

VOLUME 6
ISSUE 2



**SCIENTIFIC
EDUCATIONAL
STUDIES**

e-ISSN 2602-4527

DECEMBER 2022

Volume 6**Issue 2****December 2022****e-ISSN: 2602-4527**

Journal of Scientific Educational Studies (SES) is an international, peer-reviewed and indexed journal that publishes 2 issues per year, June and December. All legal responsibilities of the manuscripts published in Scientific Educational Studies belong to the authors. Anyone is allowed to copy the article on condition that the original article and source is correctly cited. The manuscripts can not be printed or copied without proper written permission of the publisher. The manuscripts submitted to the journal is not returned, even if it is accepted or rejected for publication.

Scientific Educational Studies is included in the following abstracting, citation and information retrieval systems: Google Scholar, Index Copernicus, International Citation Index, Scientific World Index, Rootindexing, ResearchBib, ASOS index, World Catalogue of Scientific Journal, Science Library Index, ROAD, Directory of Indexing and Impac Factor, Eurasian Scientific Journal Index, Journal Factor, Sindex, DRJI, General Impact Factor, Infobase Index, Cosmos If, Kaynakça.info

Contact

<http://dergipark.gov.tr/ses>
scientificeducatinalstudies@gmail.com

**Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education Department of
Educational Sciences**

Kahramanmaraş / Turkey

2022

Owner

Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

Editors

Prof. Dr. Bayram oştu
Assoc. Prof. Dr. Birsal Aybek
Assoc. Prof. Dr. Mahmut Sağır

Executive Editors

Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural
Instructor Seda Baysal Doğruluk
Dr. Sıddık Doğruluk

Language Editors

Instructor Seda Baysal Doğruluk

Technical Editors

Hasan Emlık

Field Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Yusuf Cerit (Abant İzzet Baysal University)
Prof. Dr. Celal Teyyar Uğurlu (Hatay Mustafa Kemal University)

Curriculum and Instruction

Prof. Dr. Hansel Burley (Texas Tech University)
Assoc. Prof. Dr. Serkan Ünsal (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assist. Prof. Dr. Mükerrerem Akbulut Taş (Çukurova University)

Educational Measurement and Evaluation

Assoc. Prof. Dr. Erkan Hasan Atalmış (Manisa Celal Bayar University)

Psychological Counseling and Guidance

Assist. Prof. Dr. İsmail Yelpaze (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Mathematics Education

Prof. Dr. Adnan Baki (Karadeniz Teknik University)

Science Education

Prof. Dr. Mansoor Niaz (Universidad de Oriente)
Prof. Dr. Nilgün Seçken (Hacettepe University)
Prof. Dr. Orhan Ercan (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)
Assoc. Prof. Dr. Evrim Ural (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Turkish Education

Prof. Dr. Kasım Yıldırım (Muğla Sıtkı Koçman University)

Social Studies Education

Prof. Dr. Ahmet Nalçacı (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Teacher Training

Prof. Dr. Kadir Bilen (Alanya Alaaddin Keykubat University)

Philosophy Education

Prof. Dr. Mehmet Ali Dombaycı (Gazi University)

Physical Education

Assoc. Prof. Dr. Özer Yıldız (Necmettin Erbakan University)

Foreign Language Education

Prof. Dr. Fatih Tepebaşı (Necmettin Erbakan University)

Assoc. Prof. Dr. Armando Trujillo (University of Texas at San Antonio)

Assist. Prof. Dr. Nudžejma Obralić (International University of Sarajevo)

Assist. Prof. Dr. Almasa Mulalic (International University of Sarajevo)

Assoc. Prof. Dr. Reyhan Ağçam (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan Kuru (Kahramanmaraş Sütçü İmam University)

Special Education

Assist. Prof. Dr. Mahmut Çitil (Gazi University)

Early Childhood Education

Assist. Prof. Dr. Özgün Uyanık (Afyon Kocatepe University)

Sociology Education

Prof. Dr. Beyhan Zabun (Gazi University)

Technology Education

Assist. Prof. Dr. Khaldoun Al-Zoubi (Jordon University of Science and Technology)

Engineering Education

Assist. Prof. Dr. Arindam Garai (Bengal Engineering and Science University)

Editor's message;

Dear researchers/ practitioners,

As Scientific Educational Studies Journal family, we are pleased to celebrate the sixth anniversary with your kind support. We think that all the studies published in six years are outstanding and we believe that our journal serves to fulfil the vision "...to take a leading role in scientific publications and to be indexed in respected indexes". We appreciate and welcome the precious interests and contributions of our field editors, authors, referees and readers for the success of our journal.

