve alt boyutlarının birbirleriyle ilişki durumları Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9

*İşin Anlamlı Bulunması ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki*

Boyutlar	Yardımlaşma	Centilmenlik	Vicdanlılık	Sivil Erdem	ÖVD Toplam
1. İşte Anlam	0.384**	0.329**	0.163**	0.332**	0.445**
2. Anlam Arayışı	-0.001	0.001	0.001	0.001	0.000
3. İlişkiler	0.322**	0.304**	0.022	0.346*	0.367**
4. Aşkınlık	0.413**	0.207**	0.198**	0.331**	0.440**
5. Tevazu	0.395**	0.273**	0.185**	0.324**	0.441**
6. Anlam Liderliği	0.403**	0.166**	0.064	0.425**	0.414**
7. Anlamlı İş Toplam	0.480**	0.325**	0.143**	0.450**	0.527**

\* $p < 0,05$  \*\* $p < 0,01$ 

Tablo 9 incelendiğinde çoklu korelasyon sonuçlarına göre; Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur ( $-1 \leq r \leq +1$ ) ve bu ilişki pozitif yönde anlamlı bir ilişkidir ( $r=0.527$ ;  $p < 0.01$ ). Hesaplanan değerlerin determinasyon değerinin ( $R^2$ ) ise %14 olduğu bulunarak örgütsel vatandaşlık davranışının %14 düzeyini işin anlamlı bulunma düzeyinin açıkladığı yada işin anlamlı bulunmasının %14 düzeyini örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyinin açıkladığı bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin bütün boyutları ile arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam Arayışı" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma" boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı olmayan ters yönde bir ilişki vardır ( $r=-0.001$ ;  $p > 0.05$ ). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte İlişkiler" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Vicdanlılık" boyutu arasında anlamlı olarak bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur ( $r=0.022$ ;  $p > 0.05$ ). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "Anlam Liderliği" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Vicdanlılık" boyutu arasında pozitif olarak  $p = 0.05$  seviyesinde anlamlı ilişkinin olmadığı bulunmuştur ( $r=0.064$ ;  $p > 0.05$ ). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma", "Centilmenlik", "Vicdanlılık" ve "Sivil Erdem" boyutları arasında anlamlı olarak pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte İlişkiler" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma", "Centilmenlik" ve "Sivil Erdem" boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Aşkınlık" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma", "Centilmenlik", "Vicdanlılık" ve "Sivil Erdem" boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Tevazu" boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin "Yardımlaşma", "Centilmenlik", "Vicdanlılık" ve "Sivil Erdem" boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin "İşte Anlam Liderliği" boyutu ile "Yardımlaşma", "Centilmenlik" ve "Sivil Erdem" boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bu açıklamalar doğrultusunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arttığında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin de arttığı yada öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri azaldığında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin de azaldığı bulunmuştur.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular literatürdeki konu ile ilgili bilgiler doğrultusunda tartışılmış ve sonucunda geliştirilen öneriler belirtilmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına göre ölçek genelinde öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin istatistiksel olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bularak mutlu olmaları ve bunu öğrencilerine yansıtmaları önemlidir. Ancak bu şekilde bedenlen ve ruhen sağlıklı, entellektüel olarak kendini geliştirebilen ve toplum için faydalı işler yapan öğrenciler yetiştirilebilir (Gardner, Csikszentmihalyi ve Damon, 2001). Arvey, Harpaz ve Liao (2004), Claes ve Ruiz-Quintanilla (1994) ve Highhouse, Zickar ve Yankelevich (2010) gibi araştırmacılar "Yeterli parayı emek sarfetmeden şans eseri miras olarak alsaydınız çalışıp çalışmayacağınızı düşünür müydünüz?" şeklinde insanlara sorarak araştırma yapmışlardır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre katılanların büyük bir kısmı düzenli olarak çalışmaya devam edeceklerini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin işlerini anlamlı bulmaları bu açıklamalara dayandırılabilir. İşin anlamlı olması, insanların kişisel gelişimlerini sağlamasına ve anlayışlarını



derinleştirmelerine yardımcı olmaktadır (Steger ve Dik, 2010). İşin anlamlı olması kişiden kişiye değiştiğinden birine anlamlı gelen iş diğerine anlamlı gelmeyebilir ve o anlamlılık birey için o şeyin önemini belirtmektedir (Pratt ve Ashforth, 2003). Yapılan işin niteliği ve bireyin kişilik özellikleri gibi nedenler işin anlamlılık derecesini etkilemektedir (Wrzesniewski vd., 2003). Bu açıklamalar doğrultusunda işin anlamlılığının çalışanlar için önemli olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Koçer (2019) ve Toptaş (2016) yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini yüksek bulmuşlardır ve bu araştırma sonucunu destekler niteliktedirler. Isaksen (2000) ise çalışanların elde ettikleri işte anlam hissini %75 düzeyinde bulmuştur ve yine bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Fakat Kara (2016) yaptığı araştırmada katılımcıların iş anlamı düzeyini diğerlerine göre biraz düşük bularak orta derecenin biraz üzerinde bulmuştur. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında önceki çalışmalar biri hariç genel olarak bu araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Bu araştırma sonucunda cinsiyete göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca göre çalışan hem erkek hem de kadın öğretmenler işlerini anlamlı bulmaktadır dolayısı ile birbirlerine üstünlükleri yoktur. Bununla birlikte eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte Anlam” boyutunda kadınların lehine, “İşte Anlam Arayışı” boyutunda da erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmıştır. Konu ile ilgili literatür tarandığında Özkan (2017), Koçer (2019), Özçelik (2019), Kara (2016) ve Yöndem (2019) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre anlamlı iş düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Toptaş (2016) ise yaptığı çalışmada “Mesleki Gelişim”, “Tanınma”, “İşle Bütünleşme” ve “Özerklik” boyutlarında öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Fakat “Hizmet İdeali” boyutunda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu bularak kadın öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerini erkeklere göre daha yüksek bulmuştur. Literatür taramasında önceki yapılan çalışmaların bu yapılan çalışmayı genel olarak desteklediği ve cinsiyete göre işin anlamlı bulunmasının anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur.

Bu araştırma sonucunda medeni duruma göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuca göre yine hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri yüksektir fakat cinsiyet değişkeninde olduğu gibi kadınlar ve erkeklerin arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin alt boyutlarında ise “İşte Anlam”, “İşte Aşkınlık”, “İşte Tevazu” ve “İşte Anlam Liderliği” boyutlarında medeni duruma göre anlamlı olarak farklılık göstermediği fakat; “İşte Anlam Arayışı” boyutunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahip olduğu, “İşte İlişkiler” boyutunda ise evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere göre daha yüksek düzeye sahip olduğu bulunmuştur. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında Vural (2018), Özçelik (2019), Yöndem (2019), Özkan (2017), Kara (2016) ve Toptaş (2016) yaptıkları çalışmalarında medeni duruma göre işin anlamlı bulunma düzeyinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Koçer (2019) ise bu çalışmaların aksine anlamlı olarak farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bu çalışma da ise ölçek genelinde işin anlamlı bulunması medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık göstermesine rağmen boyutlar arasında farklılık göstermektedir. Literatürde ise bir çalışma hariç diğer çalışmaların bu çalışmayı desteklediği görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda yaşa göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuca göre hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri yüksektir fakat; cinsiyet ve medeni durum değişkeninde olduğu gibi kadınların ve erkeklerin arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin tüm boyutlarında ise yine ölçeğin genelinde olduğu gibi kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında Özkan (2017), Koçer (2019) ve Toptaş (2016) yaptıkları çalışmalarında işin anlamlılık düzeyinin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak değiştiğini bularak bu araştırma sonucunu desteklememektedirler. Yöndem (2019) ve Kara (2016) ise yaptıkları çalışmalarında işin anlamlı bulunma düzeyinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediğini bularak bu araştırma sonucunu desteklemektedirler. Literatür taramasına bakıldığında önceki yapılan çalışmaların bu çalışmayı genel olarak desteklemediği görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda branşa göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Bu farklılıklar şu şekildedir. Meslek dersleri öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ve yine meslek dersleri öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “İşte Anlam”, “İşte Anlam Arayışı”, “İşte İlişkiler”, “İşte Aşkınlık” ve “İşte Anlam Liderliği” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. “İşte Tevazu” boyutunda ise meslek dersleri öğretmenlerinin hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenlerine



göre işlerini daha anlamlı buldukları görülmüştür. Literatür taramasında işin anlamlı bulunması ile ilgili araştırmalarda branş değişkenine hiç yer verilmediği görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda görev türüne göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “İşte Anlam”, “İşte Anlam Arayışı”, “İşte İlişkiler”, “İşte Aşkınlık” ve “İşte Anlam Liderliği” boyutlarında görev türü değişkenine görene göre anlamlı olarak farklılık görülmediği fakat “İşte Tevazu” boyutunda atölye şefi ve meslek dersleri öğretmenlerinin sınıf ve branş öğretmenlerine göre işlerini anlamlı bulma seviyelerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatür taramasında Koçer (2019) ve Yöndem (2019) yaptıkları çalışmalarında yönetici olanların anlamlı iş seviyelerini yönetici olmayanlara göre daha yüksek bulmuştur. Bu iki çalışmalar haricinde başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır ve bu çalışma sonucunu desteklememektedirler.

Bu araştırma sonucunda okul türüne göre öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “İşte Anlam”, “İşte Anlam Arayışı”, “İşte İlişkiler”, “İşte Aşkınlık” ve “İşte Anlam Liderliği” boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık görülmediği fakat; “İşte Tevazu” boyutunda liselerde çalışan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri ortaokulda çalışan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Literatür taramasında işin anlamlı bulunması ile ilgili araştırmalarda okul türü değişkenine yer verilmediği görülmüştür. Bundan dolayı literatürden örnek verilememiştir.

Bu araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri işin anlamlı bulunması seviyesi gibi yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenler işlerini profesyonel olarak yapmakta ve zamanlarının büyük bir kısmını eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmek için harcamaktadırlar. Birinci dereceden sorumlulukları öğrencilere eğitim-öğretim hizmetinde bulunmaktır. Bu faaliyetleri yürütmek özveri, sağduyu ve profesyonellik istediğinden öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık göstermeleri önem arz etmektedirler. Öğretmenler bu davranışları öğrencilerinin daha başarılı olması ve meslektaşlarına yardım amaçlı göstermektedirler (Dipaola ve Hoy, 2005, s. 65). Öğretmenlerin okulun işleyişini kolaylaştırmak için örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri okulda olumlu iklim oluşturarak verimliliği arttırmaktadır (Belogolovsky ve Somech, 2010; Runhaar vd., 2013). Bunlarla birlikte okul ortamındaki örgütsel öğrenme de artacaktır (Köprülü, 2011, s. 23). Okulun aktifliğini arttıracak bazı örgütsel vatandaşlık davranışları anlatılacak konu hakkında önceden detaylı çalışma yapmak, okuldaki zamanları verimli geçirmek, planladıkları işi bitirmeden okuldan ayrılmamak, dinlenme saatlerini gereğinden fazla uzatmamak ve fazla sorumluluk almaktan kaçınmamak şeklinde sıralanabilir (Demiröz, 2014, s. 34). Okul ortamı yoğun bir şekilde işbirlikçi çalışmayı gerektirdiğinden yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkiler çok önemlidir. Bundan dolayı her bir birey takım çalışmasına özendirilerek örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeye istekli hale getirilmelidir (Zengin, 2011, s. 38). Öğretmenleri bu konuda istekli hale getirmek için bilgi alışverişinin önemli olduğu, açık iletişimin olduğu ve duyguların ön planda olduğu bir okul iklimi oluşturulmalıdır (Oplatka, 2006). Bu açıklamalara göre eğitim-öğretimin temel taşı olan okullar için öğretmenler tarafından örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilmesi önemlidir. Literatür tarandığında örgütsel vatandaşlık davranışının gösterilme düzeyini Tecimen (2020), Çınar (2019), Çerezci (2019), Güneş (2019), Çileklioğlu (2019), Uslu ve Balcı (2012), Aycan (2020), Yenel (2016), Avcı (2015), Karacan (2017) ve Önal (2019) yüksek düzeyde; Çetin, Korkmaz ve Çakmakçı (2012), Çetin (2011) ve Tazegül Aydın (2017) orta düzeyde; Çetin, Yeşilbağ ve Akdağ (2003) düşük düzeyde bulmuşlardır. Konu ile ilgili literatüre bakıldığında önceki araştırmaların sonuçları bu araştırmanın sonuçlarını genellikle desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonucunda cinsiyete göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Yardımlaşma”, “Centilmenlik” ve “Vicdanlılık” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır fakat; “Sivil Erdem” boyutunda erkeklerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyinin kadınlarınkinden yüksek olduğu bulunmuştur. Literatür taramasında Tecimen (2020), Bulut (2011), Demirel (2012) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını bulmuşlardır. Mercan (2006), İpek (2012), Bıyık (2014) yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre erkek öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini kadın öğretmenlerden yüksek bulmuştur. Aycan (2020), Tazegül Aydın (2016), Karacan (2017), Kılıçaslan (2016), Gülay Yılmaz (2019), Polat ve Celep (2008), Altinkurt ve Yılmaz (2012), Gökmen (2011) ve Önal (2019) gibi bazı araştırmacılar ise öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Literatür taramasında bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmaların olduğu fakat; destekleyen araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda medeni duruma göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” boyutlarında yani tüm boyutlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatür taramasına bakıldığında bu araştırma sonuçlarını destekleyen Kılıçaslan (2016), Gülay Yılmaz (2019), Uslu ve Balcı (2012), Demirtaş (2016), Öztürk (2019), Özer (2009), Baykal (2013), Akgüney (2014) ve Önal (2019) gibi araştırmacıların araştırmaları mevcuttur. Fakat tam tersi sonucu bulan Tecimen (2020), Yıldırım (2015) ve Bıyık (2014) gibi araştırmacılar da mevcuttur. Literatürde bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmalar mevcut olmamakla birlikte destekleyen araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda yaşa göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Yardımlaşma”, “Centilmenlik” ve “Vicdanlılık” boyutlarında öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık görülmezken “Vicdanlılık” boyutunda 51 yaş ve altında olan öğretmenlerin 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri yüksek bulunmuştur. Literatürde bu araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Bunlar; Kılıçaslan (2016), Gülay Yılmaz (2019), Burulday (2018), Önal (2019) ve Nakış (2018) yaptıkları araştırmalarda örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyesinin yaş değişkenine istatistiksel olarak herhangi bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bununla bu araştırma sonucunu desteklemeyen araştırmalar da literatürde mevcuttur. Bunlar; Tecimen (2020) ve Aycan (2020) ve Akdemir (2018) yaşa göre örgütsel vatandaşlık davranışın gösterilme düzeyinin anlamlı olarak farklılık gösterdiğini bulmuştur. Bıyık (2014) ise 51-60 yaş arasında olan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini diğer yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Literatürde bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırma sonuçları mevcuttur. Fakat destekleyen araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu araştırmanın sonucunda branşa göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Yardımlaşma”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Edem” boyutlarında branşa göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinde anlamlı olarak farklılık görülmemiştir. Fakat “Centilmenlik” boyutunda branş değişkenine göre meslek dersleri öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri branş öğretmenine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Literatür tarandığında bu araştırma sonucunu destekleyen Önal (2019), Demirel (2012), Altinkurt ve Yılmaz (2012), Yancı (2011), Karacan (2017) ve Öztürk (2019)’ün yaptığı araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmacılar da branş göre örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyinin anlamlı olarak farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Bu araştırma sonucunu desteklemeyen araştırmalar da mevcuttur. Bunlar; Aycan (2020) öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaştığını bulmuştur. Çınar (2019) yaptığı araştırma da branş değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin değiştiğini ve en fazla örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyinin Sosyal Bilgiler öğretmenin, en az ise Psikolojik Danışma ve Rehberlik öğretmenlerinin gösterdiğini bulmuştur. Literatürde bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmaların olduğu fakat destekleyen araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin görev türü değişkenine göre orta düzeyde bir anlamlı farklılık gösterdiği ve yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği bulunmuştur. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Centilmenlik” ve “Vicdanlılık” boyutunda görev türü değişkenine göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinde istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık yok iken “Yardımlaşma” ve “Sivil Erdem” boyutunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinin görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Literatür tarandığında araştırma sonuçlarında farklı sonuçlar bulunmaktadır. Tecimen (2020) örgütsel vatandaşlık davranışı seviyesinin görev türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, Eker (2019) anlamlı bir fark göstermediğini, Bulut (2011) anlamlı farklılık gösterdiğini ve yöneticilerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerini öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, Alanoğlu (2014) görev türü değişkenine göre müdür olarak görev yapanların örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyesinin öğretmenlerden daha yüksek olduğunu, Akkaya (2019) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını, Erok (2018) yine aynı şekilde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını bulmuşlardır. Bu araştırmalara göre literatürde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyinin görev türü