We dedicate this issue to the memory of Mardin Artuklu University Instructor Semra AKTO.

We look forward to your ongoing interest and contribution to SES and hope to meet in the next issue.

Assoc. Prof. Dr. Mahmut SAĞIR
Editor

Contents

-
- 1) **Hülya ALTUN BOGOÇLU - Yüksel GÜNDÜZ** 167-192
Hizmet İçi Eğitimin Andragojik Varsayımlara Uygunluğunun Değerlendirilmesi
Evaluation of the Suitability of In-Service Training with Andragogic Assumptions
-
- 2) **Ayşe Hülya BAYDIN ASLAN - Hüseyin ASLAN - Buket GÜLMEZ** 193-213
Okullarda Yapılan Denetim Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres
Stress Conditions of Teachers Caused by the Supervision Practices in Schools
-
- 3) **Sümeyye Kübra DAĞLI** 214-238
Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına İlişkin Tutumlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Examination of Pre-Service Teachers' Attitudes towards Children's Rights by Gender: A Meta-Analysis Study
-
- 4) **Şeyma KOÇ - Esra YAVUZ** 239-258
Factor Analysis For Construct Validity: An Applied Study
Yapı Geçerliliği İçin Faktör Analizi: Uygulamalı Bir Çalışma
-

Contents

-
- 5) **Gül DALGAR - Nazan KAYTEZ** 259-277
Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Müzik Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Pre-School Teacher Candidates' Views on Music Activities
-
- 6) **Zekeriya ARSLAN - Oğuz EMRE - Kübranur VARLIKLIÖZ** 278-305
Ayşegül ULUTAŞ KESKİNKILIÇ - Nurcan ALAGÖZ - Semra AKTO
Türkiye'de Sosyal Kaygı ve Sosyal Fobi ile İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi
Investigation of Graduate Thesis Related to Social Anxiety and Social Phobia in Turkey
-
- 7) **Alperen AVCI - Derya KAYIRAN** 306-326
Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında Özel Eğitim Dersleri Üzerine Bir Araştırma
Investigation of Special Education Courses in Preschool and Classroom Teaching Undergraduate Programs
-
- 8) **Mustafa ASLAN - Elvan GÖKÇEN - Özlem KEKİL** 327-345
Öğretmenlerin Orff-Schulwerk Kavramına ve Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Examination of Teachers' Opinions on the Orff-Schulwerk Concept and Its Applications
-

Contents

-
- 9) **Cihat KORKMAZ - Ali Burak TOY - Harun BOZKURT** 346-362
Amatör Genç Sporcuların Akıldışı Performans İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması
The Comparison of Amateur Young Athletes' Irrational Performance Beliefs in terms of Various Variables
-



HİZMET İÇİ EĞİTİMİN ANDRAGOJİK VARSAYIMLARA UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hülya ALTUN BOGOÇLU*, Yüksel GÜNDÜZ**

Özet

Bu araştırma, öğretmen hizmet içi eğitimini, andragojik varsayımlar çerçevesinde değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Giresun İli, Görele İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre: Öğretmenler, kendilerini hizmet içi eğitime yönlendiren en önemli motivasyon kaynağının mesleki yönden gelişim olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitimi, çağımızın gereği olan yeniliklere ayak uydurmak adına önemli bulurken, mesleki gelişimlerine katkı sağladığını, kendini geliştirmek istediği noktalarda kişiye katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerektiğine inandıkları gibi hizmet içi eğitimi veren eğitime göre bu eğitimleri gerekli ya da gereksiz bulduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitimi, veriliş yöntem ve teknikleri yönünden yararlı bulmadıklarını dile getirmiştir. Özellikle yeni gelişmelerin öğrenilmesinde, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için, eğitimi konunun uzmanının vermesi, eğitimde kullanılan öğretim ilke ve yöntemlerin değiştirilmesi, hizmet içi eğitimin uygulamaya dönük olması, kontenjanların artırılması ve katılımcı seçimlerinin şeffaf olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen, Andragoji Varsayımlar

EVALUATION OF THE SUITABILITY OF IN-SERVICE TRAINING WITH ANDRAGOGIC ASSUMPTIONS

Abstract

This research was conducted to evaluate teacher in-service training within the framework of andragogic assumptions. The research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 30 teachers working in preschool, primary and secondary schools affiliated to Giresun Province, Görele District National Education

*Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, hulya.nett@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-8832-184X

** Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Samsun, Türkiye, yukselgunduz0735@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-4710-8444