değişkenine göre hem anlamlı farklılık gösterdiğini bulan hem de anlamlı farklılık göstermediğini bulan araştırmalar mevcuttur. Fakat istatistiksel olarak herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğini bulan araştırmaların daha fazla olduğu görülmüştür.

Bu araştırma sonucunda okul türüne göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği görülmüştür. Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin alt boyutlarına bakıldığında ise “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” yani boyutların tamamında okul türüne göre öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerinin anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur. Literatür tarandığında bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Destekleyen araştırmalar şunlardır; Gülay Yılmaz (2019), Çınar (2019), Altinkurt vd. (2016), ve Polat ve Celep (2008) örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyinin okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur. Desteklemeyen araştırmalar ise şunlardır; Aycan (2020) ve Çakıroğlu (2016) örgütsel vatandaşlık davranışı gösterilme düzeyinin okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini, Çerezci (2019) okul türü değişkenine göre en çok örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenlerin ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenler olduğunu, en az örgütsel vatandaşlık davranışı gösteren öğretmenlerin ise liselerde çalışan öğretmenler olduğunu, Yılmaz ve Taşdan (2009) ve Zengin (2011) de ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeylerini ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlere daha yüksek bulmuşlardır. Alanoğlu (2014) ise Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeylerini diğer liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bulmuştur. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında bu araştırma sonucunu hem destekleyen hem de desteklemeyen araştırmaların olduğu görülmekle birlikte desteklemeyen araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulması ile örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri arasında yapılan korelasyon analizi sonucuna göre anlamlı olarak ilişkiler olduğu bulunmuştur. İşin anlamlı bulunması toplamı ile örgütsel vatandaşlık davranışı toplamı arasında anlamlı olarak pozitif yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. İşin anlamlı bulunması ile örgütsel vatandaşlık davranışının birbirlerinin 14%’lerini açıkladıkları bulunmuştur. Bu analiz sonucunda işlerini anlamlı bulan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme seviyelerinde artış olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin çalıştıkları ortamların kendileri için daha anlamlı hale getirilmeye çalışılmalıdır.

Eğitim örgütleri için anlamlı iş öleceğinin “İşte Anlam Arayışı” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” yani bütün boyutları arasında anlamlılık seviyesinde bir farklılık olmadığı görülmektedir. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “Anlam Arayışı” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma” boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı olmayan ters yönde bir ilişki vardır. Bu sonuca göre işini anlamlı bulan öğretmenlerin diğer arkadaşlarına yardım etme eğiliminde olmadığı söylenebilir. Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte İlişkiler” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Vicdanlılık” boyutu arasında anlamlılık seviyesinde bir ilişki yoktur. “İşte Anlam” boyutu ile “Vicdanlılık” boyutu arasında ise pozitif ama anlamlı olmayan bir ilişki vardır.

Diğer boyutlarda ise eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte Anlam” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” boyutları arasında; eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte İlişkiler” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik” ve “Sivil Erdem” boyutları arasında; eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte Aşkınlık” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” boyutları arasında; eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “İşte Tevazu” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik”, “Vicdanlılık” ve “Sivil Erdem” boyutları arasında; son olarak ise eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeğinin “Anlam Liderliği” boyutu ile örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeğinin “Yardımlaşma”, “Centilmenlik” ve “Sivil Erdem” boyutları arasında pozitif yönde anlamlı olarak bir ilişki vardır. Öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri arttığında örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri de artmaktadır ya da işlerini anlamlı bulma düzeyleri azaldıkça örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme düzeyleri de azalmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda çalıştıkları işte anlamlılık bulan öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve erdemlilik davranışlarını göstermelerinde artış olabileceği, ve yine aşkınlık davranışları gösterilen ve tevazulu ortamda çalışan öğretmenlerin yardımlaşma, centilmenlik, vicdanlılık ve erdemlilik davranışlarını gösterebileceği, işte anlam liderliğini yüksek bulan öğretmenlerin ise yardımlaşma, centilmenlik ve erdemlilik davranışlarını göstermelerinde artış olabileceği yorumları yapılabilir.

## Öneriler

- İşini anlamlı bulan öğretmenlerin daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği belirlenmiştir. Okul yöneticilerine anlamlı iş ile ilgili hizmet içi eğitim verilerek öğretmenlerin çalıştıkları ortamların daha fazla anlamlı hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerinin örgütsel vatandaşlık davranışı sergileme düzeyleri öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Okul yöneticilerinin bu tecrübelerinin öğretmenlere daha aktif aktarmaları sağlanmalıdır.
- Meslek dersi öğretmenlerinin işlerini anlamlı bulma seviyeleri branş ve sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Branş ve sınıf öğretmenlerinin işlerini neden anlamlı bulmadıkları ile ilgili hem nicel hem de nitel araştırmalar yapılabilir.

## Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden oluşmaktadır. Yazarlar çalışmayı yayın etiğine uygun olarak hazırlamış olup tüm sorumluluk kendilerine aittir.

Etik kurul kararının tarihi:18.08.2020

Etik kurul belgesinin sayı numarası:2020/22

## Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarlar bu araştırmaya eşit ölçüde katkıda bulunmuşlardır.

## Destek Beyanı

Araştırmacılar, araştırma hazırlanırken; veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yazılması aşamalarında herhangi bir çıkar çatışması alanının bulunmadığını onaylamaktadırlar.

## 5. KAYNAKÇA

Akkaya, B. (2019). *İlkokullardaki öğretmenlerin üretkenlik karşıtı iş davranışının örgütsel vatandaşlık ve örgütsel adalet ile ilişkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Alpsoy, A. (2018). *Akademisyenlerin iş tatmininin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisi ile öz yeterliliğin aracı rolü üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altinkurt, Y. & Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.

Altinkurt, Y., Anasız, B. T. & Ekinci, C. E. (2016). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 41(187), 79-96.

Ariely, D., Kamenica, E. & Prelec, D. (2008). Man's search for meaning: The case of legos. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 67(3), 671-677.

Akdemir, Y. (2018). *Yönetimsel davranış becerileri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Akgüney, E. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algılamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Arvey, R. D., Harpaz, I., & Liao, H. (2004). Work centrality and post-award work behavior of lottery winners. *The Journal of Psychology*, 138(5), 404-420.
- Avcı, A. (2015). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 42, 191-206.
- Aycan, M. M. (2020). *Öğretmenlerde mesleki motivasyon ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Baldry, C. J., Bain, P. M., Taylor, P., Hyman, J., Scholarios, D., Marks, A., Watson, A., Gilbert, K., Gall, G. & Bunzel, D. (2007). *The meaning of work in the new economy*. Palgrave: Macmillan, New York
- Bassuk, A. & Goldsmith, M. (2009). Meaning at work: See primary and second factors. *Leadership Excellence*, 26(1), 1-22.
- Baykal, Ö.K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Begenirbaş, M. (2013). *Kişiliğin öğretme stillerine etkisinde duygusal emek ve tükenmişliğin aracılık rolü: öğretmenler üzerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. T.C. Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Belogolovsky, E., Ve Somech, A. (2010). Teachers' organizational citizenship behavior: examining the boundary between in-role behavior and extra-role behavior from the perspective of teachers, principals and parents. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 914-923.
- Bıyık, Y. (2014). *Duygusal emek ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: bir araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Browne, M. W. Ve Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230-258.
- Bulut, M. Ş. (2011). *İlköğretim okullarındaki performans yönetimi uygulamaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Burulday, V. (2018). *Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık, örgütsel sessizlik ve örgütsel tükenmişlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chalofsky, N. (2003). An emerging construct for meaningful work. *Human Resource Development International*, 6(1), 69-83.
- Chen, G. A. (2007). *The meaning of meaningful work: subject-object meaningfulness in knowledge work* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. University of Michigan, ABD.
- Claes, R., & Ruiz-Quintanilla, S. A. (1994). Initial career and work meanings in seven european countries. *The Career Development Quarterly*, 42(4), 337-352.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). *Good business: Leadership, flow, and the making of meaning*. New York: Penguin Books.

- Çakıroğlu, K. (2016). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çeliköz, M. & Erişen, Y. (2017). EPÖ Alanında görev yapan eğitim bilimcilerin yapılandırmacılıkla ilgili görüşleri: bir karma yöntem araştırması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 286-304.
- Çerezci, Ç. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile değişime direnç düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Çetin, M., Yeşilbağ, Y. & Akdağ, B. (2003). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 39-54.
- Çetin, Ş. (2011). *Okul müdürlerinin liderliği ile müdür-öğretmen ilişkisinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çetin, Ş., Korkmaz, M. & Çakmakçı, C. (2012). Dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik ile lider-üye etkileşiminin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 18(1), 7-36.
- Çınar, S. O. (2019). *Okul müdürlerinin güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve örgütsel kimlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çiçeklioğlu, H. (2019). *Presenteeism (İşte var olamama), duygusal emek ve örgütsel vatandaşlık davranışının performans üzerine etkileri: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Demirel, G. Ö. (2012). *Okul müdürlerinin güç kaynaklarını kullanma stilleri ve müdür desteğinin kurumsal vatandaşlık davranışıyla ilişkisi (Ankara ili örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demiröz, S. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları, örgütsel imaj algıları ve öğrenci başarıları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, S. (2016). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Dipaola, M. F. & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- Eker, N. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile iş yaşam dengeleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Erok, M. (2018). *Örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki: afyon meslek yüksek okulu'nda çalışanlar üzerinde bir araştırma: Karaman ili örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Fairlie, P. (2013). *Meaningful work is a healthy work. The fulfilling workplace: The organizations's role in achieving individual and organizational health*. Ed.: Ronald J. Burke, Cary L. Cooper. İngiltere: Gower Publishing.
- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M. & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence and ethics meet*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2010). *Good work: Theory and practice, the goodwork project*. New York.



- Göçen, A. & Terzi, R. (2019). Eğitim örgütleri için anlamlı iş ölçeği. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1487-1512.
- Göçen, A. (2021). How do teachers perceive meaningful leadership? Overview of a qualitative exploration. *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), 31-49. <http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021066866>
- Gökmen, A. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve bu davranışların okul etkililiği üzerindeki etkisine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Güneş, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları, örgütsel sessizlik düzeyleri ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki: pendik ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Highhouse, S., Zickar, M., & Yankelevich, M. (2010). Would you work if you won the lottery? tracking changes in the american work ethic. *Journal of Applied Psychology*, 95(2), 349-357.
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Isaksen, J. (2000). Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work. *Journal of Humanistic Psychology*, 40(3), 84-107.
- İpek, C. (2012). Öğretmen algılarına göre ortaöğretim kurumlarında örgütsel kültür ve örgütsel vatandaşlık davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 399-434
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kara, T. (2016). *Stadyumlarda çalışan özel güvenlik personelinin örgütsel bağlılık ve iş anlamı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] İstanbul Gelişim Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18- 40.
- Katz, D. Ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (Post-Hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 51-64.
- Kiliçaslan, S. [2016]. *Psikolojik sözleşme ihlalinin örgütsel vatandaşlık davranışları üzerine etkisi: üniversite öğretim elemanları üzerinde bir uygulama* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Kline, C. B. (1991). The fabric of this world: Inquiries into calling, career choice, and the design of human work by lee hardy grand rapids, eerdmans, 1990. *Theology Today*, 47(4), 444-448.



- Koçer, C. (2019). *Bilinçli farkındalığın anlamlı işe etkisi sürecinde örgütsel farkındalığın moderatör (düzenleyici) rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tekirdağ.
- Köprülü, T. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile motivasyonları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- May, D. R., Gilson, R. L. & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11-37.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Milliman, J., Czaplewski, A. J. & Ferguson, J. (2003). Workplace spirituality and employee work attitudes: An exploratory empirical assessment. *Journal of Organizational Change Management*, 16(4), 426-447.
- Moorman, R.H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behavior: Do fairnees perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845-855.
- Morin, E. M. (2004). The meaning of work in modern times. 10th World Congress on Human Resources Management, Rio de Janerio, Brezilya, 1-12.
- Nakiş, O. (2018). *Doğu anadolu bölgesinde çalışan akademisyenlerin örgüt kültürünün örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisinin yapısal eşitlik modeli ile analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Munzur Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tunceli.
- Napierala, M. A. (2012). What is the bonferroni correction. *AAOS Now*, 6(4), 1-3.
- On, C. Y., Yunus, J Ve Yusuf, H. (2016). The importance of organizational citizenship behaviors in malaysian education. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 740-746.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching: the consequences for teacher, pupils, and the school. *International Journal of Educational Management*, 23(5), 375-389.
- Overell, S. (2008). Inwardness: The rise of meaningful work. *Provocation Series*, 4(2), 1- 48.
- Önal, G. (2019). *Öğretmenlerin duygusal emek düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Özçelik, B. (2019). *İş anlamı ve mutluluk arasındaki ilişkide sosyal güvenin aracılık rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özen, Y. Ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2007(15), 394-422.
- Özer, S (2009). *Eğitim örgütlerinde lider davranış biçimleri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.

- Özkan, C. (2017). *İşin anlamlılığının iş performansı ve sapma davranışına etkisi: mersin ilinde yapılan bir araştırma* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Öztürk, İ. U. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özüsağlam, E., Atalay, A., & Toprak, S. (2009). WEB Tabanlı Anket Hazırlama Sistemi. XI. Akademik Bilişim Konferansı, (11-13 Şubat), Harran Üniversitesi, Şanlıurfa
- Paskett, T. J. (2007). *The nature of meaningful work: A heuristic study of adult educators*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Idaho Üniversitesi, Amerika.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Polat, S. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları, örgütsel güven düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Polat, S. & Celep C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı:54, 307-331.
- Pratt, M. G. & Ashforth, B. E. (2003). *fostering meaningfulness in working and at work, positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Ed.: Kim S. Cameron, Jane E. Dutton ve Robert E. Quinn, San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- Purvanova, R. K., Bono, J. E. & Dzieweczynski, J. (2006). Transformational leadership, job characteristics, and organizational citizenship performance. *Human Performance*, 19(1), 1–22.
- Ramesh, V. (2014). Organizational citizenship behaviours: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *International Journal of Business and Administration Research Review*, 3(6), 176-182.
- Runhaar, P., Konermann, J. & Sanders, K. (2013). Teachers' organizational citizenship behaviour: Considering the roles of their work engagement, autonomy and leader-member exchange. *Teaching and Teacher Education*, 30, 99-108.
- 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.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology*, 48(1), 23-47.
- Shamir, B. (1991). Meaning, self and motivation in organizations. *Organization Studies Journal*, 12(3), 405-424.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Steger, M., & Dik, B. J. (2010). Work As Meaning: Individual and Organizational Benefits of Engaging in Meaningful Work. *Oxford Handbook of Positive Psychology and Work*, Ed.: Nicola Garcea, S. Harrington, Oxford University Press, New York, 131-142.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.

- Tazegül Aydın, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel sinizm ile örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi: ankara altında ilçesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Tecimen, M. (2020). *Yöneticiye duyulan güvenin işe adanmışlık ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Toptaş, B. (2016). *Ankara ili kamu ilkokullarında görev yapan öğretmenlerin işlerini anlamlı bulma düzeyleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uslu, B., & Balcı, E. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel iletişim algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (3), 461-489.
- Vural, G. C. (2018). *İşin anlamlı bulunmasının örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi: Sosyal hizmet kuruluşları* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Wrzesniewski, A., Dutton, J. E., & Debebe, G. (2003). Interpersonal sensemaking and the meaning of work. *Research in Organizational Behaviour*, 25, 93-135.
- Yancı, F. (2011). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Yenel, K. (2016). *İlkokul yöneticilerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik biçimleri ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yöndem, Ş. (2019). *Çalışanlarda iş anlamı ile motivasyon ilişkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, G. (2015). *Lise öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, G. (2019). *Lise öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının ve nedenlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Yılmaz, K. & Taşdan, M. (2009). Organizational citizenship and organizational justice in turkish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 108-126.
- Yılmaz, K. (2010). Kamu ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 1-16.
- Zengin, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel güven ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

This research was conducted to determine the relationship between teachers' levels of finding their work meaningful, and their levels of showing organizational citizenship behavior according to some variables.

When teachers, who are one of the most important elements of schools, find their work meaningful, their performance tends to increase and they make their work more qualified. According to the previous studies, it is stated that meaningful work provides motivation (Morin, 2004), organizational commitment (Chalofsky, 2003), professional identity development (Miller, 2008), and increases the level of organizational citizenship behavior

of employees (Purvanova, Bono, & Dzieweczynski, 2006). It is important to examine the concept of "meaningful work", which is important for organizations because of these benefits, on teachers working in schools, who are the most important element of educational organizations.

In this study, it is aimed to examine the relationship between these concepts and to contribute to the literature by examining the opinions of teachers about meaningful work and organizational citizenship behavior, with the thought that if the teachers do not find their work meaningful, it will negatively affect the display of organizational citizenship behavior. Another aim of this study is to inform the politicians and administrators of the Ministry of National Education (MEB) about teachers' finding their jobs meaningful and showing organizational citizenship behavior, and it can be thought that it can contribute to the creation of a positive school climate.

The aim of this study is to determine the level of meaningfulness of the job and the level of organizational citizenship behavior according to the opinions of the teachers working in the Ministry of National Education in Kahramanmaraş and what kind of relationship there is between these two concepts. In line with the purpose of this research, answers to the "What is the level of teachers' finding their job meaningful and organizational citizenship behavior?", "Teachers' levels of finding their jobs meaningful and organizational citizenship behaviors are significant according to gender, marital status, age, branch, type of job and school type variables. Does it differ?" and "Is there a significant relationship between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior and the dimensions of these two scales?" sub-problems were sought.

In this study, in which the quantitative method was used, the "descriptive survey model", which is a quantitative research method, was used to show the levels of teachers' finding their job meaningful and organizational citizenship behavior and to perform difference analyzes of these levels according to various demographic variables. In order to determine the relationship between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior, the "correlational research method", which is a quantitative research method, was used. The universe consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Dulkadiroğlu and Onikisubat districts of Kahramanmaraş province in the 2019-2020 academic year. When choosing the sample, "stratified sampling method", which is one of the simple random sampling methods, was used (Büyükköztürk, et al., 2017, p. 89). The sample of the research selected with this method consists of 450 teachers. "Personal Information Form" developed by the researcher, "Meaningful Work Scale for Educational Organizations" developed by Göçen & Terzi (2019), and the "Organizational Citizenship Behavior Scale" translated by Polat (2007) and developed by Podsakoff, MacKenzie, Moorman, and Fetter (1990) and Moorman (1991) were used in the study. Data were collected online with Web Based Google, analyzed with SPSS package program and confirmatory factor analysis was performed using MPLus 8.0 program.

The mean of the opinions of the teachers participating in the research about the level of their work being meaningful was found to be  $\bar{X}=3.96$ , and the standard deviation was found to be  $SS=0.391$ . These values were found to be high in line with the specified range. The answers given by the teachers participating in the research to the organizational citizenship behavior scale are as follows. The mean of the teachers' level of organizational citizenship behavior was found to be  $\bar{X}=4.16$ , and the standard deviation was found to be  $SS=0.423$ . Teachers' levels of organizational citizenship behavior were found to be high, as well as the level of finding the job meaningful.

It was found that the level of teachers' finding their job meaningful did not differ significantly according to gender, marital status, age and school type variables. It was also found that the levels of organizational citizenship behavior did not differ significantly according to these variables. It is seen that there is a statistically significant difference in the level of teachers finding their jobs significant according to the branch variable. It is seen that the significant difference between the vocational course teachers and the branch teachers is in favor of the vocational course teachers, and the significant difference between the vocational course instructors and the classroom teachers is again in favor of the vocational course teachers. It is seen that the significant difference seen in the overall scale has a small effect in the form of eta-square value  $\eta^2 =0.01$ . It was observed that there was no statistically significant difference in the level of organizational citizenship behavior of teachers according to the branch variable. There was no significant difference in the level of teachers' finding their job meaningful according to the task type variable. A significant difference was found across the scale in the level of teachers' organizational citizenship behavior according to the task type variable. A significant difference was found between the teacher group and the administrator group in favor of the administrator across the OCB scale. The

eta-square ( $\eta^2$ ) value calculated to determine the size of the significant difference shows that the effect size ( $\eta^2=0.02$ ) difference is at a moderate level.

A significant relationship was found between teachers' levels of finding their jobs meaningful and their levels of organizational citizenship behavior, and this relationship is a positive and significant relationship. The determination value ( $R^2$ ) of the calculated value was found to be 14%, and it was found that the 14% level of organizational citizenship behavior was explained by the level of finding the job meaningful, or the level of showing organizational citizenship behavior was found to explain 14% of the finding that the job was meaningful. There is a statistically insignificant inverse relationship between the "Search for Meaning at Work" dimension of the meaningful work scale for educational organizations and the "Cooperation" dimension of the organizational citizenship behavior scale. A significant positive relationship was found between the "Meaning at Work" dimension of the meaningful work scale for educational organizations and the "Cooperation", "Gentlemanship", "Conscientiousness" and "Civil Virtue" dimensions of the organizational citizenship behavior scale. A positive and significant relationship was found between the "Relations at Work" dimension of the meaningful work scale for educational organizations and the "Cooperation", "Gentlemanship" and "Civil Virtue" dimensions of the organizational citizenship behavior scale. A significant positive correlation was found between the "Transcendence at Work" dimension of the meaningful work scale for educational organizations and the "Cooperation", "Gentlemanship", "Conscientiousness" and "Civil Virtue" dimensions of the organizational citizenship behavior scale. A significant positive correlation was found between the "Modesty at Work" dimension of the meaningful work scale for educational organizations and the "Cooperation", "Gentlemanship", "Conscientiousness" and "Civil Virtue" dimensions of the organizational citizenship behavior scale. A positive significant relationship was found between the "Meaningful Leadership at Work" dimension and the "Cooperation", "Gentlemanship" and "Civil Virtue" dimensions of the meaningful work scale for educational organizations. In line with these explanations, it was found that when teachers' levels of finding their jobs meaningful increase, their levels of organizational citizenship behavior increase, or when teachers' levels of finding their jobs meaningful decrease, their levels of organizational citizenship behavior decrease.

As a result of the research; "School administrators should be provided with meaningful job-related in-service training to make the environments in which teachers work more meaningful.", "School administrators should be provided to transfer these experiences to teachers more actively." and "Both quantitative and qualitative research can be done on why branch and classroom teachers do not find their work meaningful." recommendations have been made.



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitimine İlişkin İnançlarının İncelenmesi

Fatmanur ÇULLU\* Çavuş ŞAHİN\*\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 22.09.2022	Bu araştırmanın amacı Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemi İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören ve gönüllü olan 128 ön lisans öğrencisidir. Araştırmanın verileri "Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketi (Güner-Alpaslan, Olgan ve Çakıroğlu, 2017)" ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinin genelinde ve alt boyutlarında cinsiyet, yaş, çevre ile ilgili kitap okuma ve çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamakta, çevre eğitimi dersi alma değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık görülmektedir. <b>Anahtar Sözcükler:</b> Okul öncesi eğitim, çevre eğitimi, çevre eğitimine ilişkin inanç, çocuk gelişimi programı öğrencileri.
<i>Kabul Tarihi:</i> 07.11.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1178564	Makale Türü: Araştırma Makalesi

Investigation of Preservice Preschool Education Students' Beliefs in the Environmental Education in Preschool Education

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 22.09.2022	This paper aims to examine the views of the students of the Child Development Program on the integration of preschool education and environmental education. The sample of the research is 128 Associate Degree students studying in the Child Development Program of a university in the Central Anatolia Region and volunteering to participate in the study. The research data were collected with "the Survey of Beliefs about the Integration of Environmental Education with Preschool Education (Güner-Alpaslan, Olgan, & Çakıroğlu, 2017)". According to the results of the research, no significant difference has been found in the beliefs of students of Child Development Program regarding the integration of environmental education with preschool education when the scale and subscales were considered as a whole and when the variables such as gender, age, reading books on environment, viewing documentaries on environment are considered. However, their beliefs were found to have significantly differed according the variables of environmental education and taking course <b>Keywords:</b> Preschool education, environmental education, belief in environmental education, students of the child development program.
<i>Accepted:</i> 07.11.2022	
<i>Published:</i> 30.12.2022	
	Article Type: Research Article

\* Öğr. Gör., Yozgat Bozok Üniversitesi, Akdağmadeni Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Yozgat-Türkiye, cliftmnr@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-2921-4961

\*\*Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Çanakkale-Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

**Kaynakça Gösterimi:** Çullu, F. & Şahin, Ç. (2022). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin okul öncesi eğitimde çevre eğitimine ilişkin inançlarının incelenmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 214-225. doi: 10.53629/sakaefd.1178564

**Citation Information:** Çullu, F. & Şahin, Ç. (2022). investigation of preservice preschool education students' beliefs in the environmental education in preschool education. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 214-225. doi: 10.53629/sakaefd.1178564



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.