Directorate in the 2020-2021 academic year. The participants of the study were determined by the maximum diversity sampling method. Data were collected with a semi-structured interview form. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of the data. According to the research findings: Teachers stated that the most important motivation source that directs them to in-service training is professional development. While teachers find in-service training important to keep up with the innovations required by our age, they have stated that it contributes to their professional development and contributes to the individual at the points they want to improve themselves. In addition, they stated that they believed that the teacher should constantly improve himself and that they found in-service training necessary or unnecessary according to the trainer giving the in-service training. Teachers stated that they did not find in-service training useful in terms of teaching methods and techniques. Teachers stated that in-service training activities helped especially in learning new developments. Teachers stated that in order for in-service training activities to be more effective, experts from the field of education should provide training, the teaching principles and methods used in education should be changed, in-service training should be practical, quotas should be increased, and participant selection should be transparent.

Key words: Education, In-Service Training, Teacher, Andragogy Assumptions

GİRİŞ

Eğitim; bireyin davranışlarının kendi yaşantısı yoluyla planlı olarak istendik yönde değiştirilmesi ve geliştirilmesi sürecidir (Ertürk, 1982). Eğitimin hayata geçmesi ve öğrenmenin amacına ulaşması; bireyin bizzat eğitime dâhil olacağı bir plan çerçevesiyle, davranışlarında ise eğitimin amaçlarındaki değişimin ve gelişimin sağlanmasıyla başarılı olunabilir. Bir başka ifade ile eğitim, “İnsanın davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, bilinçli bir şekilde istendik değişiklikler meydana getirme sürecidir” (Demirel, 1999). Eğitim dendiği zaman ilk akla gelen yapı okul, aldığı eğitim ise örgün eğitimidir. Okullar bir eğitim kurumudur. Eğitim kurumları toplumun gereksinimi olan eğitim ihtiyaçlarını karşılamak, toplumun uzun süre mutlu yaşamasına imkân sağlamak için kurulmuştur (Hoşgörür, 2016:131-155). Fakat örgün eğitimden sonra bireyin eğitim hayatının bitmeyeceği gözden kaçırılan bir konudur. Okullardan mezun olan bireylerin eğitim alma süreci bitmez. Örgün eğitimini tamamlamış her birey dünyadaki değişim ve gelişmelere yetişkin eğitimi ile de ayak uydurmaya çalışmaktadır.

1900’lerin başında öğrenmenin ve eğitimin okul ile sınırlı kalmayacağı ve bitmeyeceği, yetişkinlikte de süreceği düşüncesi yetişkin eğitiminin akademik bir disiplin olarak hayatımıza girmesine sebep olmuştur. Yetişkinlikte de öğrenme sürecinin devam etmesi anlaşılmasıyla, eğitim yaşam boyu süren bir yolculuk olarak ele alınmıştır (Knowles, 1996). Yaşam boyu eğitim bakış açısından eğitim etkinliği, okul ve okul dışı eğitim ayrımı gözetilmeksizin bütüncül bir yaklaşım ile ele alınır, eğitim ile ilgili tüm sektörler bütünleştirilir, kavram toplumun ilişkili olduğu gerçekliğe ve gereksinimlere uyarlanır.

Eğitim alanında yapılan çalışmalar çoğunlukla olarak örgün eğitim üzerinedir. Ele alınan yaş grubu çocuk ve genç yaş aralığıdır. Bu yaş aralığı ile ilgilenen eğitimciler; eğitimciler veya ebeveynlerdir. Formal eğitim kurumları ve kullandıkları yöntem teknikler işte bu yüzden gençleri ve çocukları eğitmek için tasarlanmıştır diyebiliriz. Tam bu anlamda pedagoji, öğrenmenin amacı içeriği kullanılacak yöntem-teknikler ve değerlendirmeye ilgili karar almada eğitici olan kişiye büyük sorumluluk yüklemektedir. Formel eğitimin sınırlarını kabul eden eğitim psikologları; androgojiyi geliştirmişlerdir (Erkoç, 2006). Pedagoji ve andragoji; eski Yunan dilinden türemiştir.