## 1. GİRİŞ

Çevre, insanların aralarında ya da diğer canlılar ile etkileşim içerisinde olduğu, ilişkilerinin devamının sağlandığı ortam olarak adlandırılmaktadır (Alkan ve Gürler, 2020). Kişiler ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları etkinliklerle çevreye pek çok açıdan olumsuz etki eder ve çevre sorunlarının artışına sebep olurlar (Sönmez, Hastürk ve Balliel Ünal, 2022). Bu nedenle çevre eğitiminin önemi ve çevre eğitiminin erken çocukluk döneminde başlaması gerektiği yönünde gelişen inanç gün geçtikçe daha çok önem kazanmaktadır. Çevre farkındalığı yüksek olan kişilerin, çevre sorunlarına yönelik tutumları, davranışları gelişir ve bu doğrultuda da çevre farkındalığı oluşmasında, çevreyi koruma ile ilgili eğitim ihtiyacı oluşmaktadır (Oktav, Dereceli ve Ülkü, 2021). Çevreye yönelik olumlu tutum geliştirmek ve çevre sorunlarına çözüm üretmek için çevre eğitimine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çevre eğitimi, kişinin çevreyle etkileşim içinde olabilmesi, çevresiyle ilgili bilgilenmesine yardım etmesi ve kişinin çevreyi koruması ya da bakım yapması amacıyla ihtiyacı olan beceri ve bilgileri kullanması anlamını taşımaktadır (Türkoğlu, 2019). Çevre eğitimi çevreyle ilgili bilgi edinme, çevreye olumlu yaklaşma ve bunu yaşam tarzına dönüştürerek çevre dostu olma sürecidir denilebilir ve amacı yalnızca çevre hakkında bilgi aktarmak değil, bireyde çevreye yönelik olumlu, kalıcı yönde davranış değiştirme de sağlayabilmektir (Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal, 2020). Çevre eğitimi, bireyin çevre bilgisinde ya da tutumlarında etkili olabilir ve bundan dolayı bireyin çevresel yeterliliğinin gelişmesini sağlayabilir (Liefländer ve Bogner, 2018). Okul öncesi yıllar çevre ile ilgili bilgi edinilmesi ve tutum ve alışkanlık kazanılması için temel oluşturmaktadır (Ayvacı, Bülbül ve Bebek, 2021). Kapsamı geniş bir kavram olmasından, bireyde olumlu tutum geliştirmesi ve davranışlarında değişiklikler meydana getirmeyi amaç edinmesinden dolayı çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesi, çevre problemlerine ilişkin farkındalık oluşması ve problemlere yönelik olumlu davranış edinilmesi için daha etkili ve daha yararlıdır (Şahin ve Doğu, 2018).

Çevre eğitiminin istenen sonuçlara ulaşılabilmesi amacıyla, çevre eğitimi veren öğretmenin çevre bilgisine sahip, çevre sorunlarına yönelik hassas ve çevre dostu birey olmasının yanında üstlendiği sorumluluğu uygulayabilme inancına da sahip olmalıdır (Erkol ve Erbasan, 2018). Okul öncesi eğitim çevre eğitiminde öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler ve onların çevreye yönelik duyarlılığı, çevreye karşı tutumları, davranışları çevre eğitimine yönelik yapmış oldukları uygulamalara etki edebilmektedir (Tanık, 2018). Çevre eğitiminde öğretmenlerin önemi görülmekte ve geleceğin öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik algıları da önem taşımaktadır. Bu doğrultuda çocuk gelişimi programı öğrencilerinin erken çocukluk eğitimi ve çevre eğitiminin bütünleştirilmesine ilişkin inanç düzeylerinin incelenmesinin gerekliliği bu araştırmanın çıkış noktasıdır.

Alan yazında öğretmen ve öğretmen adaylarıyla çevre ve çevre eğitimi ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir (Álvarez-García, Sureda-Negre ve Comas-Forgas, 2015; Buldur ve Ömeroğlu, 2018; Okyay, Demir, Sayın ve Özdemir, 2021). Ancak çocuk gelişimi programı öğrencilerinin erken çocukluk eğitimi ve çevre eğitiminin bütünleştirilmesine ilişkin inanç düzeylerinin incelendiği çok fazla araştırmaya rastlanmamıştır. Çocuk gelişimi programı ön lisans öğrencilerinin gelecekte okul öncesi öğretmeni adayları olabilecekleri düşünüldüğünde konunun araştırılması önem taşımaktadır.

Alan yazında ilgili araştırmalar incelendiğinde, Güner-Alpaslan, Olgan ve Çakıroğlu'nun (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitiminin okul öncesi eğitime entegre edilmesine yönelik inançlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Doğan ve Simsar'ın (2018) yaptıkları araştırmada çevre sorunlarına yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin ve çözüm önerilerinin kişilerin çevre sorunlarının çözümü ile ilgili bilinçli olmaları gerektiği, çevre ve çevre sorunları ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Erdaş ve Ada'nın (2019) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre problemleri ile ilgili görüşlerinin sınırlı olduğu belirlenmiştir. Kahrıman'ın (2019) yaptığı araştırmada sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutum okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarında yüksek olarak bulunmuştur. Güzelyurt ve Özkan'ın (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri tarafından çevre eğitiminin önemli olduğu ama bununla ilgili detaylı bilgileri olmadığı ortaya çıkmıştır. Nousheen, Yousuf Zai, Waseem ve Khan'ın (2020) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınma için eğitim dersini aldıktan sonra, meslektaşlarına göre sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin tutumlarında olumlu bir değişiklik bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin verilmesinin ve öğretmenlerin rolünün önemi düşünüldüğünde daha fazla araştırmaya gerek duyulduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencileri ile çevre eğitimi ile ilgili çok az araştırma olduğu görülmektedir (Özer ve Kurt Gökçeli, 2022; Tarkoçin, Bilmez ve Kurt Gökçeli, 2017). Ayrıca okul öncesi eğitimde çevre eğitimi ile ilgili uygulamalar yapılmakta fakat uygulamaların daha fazla yaygınlaştırılması gerekmektedir. Çevre eğitiminin erken yaşlarda verilmesinin ve öğretmenin bu konudaki rolünün önemi düşünüldüğünde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesinin gerekliliği ve önemi



görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre eğitiminin okul öncesi eğitim ile bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeyleri ne düzeydedir?
2. Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre eğitiminin okul öncesi eğitim ile bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeyleri;
  - a. Cinsiyete,
  - b. Yaşa,
  - c. Çevre eğitimi dersi alma durumuna,
  - d. Çevre ile ilgili kitap okumaya,
  - e. Çevre ile ilgili belgesel izlemeye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeylerini belirlemek ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş, çevre eğitimi alma, çevre ile ilgili kitap okuma, çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenleri açısından incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Hiçbir değişiklik yapmadan doğada bulunan durum, değişken ya da olayın oldukları gibi betimlenmesi tarama araştırmalarıdır (Tuncer, 2020). Betimsel tarama modeli betimleyici çalışmada belli olan bir ilişkiyi tanımlamaktadır (Tutar ve Erdem, 2020).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören Ön Lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir üniversitenin Çocuk Gelişimi Programında öğrenim gören ve gönüllü olan 128 Ön Lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili bilgilere Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1  
Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Özellik	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	119	93.0	128
	Erkek	9	7.0	
Yaş	18-20	66	51.6	128
	21-23	60	46.9	
	24-26	2	1.6	
Çevre Eğitimi Dersi Alma	Evet	55	43.0	128
	Hayır	73	57.0	
Çevre ile ilgili Kitap Okuma	Evet	80	62.5	128
	Hayır	48	37.5	
Çevre ile ilgili Belgesel İzleme	Evet	105	82.0	128
	Hayır	23	18.0	

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların %93' ünün kadın ve %7' sinin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %51.6' sının 18-20 yaş aralığında, %46.9' unun 21-23 yaş aralığında ve %1.6' sının 24-26 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcılardan %43' ü Çevre Eğitimi dersi aldığını, %57' si Çevre Eğitimi dersi almadığını ifade

etmiştir. Katılımcılardan %62.5' i çevre ile ilgili kitap okuduğunu, %37.5' i çevre ile ilgili kitap okumadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan %82' si çevre ile ilgili belgesel izlediğini, %18' i çevre ile ilgili belgesel izlemediğini ifade etmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Güner-Alpaslan, Olgan ve Çakıroğlu (2017) tarafından geliştirilen “Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketi” ve Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin demografik bilgilerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu kullanılarak edinilmiştir. Geliştirilen ölçek bu çalışmada kullanılmıştır. Fakat bu çalışmada katılımcılar ön lisans öğrencileridir, araştırma çevre eğitimi dersi alan ve almayan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

#### 2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu 5 sorudan oluşmaktadır. Katılımcılara cinsiyeti, yaşı, çevre eğitimi dersi alma durumu, çevre ile ilgili kitap okuma durumu ve çevre ile ilgili belgesel izleme durumu soruları yöneltilmiştir.

#### 2.3.2. Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketi

Güner-Alpaslan, Olgan ve Çakıroğlu (2017) tarafından geliştirilen Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketi 18 maddeden oluşmaktadır, 5li likert tipidir ve anketin amacı çevre eğitiminin okulöncesi eğitimle bütünleştirilmesine yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının inançlarını incelemektir. Anket “Gelişim-Öğrenme”, “Çevresel Sonuçlar” ve “Öğrenme Ortamı” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Gelişim-Öğrenme alt boyutu 6 maddeden, Çevresel Sonuçlar alt boyutu 7 maddeden ve Öğrenme Ortamı alt boyutu 5 maddeden oluşmaktadır. Anketin Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.91, Gelişim-Öğrenme alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.87, Çevresel sonuçlar alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.92 ve Öğrenme ortamı alt boyutunun güvenilirlik oranı Cronbach Alpha güvenilirlik oranı olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma için anketin Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.98'dir. Gelişim-Öğrenme alt boyutunun cronbach alpha güvenilirlik oranı 0.95, Çevresel sonuçlar alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.96 ve Öğrenme ortamı alt boyutunun Cronbach Alpha güvenilirlik oranı 0.94' tür.

### 2.4. Verileri Toplama ve Analizi

Araştırmanın verileri 2021-2022 öğretim yılı bahar yarıyılında Etik Kurul izni alındıktan sonra gönüllü olan Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerine anket formu yüz yüze uygulanarak toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada anketin genelinden alınan toplam puanlar ile anketin alt boyutlarından alınan toplam puanların katılımcıların cinsiyet, yaş, çevre eğitimi dersi alma durumu, çevre ile ilgili kitap okuma durumu, çevre ile ilgili belgesel izleme durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Non-Parametrik testlerden Mann Whitney-U testi ve Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Tablo 2'de Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin anketten ve anketin alt boyutlarından almış oldukları puanlara yönelik betimsel istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 2

*Ölçekten Elde Edilen Ortalama Puana Göre Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin İnanç Düzeyleri*

Alt Boyut	f	%	SS	Min.	Maks.
Anket	128	100	0.84822	1.00	5.00
Gelişim-Öğrenme	128	100	0.87663	1.00	5.00
Çevresel sonuçlar	128	100	0.87166	1.00	5.00
Öğrenme ortamı	128	100	0.87788	1.00	5.00

Tablo 2' ye göre en küçük değer (Min.) 1.00, en büyük değer (Maks.) 5.00' tir.

### 3.1. İnanç Düzeyinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Mann Withney-U Testi sonuçları Tablo 3' te yer almaktadır.

Tablo 3

*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Amacıyla Yapılan Mann Withney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anket	Kadın	119	65.94	7847.00	364.000	0.107
	Erkek	9	45.44	409.00		
Gelişim-Öğrenme	Kadın	119	65.71	7820.00	391.000	0.168
	Erkek	9	48.44	436.00		
Çevresel sonuçlar	Kadın	119	65.69	7817.00	394.000	0.173
	Erkek	9	48.78	439.00		
Öğrenme ortamı	Kadın	119	65.70	7818.50	392.500	0.173
	Erkek	9	48.61	437.50		

Tablo 3 incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinden elde edilen toplam puanlar arasındaki farkın cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı görülmektedir (U=364.000, p>0.05). Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin inanç düzeylerinde Gelişim-Öğrenme (U=391.000, p>0.05), Çevresel sonuçlar (U=394.000, p>0.05) ve Öğrenme ortamı (U=392.500, p>0.05) alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç doğrultusunda cinsiyet değişkeninin inanç düzeyine etki etmediği görülmektedir.

### 3.2. İnanç Düzeyinin Yaş Değişkenine Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4

*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Yaş	N	Sıra Ort.	H	df	p
Anket	18-20	66	63.39	1.853	2	0.396
	21-23	60	66.81			
	24-26	2	32.00			
Gelişim-Öğrenme	18-20	66	63.64	0.669	2	0.716
	21-23	60	66.06			
	24-26	2	46.00			
Çevresel sonuçlar	18-20	66	64.76	3.399	2	0.183
	21-23	60	65.76			
	24-26	2	18.25			
Öğrenme ortamı	18-20	66	63.36	3.625	2	0.163
	21-23	60	67.28			
	24-26	2	18.50			

Tablo 4' e göre Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin inanç düzeylerinde Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinin genelinde (H(3)=1.853, p>0.05) ve Gelişim-Öğrenme (H(3)=0.669, p>0.05), Çevresel sonuçlar (H(3)=3.399, p>0.05) ve Öğrenme ortamı (H(3)=3.625, p>0.05) alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda yaş değişkeninin inanç düzeyine etki etmediği görülmektedir.

### 3.3. İnanç Düzeyinin Çevre Eğitimi Dersi Alma Durumuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre eğitimi dersi alma değişkenine göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Mann Withney-U Testi sonuçları Tablo 5' te yer almaktadır.

Tablo 5

*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çevre Eğitimi Dersi Alma Değişkenine Göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Amacıyla Yapılan Mann Withney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Çevre Eğitimi Dersi Alma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Anket	Evet	55	76.89	4229.00	1326.000	0.001
	Hayır	73	55.16	4027.00		
Gelişim-Öğrenme	Evet	55	76.45	4205.00	1350.000	0.001
	Hayır	73	55.49	4051.00		
Çevresel sonuçlar	Evet	55	75.72	4164.50	1390.500	0.002
	Hayır	73	56.05	4091.50		
Öğrenme ortamı	Evet	55	74.18	4080.00	1475.000	0.009
	Hayır	73	57.21	4176.00		

Tablo 5 incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinin genelinde (U=1326.000, p<0.05) çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin inanç düzeylerinde Gelişim-Öğrenme (U=1350.000, p<0.05), Çevresel sonuçlar (U=1390.500, p<0.05) ve Öğrenme ortamı (U=1475.000, p<0.05) alt boyutlarında çevre eğitimi dersi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda çevre eğitimi dersi almanın inanç düzeyine olumlu katkı sağladığı görülmektedir.

### 3.4. İnanç Düzeyinin Çevre ile ilgili Kitap Okuma Durumuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre ile ilgili kitap okuma değişkenine göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Mann Withney-U Testi sonuçları Tablo 6' da yer almaktadır.

Tablo 6

*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çevre ile ilgili Kitap Okuma Değişkenine Göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Amacıyla Yapılan Mann Withney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Çevre ile ilgili Kitap Okuma	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anket	Evet	80	65.35	5228.00	1852.000	0.736
	Hayır	48	63.08	3028.00		
Gelişim-Öğrenme	Evet	80	66.16	5292.50	1787.500	0.504
	Hayır	48	61.74	2963.50		
Çevresel sonuçlar	Evet	80	64.46	5156.50	1916.500	0.986
	Hayır	48	64.57	3099.50		
Öğrenme ortamı	Evet	80	64.18	5134.00	1894.000	0.896
	Hayır	48	65.04	3122.00		

Tablo 6 incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin inanç düzeylerinde Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinin genelinde (U=1852.000, p>0.05) ve Gelişim-Öğrenme (U=1787.500, p>0.05), Çevresel sonuçlar (U=1916.500, p>0.05) ve Öğrenme ortamı (U=1894.000, p>0.05) alt boyutlarında çevre ile ilgili kitap okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu sonuç doğrultusunda çevre ile ilgili kitap okuma değişkeninin inanç düzeyine etki etmediği görülmektedir.

### 3.5. İnanç Düzeyinin Çevre ile ilgili Belgesel İzleme Durumuna Göre Farklılığına Yönelik Bulgular

Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenine göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç düzeyleri arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan Mann Withney-U Testi sonuçları Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7

*Çocuk Gelişimi Programı Öğrencilerinin Çevre ile ilgili Belgesel İzleme Değişkenine Göre Okul Öncesi Eğitim ve Çevre Eğitiminin Bütünleştirilmesine Yönelik İnanç Düzeyleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek Amacıyla Yapılan Mann Withney-U Testi Sonuçları*

Alt Boyut	Çevre ile ilgili Belgesel İzleme	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Anket	Evet	105	64.48	6770.50	1205.500	0.990
	Hayır	23	64.59	1485.50		
Gelişim-Öğrenme	Evet	105	64.41	6763.50	1198.500	0.954
	Hayır	23	64.89	1492.50		
Çevresel sonuçlar	Evet	105	64.31	6753.00	1188.000	0.900
	Hayır	23	65.35	1503.00		
Öğrenme ortamı	Evet	105	64.62	6785.00	1195.000	0.937
	Hayır	23	63.96	1471.00		

Tablo 7 incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin Çevre Eğitiminin Okulöncesi Eğitimle Bütünleştirilmesine Yönelik İnançlar Anketinin genelinde (U=1205.500,  $p>0.05$ ) çevre ile ilgili belgesel izleme durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin inanç düzeylerinde Gelişim-Öğrenme (U=1198.500,  $p>0.05$ ), Çevresel sonuçlar (U=1188.000,  $p>0.05$ ) ve Öğrenme ortamı (U=1195.000,  $p>0.05$ ) alt boyutlarında çevre ile ilgili belgesel izleme durumuna göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç doğrultusunda çevre ile ilgili belgesel izleme değişkeninin inanç düzeyine etki etmediği görülmektedir.

## 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin okul öncesi eğitim ile çevre eğitiminin bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeyleri ve inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş, çevre eğitimi alma, çevre ile ilgili kitap okuma ve çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğrencilerin inanç düzeylerinin anket genelinde ve anketin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasındaki farkın cinsiyet, yaş, çevre ile ilgili kitap okuma ve çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenlerine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur. Araştırmanın bulgularına göre öğrencilerin inanç düzeylerinin anket genelinde ve anketin alt boyutlarından elde edilen puanların çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı olarak fark yarattığı görülmektedir. Bu sonuç çevre eğitimi için çevre eğitimi ile ilgili derslerin daha yaygın bir şekilde verilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Tanık Önal (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevreyi önemseydiği sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırma okul öncesi öğretmen adayları için çevrenin önemli olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada da çevre eğitiminin önemli olduğu görülmektedir. İlgili araştırma sonucunun mevcut araştırmayı desteklediği görülmektedir.

Ültay, Ültay ve Çilingir (2019) tarafından yapılan araştırmada çevreye karşı tutumlarında okul öncesi öğretmen adaylarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiş ancak ortalamalara bakıldığında, erkek öğretmen adayları aleyhine bir sıra ortalaması ortaya çıkmıştır. Bu sonuç bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Fakat bu araştırmada ilgili araştırma da olduğu gibi erkek öğrenciler ile ilgili bir sonuca ulaşılmamıştır. Bunun nedeninin örneklemdaki erkek katılımcı sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Gürbüz, Konakçı ve Töman (2019) tarafından yapılan araştırmada fen bilgisi öğretmenleri ile öğretmen adaylarında cinsiyete göre çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ve fen bilgisi öğretmen adayları arasında yaş grubuna göre çevre eğitimi öz-yeterlik puanında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. İlgili araştırma bu araştırmayı destekler niteliktedir ve bu araştırmada da inanç düzeyinin yaş değişkenine göre anlamlı olarak

farklılaşmadığı bulunmuştur. İlgili araştırmanın öğretmen adayları için elde edilen sonucu ile bu araştırmanın sonucu örtüşmektedir.

Yurttaş, Erdaş Kartal ve Çağlar (2022) tarafından yapılan çalışmada lisans yıllarında çevre dersi alan öğretmen adaylarının, almanlara göre davranışa yönelik tutum ve eyleme istekliliklerinin daha olumlu olduğu saptanmış, çevre dersi almanın ölçeğin düşünce ve duygu boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuş ve çevre eğitimi dersi almanın öğretmen adaylarının tutumlarında çevresel davranış ve eyleme geçme istekliliği açısından anlamlı bir farklılık yarattığı bulunmuştur. Bu çalışmada ise inanç düzeyinin çevre ile ilgili ders alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın ilgili araştırmanın çevresel davranış ve eyleme geçme istekliliği ile tutarlı olduğu görülmektedir. Yates, Reefer, Robertson, Hubbard-Sanchez, Huss ve Wilder (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar çevre eğitiminin öğretmen hazırlık programlarına entegrasyonuna duyulmakta olan gereksinimi fark etmişler ve desteklemişlerdir. Tran Ho, Lepage ve Fang (2022) tarafından yapılan çalışmada görüşmeler, okul öncesi öğretmen adaylarının çevre ile ilgili derslerde alan deneyimlerinin eksikliğinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlgili araştırmalar bu araştırma ile tutarlıdır.

Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerinin çevre eğitiminin okul öncesi eğitim ile bütünleştirilmesine yönelik inanç düzeylerinin cinsiyet, yaş çevre ile ilgili kitap okuma ve çevre ile ilgili belgesel izleme değişkenlerine göre farklılaşmadığı, çevre dersi alma değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Çocuk Gelişimi Programı müfredatına çevre eğitimi ile ilgili derslerin daha fazla yaygınlaştırılması sağlanabilir.
2. Çocuk Gelişimi Programı öğrencileri için Çevre eğitimi ile ilgili uygulamalar düzenlenebilir.
3. Çevre eğitimi ve okul öncesi eğitimde çevre eğitiminin öneminin ve farkındalığının daha fazla artması için Çocuk Gelişimi Programı öğrencilerine yönelik eğitimler düzenlenebilir.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Bu çalışmada etik kurallara uyulmuştur. Öğrencilerin gönüllülük esasına göre çalışmaya katılımları sağlanmıştır.

#### **Etik Kurul;**

Tarih: 16.05.2022

Sayı: E-84026528-050.01.04-2200097885

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

#### **Çıkar Beyanı**

Bu yayından araştırmacıların herhangi bir çıkarı bulunmamaktadır.

## **5. KAYNAKÇA**

Alkan, H. ve Gürlü, S. A. (2020). Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin çevresel tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Preschool and Elementary Education*, 1(1), 64-74. <https://doi.org/10.29329/jpee.2020.282.5>

Ayvacı, H. Ş., Bülbül, S. ve Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 117-132. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.922632>

Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Investigation of preservice preschool teachers' views on environmental problems and relevant suggestions of solution. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 151-159. doi: 10.26822/iejee.2019248589



- Erdaş Kartal, E. ve Ada, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre problemleri ve geri dönüşüm hakkındaki görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 818-847. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.143>
- Erkol, M. ve Erbasan, Ö. (2018). Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 810-825. doi: 10.17556/erziefd.446125
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies (Elektronik)*, 15(5), 2357-2398. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44074>
- Güner-Alpaslan, Z., Olgan, R. ve Çakıroğlu, J. (2017). Beliefs about integration of environmental education into the early years: Scale development. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3).
- Gürbüz, F., Konakçı, A. A. ve Töman, U. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 16(4).
- Güzelyurt, T. ve Özkan, Ö. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Elektronik Turkish Studies*, 13(11), 651-668. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13425>
- Kahriman Pamuk, D. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 4(2), 72-84.
- Liefländer A. K. ve Bogner, F. X. (2018). Educational impact on the relationship of environmental knowledge and attitudes. *Environmental Education Research*, 24(4), 611-624. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1188265>
- Nousheen, A., Yousuf Zai, S. A., Waseem, M. ve Khan, S. A. (2020). Education for sustainable development (ESD): Effects of sustainability education on pre-service teachers' attitude towards sustainable development (SD). *Journal of Cleaner Production*, 250. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119537>
- Oktav, T., Dereceli, E. ve Ülkü, H. H. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik farkındalık düzeyleri. *Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.30803/adusobed.814381>
- Okyay, Ö., Demir, Z. G., Sayın, A. ve Özdemir, K. (2021). Ekolojik okuryazarlık eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin ekolojik farkındalığı ve çevreye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 129-146.
- Özer, M. ve Kurt Gökçeli, F. (2022). Meslek yüksek okulu çocuk gelişimi öğrencilerinin çevre okuryazarlıkları üzerine bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (64), 379-411.
- Özkan, Ö. ve Güzelyurt, T. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi dönemde çevre eğitimine ilişkin görüşleri: Durum çalışması. *Turkish Studies*, 13(11), 651-668. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13425>
- Sönmez, D., Hastürk, H. G. ve Balliel Ünal, B. (2022). Türkiye' de eğitim ve öğretim alanında çevre eğitimi ile ilgili doktora tezlerinin incelenmesi. *Journal of History School*, 15(56), 298-321. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52537>
- Şahin, H. G. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416. doi: 10.17051/ilkonline.2018.466359

- Tanık Önal, N. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve çevre dostu davranışları: Fenomenolojik bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 65, 29-44. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7498>
- Tarkoçin, S., Bilmez, B. ve Kurt Gökçeli, F. (2017). Meslek yüksekokulu çocuk gelişimi öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi (Bingöl üniversitesi örneği). *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(2/1).
- Tran Ho, U., Lepage, B. A. ve Fang, W. T. (2022). Environmental education in pre-school teacher training programs in Vietnam: situations and challenges. *Journal of Early Childhood Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/10901027.2022.2136552>
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (1. baskı, s. 223). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. ve Erdem, A. T. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (1. baskı). Ankara: Seçkin.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18). <https://doi.org/10.3390/su11184925>
- Ültay, N., Ültay, E. ve Çilingir, S. K. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının ve çevre bilgi seviyelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(28), 173-185. <https://doi.org/10.29329/mjer.2019.202.10>
- Yates, K., Reefer, A., Robertson, D., Hubbard-Sanchez, J., Huss, J. ve Wilder, M. (2019). Educators' perceptions of environmental education and professional development in teacher preparation programs. *Applied Environmental Education & Communication*, 18(3), 207-218. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2018.1451411>
- Yurttaş, A., Erdaş Kartal, E. ve Çağlar, A. (2022). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Temel Eğitim Dergisi*, 15, 6-22.

## 6. EXTENDED ABSTRACT

The importance of environmental education is gaining importance day by day as well as the belief that environmental education should start in early childhood period. When the literature is reviewed, it is seen that research on environmental education in preschool education is increasing. Considering the importance of environmental education in preschool education and the role of teachers, it seems that more research is needed in the field. When the research is examined, it is seen that there is very little research examining the environmental education conducted on the students of the Child Development Program. Considering that associate degree students of the child development program may become pre-school teacher candidates in the future, the importance and necessity of researching students' belief levels about the integration of early childhood education and environmental education becomes apparent. In addition, practices related to environmental education are conducted in preschool education, but such practices need to be more widespread. The aim of this research is to examine the beliefs of the students of the Child Development Program regarding the integration of preschool education and environmental education. For this purpose, this research sought answers to the following questions:

1. What is the belief level of the students of the Child Development Program about the integration of environmental education with preschool education?
2. Do the belief levels of the students of the Child Development Program regarding the integration of environmental education with preschool education significantly differ based on;
  - a. gender,
  - b. age,
  - c. the status of having taken an environmental education course,

- d. having read books about the environment,
- e. having watched documentaries about the environment?

This study, which has been designed as a descriptive survey study, aims to determine the belief levels of the students studying at Child Development Program regarding the integration of environmental education with pre-school education and also to find out if the beliefs of the students studying at Child Development Programs regarding the integration of environmental education with pre-school education differ based on the variables of gender, age, the status of having taken an environmental education course, having read books about the environment and having watched documentaries about the environment. The universe of the research consists of Associate Degree students studying in the Child Development Program of a university located in the Central Anatolia Region in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The sample of the research consists of 128 Associate Degree students studying in the Child Development Program of a university in the Central Anatolia Region and volunteering to participate in the research. The research data were obtained by using the "Beliefs Survey on the Integration of Environmental Education with Preschool Education" developed by Güner-Alpaslan, Olgan and Çakıroğlu (2017) and the Personal Information Form to gather the demographic information of the students of the Child Development Program. The research data were collected in the spring semester of the 2021-2022 academic year by applying the survey form face-to-face to the volunteering students of the Child Development Program after receiving the permission of the Ethics Committee. For the analysis of the data obtained in the research, SPSS 22 package program was used. Non-Parametric Mann Whitney-U test and Kruskal Wallis-H test were used in the study to determine whether the total scores obtained from the survey and the total scores obtained from the sub-dimensions of the survey differed based on the variables of gender, age, the status of having taken environmental education course, the status of having read books on environment and having viewed documentary on environment.

According to the gender variable, there was no significant difference in the Beliefs of the Child Development Program students about the Integration of Environmental Education with Preschool Education. There was also no significant difference in students' belief levels in the sub-dimensions of Development-Learning, Environmental outcomes and Learning environment based on the variable of the gender. There was no significant difference in the belief levels of the students of the Child Development Program about the integration of environmental education with preschool education and in the sub-dimensions of development-learning, environmental outcomes and learning environment according to the age variable. It was observed that there was a significant difference in the Beliefs of the students of the Child Development Program about the Integration of Environmental Education with Preschool Education according to the state of having taken environmental education courses. There was a significant difference in students' belief levels in the sub-dimensions of development-learning, environmental outcomes and learning environment according to the state of having taken environmental education courses.