Eski Yunan dilinde “paid”, “çocuk” anlamındadır; “Agogos”, “yöneten” anlamındadır. Knowles, bu bilgidan yola çıkarak, pedagoji kavramını “çocuklara öğretme bilim ve sanatı” olarak adlandırır. Örgün eğitimin ilk yıllarını kapsayan durumları ve çoğunlukla çocuk eğitimi konusunu

içermektedir. Oysaki yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenmesi kavramını doğurur. Yetişkin öğrenmesi, yetişkinlerin nasıl öğrendiğine ilişkin bir teoriye duyulan ihtiyaçtan doğmuştur. Bu yüzden “andragoji” kavramı da eğitim literatürüne girmesi gereken önemli bir alan olmuştur. Knowles’e (1988) göre, yetişkin eğitimi sistematik olarak uygulanmaya başladığında, yetişkin eğitimcileri pedagojik modellerle sorunlar yaşamaya başlamıştır. Bu durumda yaşanan sorunları çözme noktasında oluşturulan modele andragoji adı verilmiştir. Andr- Yunanca yetişkin anlamındadır. Andragoji ise yetişkin eğitimi anlamına gelir. Çocuklara öğretme bilimi ve sanatı anlamına gelen pedagojinin tersi olarak yetişkinlerin öğrenmesine yardımcı olma bilimi ve sanatı olarak adlandırılmıştır (Knowles, 1988: 40-42). O halde andragoji, yetişkinlerin ortak öğrenme özelliklerinden yola çıkarak onlara nasıl eğitim verilmesi noktasında argümanlar sunan sanat ve bilimdir (Knowles, 1977) şeklinde tanımlanabilir. Süreç içerisinde pedagojinin, çocuk eğitimi kavramının yerine kullanılması gibi andragoji kavramının da yetişkin eğitimi kavramı yerine kullanılır hale gelmesi söz konusu olmuştur. Buna karşılık Knowles (1984), nasıl pedagojinin salt çocuk eğitimden bahsetmediğini söylüyorsak andragojinin de sadece yetişkin eğitimden bahsettiğini söyleyemeyiz diyerek kesin söylemlerin doğru olmadığını belirtmiştir. “Andragoji ve pedagojinin birbiriyle karşıt değil, paralel olduğu sonucuna vardım” der. Ayrıca şunu da söyler: “Pedagoji ve andragoji iyi veya kötüyü yansıtan yaklaşımlar değildir. Çocuk veya yetişkin olarak iki karşıtlığı yansıtmaz. Bu iki yaklaşım, öğrenen ortamlarında en iyi uygulanabilen varsayımlar sürekliliğidir.” (Knowles, 1996)

Buna karşılık; öğrenen, öğreten, eğitimin rolü, metodu ve amacı gibi başlıklar altında sıralanabilecek pedagojik ve andragojik yaklaşımların birbirinden farklı başlıkları bulunmaktadır. Pedagojik ve andragojik modellerdeki öğrenenlerle ilgili varsayımları birbirinden farklılaşmaktadır. Knowles’ın yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin geliştirdiği andragojik varsayımlar 1. Bilme gereksinimi, 2. Öğrenenlerin benlik algısı, 3. Öğrenenlerin yaşantılarının rolü, 4. Öğrenmeye hazır olma, 5. Öğrenmeye yönelim ve 6. Güdülenme’dir (Knowles, Holton ve Swanson, 2015). Sıralanan maddelerden de anlaşılacağı üzere söz konusu bir yetişkin eğitimi varsa uygulanan eğitim anlayışı andragojik varsayımlar gözetilerek yapılmalıdır.

İşlendirilmiş iş gücünün, meslekte ilerleme ve gelişme, mesleğe uyum gibi ihtiyaçlarını karşılayan her türlü eğitim-öğretim aktivitelerine “hizmet içi eğitim” denir. Hizmet içi eğitim mesleki gelişim için olmazsa olmaz iken insanların yaşam boyu öğrenme bağlamında kendilerini dinç tutabilecekleri ana eğitim kanallarındandır. Yaptığı meslekten doyum alan çalışanlar, şüphesiz ki bağlı oldukları kuruma da en yüksek verimi sağlayacaktır.

Lisans eğitimlerini bitirip göreve başlayan öğretmenler de kendilerini geliştirmek istedikleri zaman görev başında eğitim alma imkânından yararlanabilirler. Öğretmenlerin değişen dünya şartlarında kendilerini güncel tutabilmeleri için eğitim edinme talepleri yaşam boyu eğitim sürecinde yetişkin eğitimi kapsamında kendilerini geliştirme yönündeki bu taleplerin büyük bir kısmını hizmet içi eğitim karşılamaktadır. MEB bu talebi karşılayabilmek için öğretmen hizmet içi eğitimi yapmaktadır.

Yapılan hizmet içi eğitimi yetişkin eğitiminde temel alınan andragojik varsayımlara uygunluğu merak edilen bir konudur. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin taleplerine göre mi yapılıyor? Eğitimi veren yetişkin eğitimcileri, andragojik yaklaşımlara uygun bir eğitim mi veriyor? Öğretmenlerin hizmet içi eğitimde edindikleri bilgileri sorun çözmede kullanabilme durumları ne gibi sorulara hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin görüşleri alınarak yanıt verilmiştir. Bu bağlamda bu araştırmanın problemini "hizmet içi eğitimin andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri nedir?" sorusu oluşturmaktadır.