There was no significant difference in the belief levels of the students of the Child Development Program in the Beliefs about Integrating Environmental Education with Preschool Education and in the sub-dimensions of development-learning, environmental outcomes and learning environment according to the status of having read books about the environment. There was no significant difference in the beliefs of Child Development Program students about integrating environmental education with preschool education according to the status of having watched documentaries about the environment. There was no significant difference in students' belief levels in the sub-dimensions of development-learning, environmental outcomes and learning environment according to the status of having watched documentaries on the environment.

This research also examined the belief levels of the students of Child Development Program about the integration of environmental education with pre-school education based on the variables of gender, age, education, having received environmental education, having viewed documentary on the environment and having read books on the environment. It was found in the study that students' belief did not significantly differ in the survey in general and in the sub-dimensions of the survey according to the variables of gender, age, status of having read books on the environment and having watched documentaries on the environment. According to the findings of the research, it was found that students' belief levels differed significantly according to the variable of having taken courses on the environment in the survey in general and in the sub-dimensions of the survey. This result reveals the need for more courses on environmental education.

According to the results of the research, more courses on environmental education could be given in the curriculum of the Child Development Program. Applications related to Environmental education could be organized for students of the Child Development Program. In order to increase the importance and awareness of environmental education in environmental education and preschool education, trainings could be organized for students of the Child Development Program.



Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi  
Sakarya University Journal of Education Faculty

e-ISSN: 2717-6401

## Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin İstatistik Kaygılarının İncelenmesi

Tuğba KAFADAR\*

Makale Bilgisi	ÖZET
<i>Geliş Tarihi:</i> 31.10.2022	Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Karma (mix) desene göre tasarlanan araştırmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarında katılımcıların en çok duygusallık sonra endişe en az olarak ise kaçınma boyutunda, düzey olarak ise en çok biraz katılıyorum düzeyine sahip oldukları, istatistik kaygılarının cinsiyet ve eğitim durumlarına göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarında ise; lisansüstü öğrencilerden istatistiksel araştırma kavramına ilişkin, en çok <i>sayısal veriler</i> sonra sırasıyla <i>veri toplama, matematiksel ifadeler, yorumlama, verilerin matematiksel olarak analiz edilmesi, nicel analiz, pratik analiz, nicel araştırma</i> olarak görüşlerine ulaşılmıştır. İstatistik araştırma yapılırken ise en çok <i>katılımcıların samimi cevap vermeme ihtimalleri</i> sonra sırasıyla <i>hedeflenen kişi sayısına ulaşamamak, doğru adımlarla ilerleyememe, hata yapma korkusu, güvenilir, geçerli ve doğru sonuçlar elde edememek, doğru yorumlayamama ve değerlendirememe kaygısı, uzun süreç ve verilerin girişi</i> gibi durumlarda sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. <b>Anahtar Sözcükler:</b> Sosyal bilgiler, lisansüstü öğrencileri, istatistik kaygı
<i>Kabul Tarihi:</i> 05.12.2022	
<i>Basım Tarihi:</i> 30.12.2022	
doi: 10.53629/sakaefd.1195896	Makale Türü: Araştırma Makalesi

## Examination of Statistics Anxiety of Graduate Students of Social Studies Education

Article Information	ABSTRACT
<i>Received:</i> 31.10.2022	The aim of the study was to examine the statistics anxiety of graduate students of social studies education. In the research, designed according to the mixed pattern, the participants were determined according to the easily accessible case sampling, being one of the purposeful sampling methods. The arithmetic mean, standard deviation and independent groups t test were used in the analysis of the quantitative data of the research. Qualitative data were analyzed with descriptive analysis technique. In the research results, it was concluded that the participants were mostly in the dimension of emotionality, followed by worry and at least avoidance, they had the level of somewhat agree at the most, and their statistics anxiety did not change according to gender and educational status. In the qualitative results of the research; The opinions of graduate students on the concept of research were obtained as <i>data collection, accumulated statements, execution, analysis as archives, quantitative analysis, practical analysis, and quantitative research, respectively, after numerical data</i> . While doing statistical research, they stated that <i>they experienced problems such as the possibility of not giving confidential answers to the most people, then reaching the targeted person, not making progress with the right progress, fear of making mistakes, not being able to reach reliable, valid and correct results, not being able to interpret and evaluating correctly, long process and data entry</i> . <b>Keywords:</b> Social studies, graduate students, statistics anxiety
<i>Accepted:</i> 05.12.2022	
<i>Published:</i> 30.12.2022	

Article Type: Research Article

\* Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Kayseri-Türkiye, tugbakafadar@erciyes.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-4573-9250

**Kaynakça Gösterimi:** Kafadar, T. (2022). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 226-236. doi: 10.53629/sakaefd.1195896

**Citation Information:** Kafadar, T. (2022). Examination of statistics anxiety of graduate students of social studies education. *Sakarya University Journal of Education Faculty*, 22(2), 226-236. doi: 10.53629/sakaefd.1195896



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial 4.0 International License.

## 1. GİRİŞ

Birçok bilimsel araştırma alanında istatistikten faydalanılmaktadır. Bu alanlardan birisi de sosyal bilimlerdir. Sosyal bilimler içerisinde yer alan sosyal bilgiler eğitimi alanında birçok çalışma içinde istatistik kullanılması gerekmektedir. Özellikle de nicel ağırlıklı yapılan çalışmalarda istatistik kullanmak zorunludur. İstatistik kullanmak birçok öğrenci için zor gelebilir. Koh ve Zawi'e (2014) göre sosyal bilimlerde lisansüstü eğitim yapan birçok öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrenciler farklı farklı geçmişlerden gelmektedir. Bu öğrencilerin bazıları çok önceden mezun olmuşken, bazıları da yeni mezun olabilir. Hem sosyal bilimlerin doğası gereği hem de öğrencilerin farklı farklı geçmişlerden gelmeleri nedeniyle istatistik dersleri öğretilmesi en zor olan derslerdendir. Bu nedenle istatistik derslerini alan öğrencilerin, istatistiğe yönelik belirli kaygı ve tutumlarla gelebilirler. Baloğlu, Koçak ve Zelhart'a (2007) göre de istatistik öğreniminde karşılaşılan problemlerin çoğu bilişsel yetersizlikten kaynaklanıyor gibi görünse de istatistiksel kaygı istatistik öğreniminin önemli bir nedenini oluşturmaktadır. Bektaş, Akman ve Yeşilaltay'a (2021) göre bireyler belirli durumlara ilişkin kaygı ve endişe oluşturabilirler. Fakat bireyin bir duruma ilişkin aşırı kaygı içermesi çeşitli sorunlara yol açabilir. Bazı kaygılar durumluk bazıları ise sürekli. Durumluk kaygı normal bir duygu iken, sürekli kaygı ise tedavi edilmesi gerekli bir kaygı türüdür.

İstatistik kaygısının Onwuegbuzie ve Wilson'a (2003) göre bazı nedenleri bulunmaktadır. Bunlar; durumsal, eğilimsel ve çevresel olarak kategorize edilebilir. Durumsal kaygı, uyarıcıyı çevreleyen faktörleri, eğilimsel kaygı bireyin ortama getirdiği faktörleri, çevresel kaygı ise dünyada meydana gelen olayları ifade etmektedir. Örneğin; istatistik kaygısı, öğrenciler için yaklaşmakta olan bir sınav için belirli oranda kayıtsız olmalarını engelleyebilmektedir. Nasıl ki bir konuya daha fazla ilgi duyan öğrenciler öğrenme için daha fazla çaba ve zaman harcarlar. Bu nedenle de öğrenciler genellikle daha etkili öğrenme stratejileri uygular ve daha iyi sonuçlara ulaşırlar (Macher, Paechter, Papousek ve Ruggeri 2012). Kaygı bir dereceye kadar öğrenme üzerinde olumlu etki yapabilir. Fakat ileri derecede kaygı öğrenmeyi olumsuz olarak etkileyebilir. İleri derecede istatistik kaygısı da istatistik öğrenmeyi olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin; istatistik dersine karşı ileri derecede kaygı yaşayan bir lisansüstü öğrencisi bu derse karşı olumsuz tutum besleyebilmekte, istatistik içeren konuları öğrenmesi ve araştırma yapması olumsuz etkilenmektedir. Bu nedenle öğrencilerin istatistik kaygısı normal ölçüde olmalıdır.

Lisansüstü öğrencilerinin birçoğunun yaşadığı istatistik kaygısının, istatistik ve araştırma derslerindeki başarı oranını düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle, birçok öğrencinin istatistik kaygısı yaşamalarının bu gibi derslerden kaçma, erteleme eğilimi göstermesinin nedenlerinden birisi olma olasılığı yüksektir. İstatistik kaygısı yaşayan öğrencilerin bu gibi derslere devam süreçlerinde ayrıca ödevlerini erteleme eğilimi gösterme olasılığı da bulunmaktadır (Onwuegbuzie, 2004). İstatistik kaygısı genellikle duruma özgüdür. Bazen istatistik öğrenirken bazen de uygularken ortaya çıkabilir (Onwuegbuzie ve Delay, 1999). Macher ve diğerleri (2012), yaptıkları çalışmada istatistik kaygısının performansın en önemli yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Öğrencilerden istatistik kaygısı yüksek olanların sınav başarı oranları düşük çıkmış ve istatistik içeren çalışmalara yönelik yüksek erteleme eğilimi göstermişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin başarı oranlarını yükseltmek için de istatistik kaygıları azaltılmaya çalışılmalıdır.

Birçok bilim alanında olduğu gibi sosyal bilgiler eğitimi alanında da istatistik içeren konularda araştırma yapılırken, öğrencilerde belirli kaygı durumları oluşabilmektedir. Öğrencilerin sosyal bilgiler eğitimi alanında istatistik içeren konularda araştırma yaparlarken aşırı kaygı durumları yaşamaları, sosyal bilgiler eğitimi konularını yeterince öğrenmelerini ve bu konularda araştırmalar yapmalarını engellemektedir. Ayrıca istatistik konularından kaçma eğilimi göstermelerleriyle birlikte sadece belirli yönlerde çalışmalar yapılmakta ve bu durum sosyal bilgiler eğitimi alanının yüzeysel çalışmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin yaşadıkları kaygı durumları çeşitli nedenlerden kaynaklı olabilir. Öğrencilerin istatistik öğrenirken, çalışmalar yaparken neler yaşadıkları ve kaygı durumlarının nelerle ilişkili olduğunun ortaya çıkarılması, sosyal bilgiler eğitimi alanında daha nitelikli araştırmalar yapılması ve istatistiğe yönelik kaygıların önlenmesi adına önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistiğe yönelik kaygı durumları nasıldır? Sorusuna cevap aranmıştır.

Literatür incelendiği zaman istatistik kaygısına yönelik çeşitli araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar istatistiksel kaygı ile matematik kaygısının karşılaştırılması (Baloğlu, 1999), akademik erteleme ve istatistik kaygısı (Onwuegbuzie, 2004), istatistik kaygısı, sürekli kaygı, öğrenme davranışı ve akademik performans (Macher ve diğerleri, 2012), istatistik kaygısının doğası, etkileri, tedavileri (Onwuegbuzie ve Wilson, 2003), mükemmeliyetçilik ve istatistik kaygısı (Onwuegbuzie ve Daley, 1999), üniversite öğrencilerinin istatistik kaygıları arasındaki bireysel farklılıklar (Baloğlu, 2003), istatistik kaygısı ölçeği geliştirme çalışması (Baloğlu 2002; Faber,



Drexler, Stappert ve Eichhorn, 2018; Vigil-Colet, Lorenzo-Seva ve Condon, 2008, Yaşar, 2014), istatistik kaygısı ve eğitimci yakınlığı (Williams, 2010) gibi çalışmalardır. Fakat incelenen literatürde sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarını inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu yönüyle de alanda önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevaplar aranmıştır.

- Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygı düzeyleri nasıldır?
- Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları lisansüstü eğitim düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
- Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerine göre istatistiksel çalışma neyi ifade etmektedir.
- Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistiksel çalışma yapıları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Deseni:

Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarını belirlemek amacıyla karma (mix) araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel tarama modeli, nitel boyutunda ise fenomenoloji (olgubilim) deseni kullanılmıştır. Nicel boyutta betimsel tarama modeli kullanılması nedeni lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygı düzeylerini ve istatistik kaygılarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediğini belirlemektir. Creswell'e (2014) göre tarama deseni, bir topluluğu temsil edecek bir örneklem grubunun topluluğun eğilimlerini, fikirlerini, tutumlarını olduğu gibi yansıtan araştırma türüdür. Nitel boyutta ise nicel verileri desteklemek amacıyla lisansüstü öğrencilerin konuya yönelik deneyimlerini derinlemesine araştırmak amacıyla fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni Mapp'e (2008) göre bir kişinin yaşadığı deneyimi tanımlamakta kullanılmaktadır.

### 2.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubunda sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü eğitimi alan yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yer almasının nedeni sosyal bilgiler eğitiminde istatistiksel çalışmaların yapılmasının büyük önem arz etmesi ve bu süreçte eğitim alan öğrencilerin kaygılarının belirlenmesi var olan problemleri çözmek için önemlidir. Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri seçilmiştir. Araştırmaya katılacak olan sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinde özel bir şart aranmamış, gönüllü olan tüm sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri çalışmaya katılmıştır. Çalışma grubunda 6 farklı üniversitenin sosyal bilgiler eğitimi programında lisansüstü eğitim alan 30 kadın, 28 erkek öğrenci yer almakta, bu öğrencilerin 43'ü yüksek lisans, 15 doktora öğrencisidir.

### 2.3.Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Faber ve diğerleri (2018) tarafından geliştirilen ve Güler, Teker ve İlhan (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan "*Lisansüstü eğitim öğrencilerine yönelik istatistik kaygısı ölçeği*" ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise açık uçlu sorulardan oluşan bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel verileri toplanırken gönüllülük esasına göre Google Form aracılığıyla veriler elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilir olup olmadığı Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmış ve ,895 oranı elde edilmiştir. Bu oran ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Araştırmada kullanılan ölçek dördümlü likert tipi ölçektir. Ölçekte kullanılan grup değer aralıkları şu şekildedir: 4-3,75 aralığı tamamen katılıyorum, 3,24-2,49 aralığı oldukça katılıyorum, 2,48-1,73 aralığı biraz katılıyorum, 1,72-0,97 aralığı ise hiç katılmıyorum düzeyinde yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen nicel veriler IBM SPSS 25 istatistik programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu analiz edilirken aritmetik ortalama, standart sapma dağılımlarına, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ise Q-Q plot grafiği, histogram grafiği, basıklık, çarpıklık katsayısı, varyasyon katsayısı, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakılarak ulaşılmıştır. Kadın ve erkek öğrencilerin Shapiro-Wilk sonuçlarında kadın öğrencilerin ,403, erkek öğrencilerin ise ,326 sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ayrı ayrı incelendiği zaman  $p>0.05$  olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Yüksek lisans yapan öğrencilerin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında ise ,067, doktora yapan öğrencilerin Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığı zaman ise ,427 sonuçlarına ulaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora eğitimi yapan öğrencilerin normallik testi sonuçları ayrı ayrı incelendiği zaman her iki düzeyinde  $p>0.05$  olduğu için veriler normal dağılım göstermektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği içinde bağımsız gruplar t testi aracılığıyla analiz edilmiştir.

Nitel boyutta elde edilen veriler ise betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Lisansüstü öğrencilerine ilişkin veriler analiz edilirken yüksek lisans YL, doktora D, kadın K, erkek E şeklinde kodlanmıştır. Betimsel analiz yapılırken katılımcıların görüşlerinden araştırma soruları dahilinde kodlar çıkarılmış, sonra ortak kodlar ortak kategoriler altında bir araya getirilerek tablolaştırılmıştır. Tablolarda kodlar frekanslarına göre sıralanmış ve doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

### 3. BULGULAR

Tablo 1

Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin İstatistik Kaygısı Ölçeği Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Dağılımları

Boyutlar	Soru	Sorular		Düzye	Boyutlar		Düzye	Tüm Boyutlar		Düzye							
		$\bar{X}$	S		$\bar{X}$	S		$\bar{X}$	S								
Endişe	Soru 1	1,91	,71	Biraz katılıyorum	1,83	,48	Biraz katılıyorum	1,74	,43	Biraz katılıyorum							
	Soru 5	1,84	,69	Biraz katılıyorum													
	Soru 8	1,66	,58	Hiç katılmıyorum													
	Soru 10	1,53	,75	Hiç katılmıyorum													
	Soru 11	1,59	,77	Hiç katılmıyorum													
	Soru 12	1,79	,58	Biraz katılıyorum													
	Soru 14	2,07	,84	Biraz katılıyorum													
	Soru 16	2,21	,89	Biraz katılıyorum													
	Kaçınma	Soru 3	1,38	,62							Hiç katılmıyorum	1,42	,42	Hiç katılmıyorum	1,74	,43	Biraz katılıyorum
		Soru 4	1,53	,63							Hiç katılmıyorum						
Soru 6		1,28	,58	Hiç katılmıyorum													
Soru 17		1,50	,73	Hiç katılmıyorum													
Duygusallık	Soru 2	1,98	,76	Biraz katılıyorum	1,85	,52	Biraz katılıyorum	1,74	,43	Biraz katılıyorum							
	Soru 7	1,50	,57	Hiç katılmıyorum													
	Soru 9	1,62	,56	Hiç katılmıyorum													
	Soru 13	2,21	,87	Biraz katılıyorum													
	Soru 15	1,97	,77	Biraz katılıyorum													

Tablo 1'e göre elde edilen bulgular şu şekildedir: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri, istatistik kaygısı ölçeği boyutlarından en çok duygusallık ( $\bar{X}=1,85$ ) biraz katılıyorum düzeyinde sonra endişe ( $\bar{X}=1,83$ ) biraz katılıyorum düzeyinde, en az ise kaçınma boyutunda ( $\bar{X}=1,42$ ) hiç katılmıyorum düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri istatistik kaygısı ölçeği toplam puanında ise  $\bar{X}=1,74$  olarak biraz katılıyorum düzeyine sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin İstatistik Kaygılarının Cinsiyete göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kadın	30	1,77	,39	56	,565	,575
Erkek	28	1,71	,47			

Tablo 2'e göre ulaşılan bulgular şu şekildedir: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının cinsiyete göre dağılımlarını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında ,575 sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç  $p>0.05$ 'den olduğu için sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 3

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin İstatistik Kaygılarının Lisansüstü Eğitimlerine göre Dağılımı*

Lisansüstü eğitim	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yüksek Lisans	43	1,78	,43	56	1,165	,249
Doktora	15	1,63	,43			

Tablo 3'e göre ulaşılan bulgular şu şekildedir: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının lisansüstü eğitimlerine göre dağılımını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarında ,249 değerine ulaşılmıştır. Bu sonuç  $p>0.05$ 'den olduğu için sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları lisansüstü eğitim düzeylerine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Tablo 4

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerine göre İstatistiksel Araştırma*

İstatistiksel araştırma	f
Sayısal veriler	5
Veri toplama	4
Matematiksel ifadeler	4
Yorumlama	3
Verilerin matematiksel olarak analiz edilmesi	2
Nicel analiz	2
Pratik analiz	2
Nicel araştırma	2
Sayısal değerlerden yola çıkılarak yapılan tahminler	1
Verileri bilgiye aktarma	1
Matematik ile çevreyi anlamlandırma süreci	1
Olay ve olguları açıklamada kullanılan bilimsel dil	1
Nicel ifadeler	1
Nesnellik	1
Sistematik sayılarla ifade edilecek birtakım olguları inceleme süreci	1
Nicel veriler bağlamında bir sonuca ulaşmak	1
Nicel veriler elde etme süreci	1
Verilerin daha doğru işlenebilmesi	1
Somut sonuçlar elde etmeyi sağlayan süreç	1
Sayısal verilerden yararlanılarak tablolar oluşturularak yapılan araştırmalar	1
İnanırcılık ve ikna seviyesini artıran araç	1
Geçerli ve güvenilir sonuçlar	1
Bilimsel veriler	1
Bir problemin rakamlarla veya olgularla ifade edilmesi	1
Netlik	1
Güvenli araştırma	1
Pratik araştırma	1

Tablo 4'e göre sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerine göre istatistiksel araştırma nedir? Sorusuna ilişkin katılımcı cevaplarından şu bulgulara ulaşılmıştır: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri istatistiksel araştırmaya ilişkin en çok *sayısal veriler* ( $f=5$ ) sonra sırasıyla *veri toplama* ( $f=4$ ), *matematiksel ifadeler* ( $f=4$ ), *yorumlama* ( $f=3$ ), *verilerin matematiksel olarak analiz edilmesi* ( $f=2$ ), *nicel analiz* ( $f=2$ ), *pratik analiz* ( $f=2$ ), *nicel araştırma* ( $f=2$ ) en az olarak ise *sayısal değerlerden yola çıkılarak yapılan tahminler* ( $f=1$ ), *verileri bilgiye aktarma* ( $f=1$ ), *matematik ile çevreyi anlamlandırma süreci* ( $f=1$ ), *olay ve olguları açıklamada kullanılan bilimsel dil* ( $f=1$ ), *nicel ifadeler* ( $f=1$ ), *nesnellik* ( $f=1$ ), *sistemik sayılarla ifade edilecek birtakım olguları inceleme süreci* ( $f=1$ ), *nicel veriler bağlamında bir sonuca ulaşmak* ( $f=1$ ), *nicel veriler elde etme süreci* ( $f=1$ ), *verilerin daha doğru işlenebilmesi* ( $f=1$ ), *somut sonuçlar elde etmeyi sağlayan süreç* ( $f=1$ ), *sayısal verilerden yararlanılarak tablolar oluşturularak yapılan araştırmalar* ( $f=1$ ), *inandırıcılık ve ikna seviyesini artıran araç* ( $f=1$ ), *geçerli ve güvenilir sonuçlar* ( $f=1$ ), *bilimsel veriler* ( $f=1$ ), *bir problemin rakamlarla veya olgularla ifade edilmesi* ( $f=1$ ), *netlik* ( $f=1$ ), *güvenli araştırma* ( $f=1$ ) ve *pratik araştırma* ( $f=1$ ) olarak görüşlerine ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistiksel araştırma nedir? Sorusuna ilişkin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıda yer almaktadır:

**18-YL-K:** "Toparladığım verileri pratik olarak analiz etmeyi ve bunun sonuçlarına bağlı olarak yorumlamayı ifade etmekte."

**10-YL-K:** "İstatistiksel araştırma, bir konu hakkında sayısal verilerin kullanıldığı bilimsel araştırma türüdür."

**27-D-E:** "İstatistiksel araştırma belli bir konu ve örneklem üzerinde öğrenmek istediğimiz değerlerin sayısal olarak ifade edilmesi ve neticesinde elde ettiğimiz verilerin anlamlı hale getirilerek sonuçlandırılmasıdır."

Tablo 5

*Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerine göre İstatistiksel Araştırma Yapılırken Yaşanılan Kaygılar*

<b>İstatistiksel araştırma yapılırken yaşanan kaygılar</b>	<b>f</b>
Katılımcıların samimi cevap vermeme ihtimalleri	13
Hedeflenen kişi sayısına ulaşamamak	7
Doğru adımlarla ilerleyememe, hata yapma korkusu	7
Güvenilir, geçerli ve doğru sonuçlar elde edememek	6
Doğru yorumlayamama ve değerlendirememeye kaygısı	4
Uzun süreç ve verilerin girişi	2
Hangi çalışmada hangi testin uygulanacağı konusunda problem yaşamak	1
Yanlış yapınca başa dönmek (çok işlem)	1
Verileri analiz edememek	1
Yanlış veri girişlerinde bulunmak	1
Planlanan zaman diliminde araştırmayı tamamlayamamak	1

Tablo 5'e göre sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerine göre istatistiksel araştırma yapılırken yaşanan kaygılara dair şu bulgulara ulaşılmıştır: Katılımcılar bu konuda en çok; *katılımcıların samimi cevap vermeme ihtimalleri* ( $f=13$ ) sonra sırasıyla *hedeflenen kişi sayısına ulaşamamak* ( $f=7$ ), *doğru adımlarla ilerleyememe, hata yapma korkusu* ( $f=7$ ), *güvenilir, geçerli ve doğru sonuçlar elde edememek* ( $f=6$ ), *doğru yorumlayamama ve değerlendirememeye kaygısı* ( $f=4$ ), *uzun süreç ve verilerin girişi* ( $f=2$ ) en az olarak ise *hangi çalışmada hangi testin uygulanacağı konusunda problem yaşamak* ( $f=1$ ), *yanlış yapınca başa dönmek (çok işlem)* ( $f=1$ ), *verileri analiz edememek* ( $f=1$ ), *yanlış veri girişlerinde bulunmak* ( $f=1$ ) ve *planlanan zaman diliminde araştırmayı tamamlayamamak* ( $f=1$ ) yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan katılımcıların istatistiksel araştırma yaparken yaşadıkları kaygılara ilişkin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

**13-YL-K:** "Analiz aşamasında elde edilen verileri doğru yorumlayamama benim için kaygıya sebep oluyor."

**27-D-E:** "İstatistiksel araştırma yaparken hangi çalışmada hangi testi uygulayacağım konusunda problem yaşamak, elde ettiğimiz sonuçları doğru ve anlamlı bir şekilde değerlendirmede yaşanan problemler kaygı oluşturmaktadır."

**16-YL-E:** "Ulaşılmaması gereken kişi sayısı fazla olursa stres yaratabiliyor."

**18-YL-K:** "Verilerimin doğru, güvenilir sonuçlar vermemesi ya da kullanılan uygulamaları doğru bir şekilde kullanamamam."

**38-YL-E:** "Yeterli sayıya ulaşma kaygısı. Kişilerin gerçek düşüncelerini yansıtmama durumları."

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarının incelendiği araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekildedir: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri istatistik kaygısı ölçeği boyutlarından en çok duygusallık, sonra endişe en az olarak ise kaçınma boyutlarına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Macher ve diğerlerine (2012) göre öğrencilerin motivasyonu ve öğrenmeye yönelik içsel değerleri, öğrenme ve öğretimde dikkate alınması gereken önemli bileşenleri oluşturmaktadır. Öğrencinin çalışmalara yönelik ilgisi ödevlerinde sadece yüksek notlara yol açmaz aynı zamanda bilişsel katılıma ve öğrenme stratejilerinin daha sıklıkla uygulanmasına sebep olur. Sürekli kaygı istatistik kaygısının en önemli yordayıcısıdır. İstatistiklere daha fazla ilgi duyan öğrenciler daha az istatistik kaygı yaşamaktadır. Araştırma sonuçlarında lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygı boyutlarının hepsinde çok yüksek düzeyde olmasa da sahip oldukları boyutlar olan duygusallık, endişe ve kaçınma boyutlarının ileri derecede olması istatistik öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Katılımcıların istatistik kaygılarına yönelik en çok biraz katılıyorum sonra ise hiç katılmıyorum düzeylerinde sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Lisansüstü öğrencilerin istatistik kaygısı ölçeği toplam puanlarında ise biraz katılıyorum düzeyinde sahip oldukları sonucu elde edilmiştir. Fakat ölçek maddeleri ters yapıda olduğu için bu sonuçlar gösteriyor ki sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri istatistiğe yönelik kaygı düzeyleri yüksek değildir. Koh ve Zawi (2014) de yaptıkları araştırmada lisansüstü öğrencilerinin istatistiğe yönelik kaygılarının yüksek olmadığını ve bu derse ilişkin öğrencilerin başarılı olabilecekleri yönünde inanca sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmada lisansüstü öğrencilerin istatistik kaygılarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani sosyal bilgiler eğitimi kadın ve erkek lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Fakat Macher ve diğerleri (2012) yaptıkları araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin istatistiksel kaygıları arasında farklılık olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Araştırmada kadın öğrenciler erkek öğrencilere göre daha fazla istatistiksel kaygı göstermişlerdir. Ayrıca istatistiksel kaygının matematikteki benlik kavramı ve sürekli kaygı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Rodarte-Luna ve Sherry (2008) de yaptıkları araştırmada istatistik kaygısının kadın ve erkek öğrenciler arasında farklılık bulunduğunu fakat bu farklılığın çok küçük düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki örneklem farklılığından dolayı bazı araştırmalarda istatistik kaygısı cinsiyete göre farklılaşmakta, bazılarında ise farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarında katılımcıların istatistik kaygıları lisansüstü eğitim düzeylerine göre de farklılaşmamaktadır. Bir başka ifadeyle sosyal bilgiler eğitimi yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin istatistik kaygıları arasında bir farklılık bulunmamaktadır. Bu sonuçlar gösteriyor ki öğrencilerin istatistik kaygıları cinsiyete ve eğitim düzeylerine göre farklılaşmayabilir. Fakat bu faktörler dışında farklı şeylere göre öğrencilerin istatistik kaygıları farklılaşabilir.