Eğitimin en temel unsurlarından biri öğretmendir ve öğretmenin niteliği verilen eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmamızda MEB tarafından sunulan öğretmen hizmet içi eğitimin andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesi yapılmıştır. Hizmet içi eğitim andragojik varsayımları göz önünde bulundurarak hayata geçirilmesi, birer yetişkin birey olan öğretmenlerin bu eğitimlerden en üst düzeyde faydalanmasını sağlayacaktır.

Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, hizmet içi eğitimin andragojik varsayımlara uygunluğunun değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- 1) Öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendiren motivasyon unsurları nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimden yararlanma durumları nedir?
- 4) Öğretmenlerin yeni gelişmeleri öğrenmelerinde hizmet içi eğitimin yardımcı olma durumu nedir?
- 5) Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözümü konusunda aldıkları hizmet içi eğitimin rolü nedir?
- 6) Öğretmenlere göre, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanması olgubilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:72). Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Giresun İli, Görele İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okul öncesi, ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcıları maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir.

Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin geçerliği ve güvenilirliği için de bir dizi geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Nitel çalışmaların geçerlik ve güvenilirliği için, öncelikle güvenilirlik sağlanmalı, uzman görüşünden yararlanılmalı ve katılımcılardan teyit alınmalıdır. Nitel bir çalışmada inanılabilirlik son derece önemlidir. İnanılabilirliği sağlamanın yolu da uzun süreli etkileşim, katılımcı teyidi ve uzman görüşleri önemli yer tutar (Holloway ve Wheeler, 1996). Nitel bir çalışmada inanılabilirliği sağlamanın en iyi yolu uzun süreli etkileşimdir. Sürekli aynı ortamda bulunma aynı zamanda karşılıklı güvene dayalı ve dostça bir ilişkinin kurulmasını, doğru ve eksiksiz yanıtlar alınmasını sağlar (Houser, 2015). Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden biridir. Bu yöntem uzman incelemesi olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2003). Veri kaynakları ile oluşturulacak bir teyit mekanizması, ulaşılan sonuçların gerçeği temsil etmede ne derece yeterli olduğunu anlamada yardımcı olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığını sormaya katılımcı teyidi denmektedir. Bu kapsamda araştırmacılarca hazırlanan sorular, alanının uzmanı 3 öğretmen üyesine incelenmiş, gelen öneriler doğrultusunda istenilen düzeltmeler yapılmış ve yeniden oluşturulan sorular 3 öğretmene incelenmiş, anlaşılmayan soruların varlığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerden gelen dönütün olumlu olmasına bağlı olarak forma son şekli verilmiştir. Bu yöntem katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Bu tarz görüşmelerde ya her soru esnek cümlelerden oluşmalı ya da görüşme farklı yapılandırılmış tekniklerde hazırlanmalıdır (Merriam, 2013).

Veriler, araştırmacılarca okula gidilerek, öğretmenlerle birebir görüşme ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Tüm nitel veri analizi işlemleri esasen içerik analizi anlamına

gelmektedir (Merriam, 2013). İçerik analizi, sözel ve yazılı olarak elde edilen verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkân sağlayan (Tavşancıl ve Aslan, 2001) bir analiz tekniğidir. Betimsel analiz ise, çeşitli tekniklerle toplanan verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına dayanan nitel bir veri analiz çeşididir. Betimsel analizde amaç, bulguları düzenleyip ve yorumlayıp okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara sık sık yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

BULGULAR

Görüşmeye katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Meslek Kıdemi	Öğretmenim Durumu	Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Meslek Kıdemi	Öğretmenim Durumu
Ö1	K	6-10 yıl	Lisans	Ö16	E	6-10 yıl	Lisansüstü
Ö2	K	16-20 yıl	Lisans	Ö17	E	11-15 yıl	Lisans
Ö3	K	1-5 yıl	Lisans	Ö18	K	16-20 yıl	Lisans
Ö4	K	11-15 yıl	Lisansüstü	Ö19	K	6-10 yıl	Lisans
Ö5	K	6-10 yıl	Lisans	Ö20	K	11-15 yıl	Lisansüstü
Ö6	K	6-10 yıl	Lisans	Ö21	E	11-15 yıl	Lisans
Ö7	K	1-5 yıl	Lisans	Ö22	E	16-20 yıl	Lisans
Ö8	K	11-15 yıl	Lisans	Ö23	E	11-15 yıl	Lisans
Ö9	K	1-5 yıl	Lisans	Ö24	K	1-5 yıl	Lisans
Ö10	K	21 ve üstü	Lisans	Ö25	E	6-10 yıl	Lisans
Ö11	K	16-20 yıl	Lisans	Ö26	E	6-10 yıl	Lisansüstü
Ö12	K	6-10 yıl	Lisans	Ö27	E	6-10 yıl	Lisans
Ö13	E	11-15 yıl	Lisans	Ö28	E	11-15 yıl	Lisans
Ö14	K	6-10 yıl	Lisans	Ö29	E	21 ve üstü	Lisans
Ö15	K	6-10 yıl	Lisans	Ö30	E	16-20 yıl	Lisansüstü

Tablo 1’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 18’i kadın, 12’si erkektir. Öğretmenlerin, 1-5 kıdem aralığına sahip 4; 6-10 kıdem aralığına sahip 11; 11-15 kıdem aralığına sahip 8; 16-20 kıdem aralığına sahip 5; 21 ve üzeri kıdem aralığına sahip 2 öğretmen olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 25’ü lisans, 5’si ise lisansüstü eğitimden mezun olduğu görülmüştür.

Öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendiren motivasyon unsurları nelerdir? sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Hizmet içi eğitime yönlendiren motivasyon unsurlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Mesleki ve kişisel yönden gelişme göstermek isteği	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö29,Ö30	25
İş doyumunu sağlamak	Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö13,Ö15,Ö20,Ö21,Ö24,Ö25,Ö28	11
Özgüven artışı sağlamak	Ö9,Ö10,Ö12,Ö16,Ö19,Ö20,Ö21,Ö25,Ö28,Ö29	10
Yeteneği fark etme ve geliştirme isteği	Ö2,Ö3,Ö10,Ö14,Ö18,Ö23,Ö26	7
Ek ücret sağlama	Ö5,Ö8,Ö11,Ö26	4

Öğretmenlerin 25’i mesleki ve kişisel yönden gelişme gösterme; 11’i iş doyumunu sağlamak; 10’u özgüven artışı; 7’si yeteneğini fark etme ve geliştirme ve 4’ü ek ücret diyerek, onları hizmet içi eğitime yönlendiren motivasyon kaynaklarını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö1 “Öncelikle mesleğimle ilgili konuları öğrenmek beni motive eder diyebilirim. Mesleki açıdan ilerlemek önceliğimdir. Onun dışında belki meslekte yükselme veya gelişmek isteyen öğretmene bu gayretinden dolayı ücretlendirme olsaydı belki daha fazla öğretmen hizmet içi eğitimlere teşvik edilmiş olabilirdi. Şuan böyle bir durum olmadığı için beni motive eden bir unsur değil.”

Ö5 “Gerek mesleğime katkısı gerekse kendi kişisel gelişimime katkısı dolayısıyla hizmet içi eğitimlere katılmayı istiyorum. Bu iki duygu daha çok ağır basıyor ama bunun yanında eğitici eğitimlerine katılınca kurs açabilme imkânımız oluyor. Oradan bir gelir elde etmek söz konusu oluyor. Katılacağım zaman bunu da göz önünde bulunduruyorum.”

Ö11 “Mesleki gelişim öğretmenleri motive eden ilk şey bence. Ardından belki kişisel gelişim gelebilir. Keşke eğitimleri sınıf dışında kullanabileceğimiz ortamlar platformlar oluşturulsa. Merkezi eğitimleri alanlar evet onun eğitimliğini yaparak ek ücret alıyor ama mahalli eğitimler örneğin. Neden edindiğimiz bilgileri kullanıp bunları ücrete puana veya kişisel gelişimimize kullanmayalım ki?”

Ö15 “Ücretlendirme veya puanlandırma gibi etkenler yok. Tamamen kendimizi hem bireysel hem de mesleki yönden geliştirmek için eğitimlere katılıyoruz. Mesleki doyum sağlamak biz öğretmenlere yetiyor.”

Ö26 “Mesleki yönden gelişme ve kendini keşfetme. İnsan bazen neye yeteneği olduğunu bu tür eğitimlerde anlıyor. İlgimize göre yeteneğimizi geliştirmek

için gidebiliyoruz. Ek olarak bir motive kaynağı yok. Belki hizmet içi eğitim alan öğretmenin kendini geliştirme seviyesi farkından vereceği eğitim daha kaliteli olacağından ek bir ücretlendirmeye gidilebilir. Bununla hakaniyetli gerçekleştirilmesi tabii ki ön koşul olmalı. Kriterler net ve şeffaf olmalıdır.”