Perepiczka, Chandler ve Becerra (2011) yaptıkları araştırmada istatistik kaygısı ve istatistiğe yönelik tutumun istatistik öğrenme öz yeterliliğinin önemli yordayıcıları olduğunu tespit etmişlerdir. Mükemmeliyetçilik de istatistik kaygısının önemli yordayıcıları arasında yer almaktadır (Onwuegbuzie ve Daley, 1999). Araştırmada katılımcılardan istatistiksel araştırma kavramının ne olduğu sorusuna ilişkin şu sonuçlar elde edilmiştir: Lisansüstü öğrenciler bu kavrama ilişkin en çok *sayısal veriler* sonra sırasıyla *veri toplama*, *matematiksel ifadeler*, *yorumlama*, *verilerin matematiksel olarak analiz edilmesi*, *nicel analiz*, *pratik analiz*, *nicel araştırma* en az olarak ise *sayısal değerlerden yola çıkılarak yapılan tahminler*, *verileri bilgiye aktarma*, *matematik ile çevreyi anlamlandırma süreci*, *olay ve olguları açıklamada kullanılan bilimsel dil*, *nicel ifadeler*, *nesnellik*, *sistemik sayılarla ifade edilecek birtakım olguları inceleme süreci*, *nicel veriler bağlamında bir sonuca ulaşmak*, *nicel veriler elde etme süreci*, *verilerin daha doğru işlenebilmesi*, *somut sonuçlar elde etmeyi sağlayan süreç*, *sayısal verilerden yararlanılarak tablolar oluşturularak yapılan araştırmalar*, *inandırıcılık ve ikna seviyesini artıran araç*, *geçerli ve güvenilir sonuçlar*, *bilimsel veriler*, *bir problemin rakamlarla veya olgularla ifade edilmesi*, *netlik*, *güvenli araştırma ve pratik araştırma* olarak ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar gösteriyor ki lisansüstü öğrenciler birbirine benzer olarak istatistiksel araştırma kavramını çok çeşitli olarak açıklamaktadırlar. Katılımcıların açıklamaları incelendiği zaman istatistiksel araştırma kavramı denilince genel olarak sayısal ifadeler anlamına gelecek şekilde görüşlerini bildirmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarını önlemenin yolu öncelikle bu kavrama yönelik olumsuz algılarını önlemektir. Araştırma sonuçları da gösteriyor ki öğrenciler bu kavrama yönelik olumsuz olmayan birbirine benzer ifadeler kullanmışlardır. Perepiczka ve diğerlerine (2011) göre de öğrencilerin öncelikle istatistiğe yönelik olumsuz tutumlarının iyileştirilmesi ve istatistiğin gerekliliği konusunda farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Araştırmada ise lisansüstü öğrencilerinin bu kavrama yönelik olumsuz ifadeler kullanmamaları, istatistik içeren çalışmalara yönelik olumlu bir gelişme olarak kabul edilebilir.



İstatistik kaygısı öğrencilerde çeşitli sorunlara yol açabilir. Bu sorunlar şu şekildedir: Öğrenciler öğrenme güçlükleri yaşarlar, istatistik derslerini almayı erteleme davranışı gösterirler, ödevlerini geciktirirler ve genellikle akademik başarıları da düşüktür (Macher ve diğerleri 2012). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencileri istatistiksel araştırma yapılırken yaşanan kaygılara ilişkin ise en çok; *katılımcıların samimi cevap vermeme ihtimalleri* sonra sırasıyla *hedeflenen kişi sayısına ulaşamamak, doğru adımlarla ilerleyememe, hata yapma korkusu, güvenilir, geçerli ve doğru sonuçlar elde edememek, doğru yorumlayamama ve değerlendirememeye kaygısı, uzun süreç ve verilerin girişi en az olarak ise hangi çalışmada hangi testin uygulanacağı konusunda problem yaşamak, yanlış yapınca başa dönmek (çok işlem), verileri analiz edememek, yanlış veri girişlerinde bulunmak ve planlanan zaman diliminde araştırmayı tamamlayamamak* olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar gösteriyor ki lisansüstü öğrencileri istatistik içeren araştırma yaparlarken çeşitli kaygılar yaşamaktadırlar. İstatistik bilimsel araştırmalar için kuşkusuz çok önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin yaşadıkları kaygının kaynağına inilip nerelerde sorunlar yaşadıkları ve o sorunlara çözüm içeren daha fazla uygulamalar yapılması istatistik kaygısını önlemede önemli rol oynayabilir. Perepiczka ve diğerlerine (2011) göre lisansüstü öğrencilerinin eğitimleri sürecinde istatistik içeren konularda uygulama yapmaları, onların kendilerine olan güvenlerini artırmaktadır. Koh ve Zawi'e (2014) göre ise de bir öğrencinin istatistiğe yönelik kaygısı sadece yetersiz bilgi ve beceriden kaynaklanmayabilir. Kişinin geçmişte yaşadığı olumsuz istatistik deneyimlerinden de oluşabilir. İstatistik kaygısını önlemenin bir yolu öğretim yöntemlerinde değişikliğe gidilmesidir. Perepiczka ve diğerlerine (2011) göre de istatistiksel kaygıyı azaltmanın olası yolları arasında dil ve deneyim yer almaktadır. Örneğin; lisansüstü öğrencilerinin bir istatistik dersinde anlatılanları kelime testi aracılığıyla öğrenmelerine izin vermek, bu derse dair kaygılarını azaltmalarının bir yolu olabilir. İstatistik kaygısını önlemek için yapılan tüm bu öneriler göz önünde bulundurularak, öğrencilerin kaygılarını azaltıcı çalışmalar yapılması istatistik kaygısını önlemede önemli rol oynayabilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilebilir: Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygılarını azaltmak için öğrencilerinin motivasyonlarını artıran, kaygılarını azaltan uygulamalara ağırlık verilebilir. Eğitimciler istatistik içeren çalışmalarda öğrencilerin hangi aşamalarda sorunlar yaşadıklarını belirleyip, o aşamalara daha fazla ağırlık verebilirler. Böylelikle yaşanan sorunlara çözüm bulunarak, öğrencilerin istatistiğe yönelik kaygıları azaltılmış olur. Araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin istatistik kaygıları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılacak olan başka çalışmalarda farklı bölümlerden lisansüstü öğrencilerin, istatistik kaygıları belirlenmeye çalışılabilir. Böylelikle farklı disiplinlerde eğitim alan öğrencilerin istatistiğe yönelik kaygıları varsa belirlenip, kaygılarını azaltan çözüm arayışlarına gidilebilir.

#### **Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı**

Araştırma yayın etiği kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır. Araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 31/08/2022 tarihli 362 numaralı etik açıdan uygun izni alınmıştır.

#### **Yazarların Makaleye Katkı Oranları**

Araştırma yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

#### **Çıkar Beyanı**

Araştırmada herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **5. KAYNAKÇA**

- Baloglu, M. (1999). A comparison of mathematics anxiety and statistics anxiety in relation to general anxiety. 2-31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED436703.pdf>
- Baloğlu, M. (2002). Psychometric properties of the statistics anxiety rating scale. *Psychological Reports*, 90(1), 315-325.
- Baloğlu, M. (2003). Individual differences in statistics anxiety among college students. *Personality and Individual Differences*, 34(5), 855-865.
- Baloğlu, M., Koçak, R. & Zelhart, P. F. (2007). The relationship between statistics anxiety and attitudes toward statistics. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 40(2), 23-39.

- Bektaş, H., Akman, S., & Yeşilaltay, E. (2021). İstatistik kaygı ölçeğinin (SAS) psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-14. DOI: <https://dx.doi.org/10.17336/igusbd.627197>
- Creswell, J.W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Faber, G., Drexler, H., Stappert, A., & Eichhorn, J. (2018). Education science students' statistics anxiety: Developing and analyzing a scale for measuring their worry, avoidance, and emotionality cognitions. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 7(3), 248-285. DOI: 10.17583/ijep.2018.2872
- Güler, N., Teker, G. T., & İlhan, M. (2019). Lisansüstü eğitim öğrencilerine yönelik istatistik kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 10(4); 435-450. DOI: 10.21031/epod.550765
- Koh, D., & Zawi, M. K. (2014). Statistics anxiety among postgraduate students. *International Education Studies*, 7(13), 166-174. DOI: 10.5539/ies.v7n13p166
- Macher, D., Paechter, M., Papousek, I., & Ruggeri, K. (2012). Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education*, 27(4), 483-498. DOI: 10.1007/s10212-011-0090-5
- Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: The lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16(5), 308-311.
- Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (1999). Perfectionism and statistics anxiety. *Personality and Individual Differences*, 26(6), 1089-1102.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19.
- Onwuegbuzie, A. J., & Wilson, V. A. (2003). Statistics anxiety: Nature, etiology, antecedents, effects, and treatments-a comprehensive review of the literature. *Teaching in Higher Education*, 8(2), 195-209.
- Perepiczka, M., Chandler, N., & Becerra, M. (2011). Relationship between graduate students' statistics self-efficacy, statistics anxiety, attitude toward statistics, and social support. *The Professional Counselor*, 1(2), 99-108. DOI: 10.15241/mpa.1.2.99
- Rodarte-Luna, B., & Sherry, A. (2008). Sex differences in the relation between statistics anxiety and cognitive/learning strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2007.03.002
- Vigil-Colet, A., Lorenzo-Seva, U., & Condon, L. (2008). Development and validation of the statistical anxiety scale. *Psicothema*, 20(1), 174-180.
- Yaşar, M. (2014). İstatistiğe yönelik tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(36), 59-75.
- Williams, A. S. (2010). Statistics anxiety and instructor immediacy. *Journal of Statistics Education*, 18(2), 1-18. DOI: 10.1080/10691898.2010.11889495

## 6. EXTENDED ABSTRACT

Anxiety may have positive effect on learning to some extent. But severe anxiety may also affect learning negatively. Severe statistics anxiety may also affect learning statistics negatively. As in many fields of science, certain anxiety situations may be observed in students when conducting statistical research in the field of social studies education. These anxiety situations may stem from various reasons. In this process, in order to conduct more qualified research and to prevent anxiety towards statistics, it is important to reveal what happened and what it is related. For this reason, this research includes the question how is the anxiety of graduate students of social studies towards statistics? The aim of the research is to examine the statistics anxiety of graduate students of social studies education. For this purpose, answers were sought for the following questions.

- What are the statistics anxiety levels of graduate students of social studies education?
- Does the statistics anxiety of graduate students of social studies education differ significantly according to their graduate levels?
- Does the statistics anxiety of graduate students of social studies education differ significantly according to their genders?
- What does statistical study mean according to the graduate students of social studies education?
- What are the problems that graduate students of social studies experience while performing statistical analysis?

In the research, mixed research design was used to determine the statistics anxiety of graduate students of social studies education. Descriptive survey model was used in the quantitative dimension of the research, and phenomenology design was used in the qualitative dimension. The study group of the research consists of graduate students in social studies education. The sample group of the research was determined according to the easily accessible case sampling, which is one of the purposeful sampling methods. There are 30 female and 28 male students in the study group, 43 of whom are master's and 15 are doctoral students.

The data of the study were collected with the "*Statistics Anxiety Scale for Graduate Students*" developed by Faber et al., (2018) and adapted into Turkish by Güler et al., (2019). Qualitative data of the study were collected through a form consisting of open-ended questions. While collecting both quantitative and qualitative data of the research, data were obtained through Google Form on a voluntary basis. Quantitative data obtained from the research were analyzed through IBM SPSS 25 statistical program. While analyzing the quantitative dimension of the research, the arithmetic mean, standard deviation distributions, Q-Q plot graph, histogram chart, kurtosis, skewness coefficient, coefficient of variation, Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk test results were examined whether the data demonstrated normal distribution or not. Since the data showed normal distribution, independent groups were analyzed by t-test. The data obtained in the qualitative dimension were analyzed with the descriptive analysis technique.

The results of the research in which the statistics anxiety of graduate students of social studies education were determined are as follows: it was concluded that the participants were mostly in the dimension of emotionality, followed by worry and at least avoidance. According to the results of the research, although not very high in statistics anxiety dimensions of all graduate students, the fact that high level of the dimensions of emotionality, worry and avoidance may negatively affect statistical learning. It was concluded that the participants had the levels of "somewhat agree" and then "totally disagree" regarding their statistical anxiety. It was concluded that the graduate students had somewhat agree level in their total scores of statistics anxiety scale. But, since the scale items are in reverse structure, these results show that graduate students of social studies education do not have high levels of anxiety towards statistics. In the research, it has been concluded that the statistics anxiety of graduate students do not differ according to their gender. Namely, there is no difference between the statistics anxiety of male and female graduate students in social studies education. According to the results of the research, the statistics anxiety of the participants do not differ according to their graduate education levels. In other words, there is no difference between the statistics anxiety of graduate and doctoral students in social studies education. These results show that students' statistics anxiety may not differ according to gender and education level. But, apart from these factors, statistics anxiety of students may differ depending on different things.

Graduate students of social studies education while performing statistical research, experienced problems primarily in *the probability of the participants not giving a sincere answer, afterwards in situations such as failure to reach the targeted number of people, inability to take the right steps, fear of making mistakes, failure to obtain reliable, valid and accurate results, not being able to interpret and evaluate correctly, long process and data entry, respectively and at least having problems about which test will be applied in which study, when there is a mistake, starting over the study (multiple processes), not being able to analyze the data, making wrong data entries and not completing the research in the planned time frame.* These results show that graduate students experience anxiety while doing research involving statistics. Undoubtedly, statistics are very important for scientific research. For this reason, going down to the source of the problem that students experience, what problems they undergo and making more applications including solutions to those problems may play an important role in preventing statistics anxiety.

Based on the research results, the following suggestions may be developed: In the research, in order to reduce the statistics anxiety of graduate students of social studies education, it is possible to focus on applications that increase the motivation of the students and reduce their anxiety. In studies involving statistics, educators may determine at which stages students have problems and can focus to those stages more. It is possible to determine the statistics anxiety of graduate students from different departments with other studies to be carried out.