Ö28 “Öncelikle mesleğimle ilgili yeni gelişmeleri öğrenmek beni motive eder. Ardından mesleki doyum sağlamak motive edici olur. Öğrendiklerimi sınıfta uygulamak güven vericidir.”

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Çağımızın gereği olan yeniliklere ayak uydurmak adına hizmet içi eğitim önemlidir.	Ö1,Ö3,Ö7,Ö9,Ö10,Ö13,Ö15,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20, Ö21, Ö24,Ö25, Ö26,Ö28	17
Mesleki gelişime katkı sağlar.	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö13,Ö14,Ö16,Ö17,Ö18,Ö20,Ö24,Ö26	12
Kendini geliştirmek istediği noktalarda kişiye katkı sağlar.	Ö5,Ö6,Ö7,Ö15,Ö22,Ö26,Ö27	7
Öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerektiğinden.	Ö4,Ö10,Ö12,Ö21,Ö23,Ö25	6
Hizmet içi eğitim gereklidir.	Ö11,Ö21,Ö22,Ö23,Ö29	5
Eğitimi veren kişiye göre gerekli ya da gereksiz bulunabilir.	Ö1,Ö2,Ö28	3
Uygulamalardaki aksaklıklar yüzünden gerekli değildir.	Ö8,Ö30	2

Öğretmenlerin 17’si çağımızın gereği olan yeniliklere ayak uydurmak adına hizmet içi eğitimlerin önemli olduğuna inandıklarını; 12’si mesleki gelişimime katkı sağladığını; 7’si kendini geliştirmek istediği noktalarda katkı sağladığını; 6’sı öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerektiğini; 5’i hizmet içi eğitimi gerekli bulduğunu belirtirken; 3’ü eğitimi veren kişiye göre gerekli ya da gereksiz olduğunu belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan 2 öğretmen uygulamalardaki aksaklıklar yüzünden hizmet içi eğitimi gerekli bulmadığını belirtmiştir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö2 “Mesleki gelişime katkı sağlar. Ben yüz yüze eğitimlerdense uzaktan eğitim yoluyla gerçekleşen hizmet içi eğitimleri daha verimli buldum. Uzaktan eğitimde etkileşim daha az ama verilen bilgiler daha çok ve etkileyici bir sunum yolu seçilmiş. Yüz yüze eğitimde uzaktan eğitime göre daha az etkileşimli oluyor çünkü eğitimler adeta soru sorulmasın diye çabalyorlar. Konuya hakim değiller. Uzaktan eğitimde konuyu bilen kişiler eğitim yapıyor bu daha etkili.”

Ö3 “Çağımızın gereği olan yeniliklere ayak uydurmak adına hizmet içi eğitimlerin önemli olduğuna inanıyorum. Kendini geliştirmeyen bireylerin ise sistemde öğütülebileceğini görüyoruz zaman zaman. Uzaktan eğitimle beraber sosyal medyanın önemini gördük ve bunu beceremeyen çoğu eğitimcinin ise ne kadar zorlandığına şahit olduk. Yeniliklere öncülük eden hizmet içi eğitimler her zaman olmalı ve çağa ayak uydurmak isteyen her eğitimci bu eğitimlere katılmalı diye düşünüyorum.”

Ö7 “Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmesi için son derece gerekli ve önemli olduğunu düşünüyorum. Her gün gelişen dünya şartlarında şüphesiz ki eğitim alanında da gerçekleşmekte olan revizyonların yakından takip edilmesi son derece önem arz eden bir konudur. Çağdaş ve güncel yeniliklerin her öğretmenin gelişim havuzundaki yerini alması gerekmektedir. Bu öğretmen açısından olduğu kadar öğrencilerimizin fırsat eşitliği açısından da gerekli ve önemlidir.”

Ö10 “Meslekte 21. Yılın içindeyim ve hizmet içi eğitimlere çok şey borçluyum diyebilirim. İnsan her zaman kendini geliştirme isteğinde olmalı. Bazen arkadaşları görüyorum boş vermiş. Mesleğe atanınca eğitim hayatını durduran arkadaşları görüyorum. Bu bence çok yanlış bir tutum. 21 yıl boyunca kullandığım bilgiler muhakkak ki üniversiteden edindiğim bilgiler değil. Öyle olursa eğer çağ dışı bir öğretmen olarak kalırız. Çağa ayak uydurmak için hizmet içi eğitimler çok önemli.”

Ö16 “Üniversitedeki bilgilerimin bütün öğretmenlik hayatım boyunca bana yeteceğini düşünmüyorum. Bilgiler her gün yenileniyor. Bu yenileşmeye ayak uydurmam için meslek başında hizmet içi eğitim almanın gerekliliğini düşünüyorum. Aksi halde öğrencileri beklentilerine karşılık vermek çok zor olur.”

Ö22 “Gerekli olduğunu düşünüyorum. Eğitim yaşam boyudur. Mesleğimi elime aldım tamam bitti gibi bir mantık doğru değil bence. İnsan devamlı okumalı eğitimlere katılmalı.”

Ö30 “Uygulamalardaki aksaklıklar yüzünden ben gerekli bulmuyorum. Onun yerine sosyal platformlarda kendini geliştirmek isteyen öğretmenlerin daha başka birçok eğitsel kanal bulacağını düşünüyorum.”

Öğretmenlerin, katıldıkları hizmet içi eğitimden yararlanma durumu nedir? soruya verdikleri yanıtlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Hizmet içi eğitimden yararlanma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Eğitimin veriliş yöntem ve teknikleri yüzünden yararlı olmuyor.	Ö8,Ö16,Ö17,Ö18,Ö19,Ö21,Ö22,Ö23,Ö26,Ö28,Ö30	11
Mesleki ve kişisel anlamda yararlı oluyor.	Ö1,Ö2,Ö7,Ö12,Ö13,Ö14,Ö20,Ö2	9

	4,Ö26	
Hizmet içi eğitim faydalıdır.	Ö9,Ö10,Ö25,Ö23,Ö25,Ö29	6
Öğrendiklerimi sınıfta uygulamaya geçiriyorlar.	Ö1,Ö6,Ö7,Ö12,Ö15	5
Branşla ilgili eğitimlerden fayda sağlıyorlar ama diğerlerinden faydalanamıyorlar.	Ö3,Ö5,Ö26	3
Resen alınan eğitimden yararlanamıyorlar.	Ö4,Ö6,Ö22	3
Hizmet içi eğitimdeki sınırlı kontenjandan dolayı yararlı olamıyor.	Ö2,Ö28	2
Kendini geliştirmek dışında ücret terfi gibi başka herhangi hiçbir yararı yok.	Ö4,Ö11	2

Öğretmenlerin 11'i eğitimin verilmiş yöntem ve teknikleri yüzünden yararlı bulmadığını söylerken, 9'u mesleki ve kişisel anlamda yararlı olduğunu, 6'si hizmet içi eğitimi faydalı bulduklarını, 5'i öğrendiklerini sınıfta uyguladıklarını, 3'ü branşıyla ilgili eğitimden fayda sağladıklarını, ama diğerlerinden faydalanmadıklarını, 3'ü resen alınan eğitimden yarar sağlayamadıklarını, 2'si hizmet içi eğitimdeki sınırlı kontenjandan dolayı faydalanamadıklarını belirtmişlerdir. Kendini geliştirmek dışında ücret, terfi gibi başka herhangi hiçbir yararı olmadığını belirten 2 öğretmen oldu. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö4 "Uygulamalı eğitimleri daha anlaşılır ve daha ekili buluyorum. Sunuş yoluyla yapılan ve zoraki verilen eğitimler bir hayli itici. Bir de kendini eğitime itici içsel motive dışında hiçbir motive kaynağı yok. Ücret puan gibi.

Ö5 "Genellikle kendi branşıma yönelik eğitimleri tercih ediyorum. Farklı eğitimleri ilgi alanıma göre tercih ediyorum. Bu eğitimlere ara sıra katılıyorum.

Ö6 "Resen aranılan veya gönüllü seçilen faaliyetler içinde iş hayatıma yansıtılabildiklerim olduğu kadar neden henüz verimini alamadıklarını oldu. Fakat sınıfıma yansıtılabildiklerim ve günlük hayata geçirebileceklerim daha kalıcı izli ve etkili oldu."

Ö13 "Kendimi geliştirmemi sağlayacak, farklı bakış açıları oluşturacak, alana ve mesleğime yönelik gelişmemi sağlayacak eğitimlerden yararlanmaktayım. Katıldığım eğitimlerden hareketle farklı ortamlarda öğrendiğim bilgileri geliştirmeye çalışıyorum"

Ö15 "Özellikle son dönemde katılmış olduğum hizmet içi eğitim programlarından edindiğim bilgiler doğrultusunda sınıf içi etkinlikler planlayarak bu eğitimlerden aktif bir şekilde faydalandım."

Ö23 "Yarı yarıya faydalı oluyorlar diyebilirim. Anlatanın kişinin hitabı çok önemli. Yeterliliği çok önemli. Eğer öğretmen iyi ise eğitimde iyi oluyor. Faydası çok oluyor.

Ö28 "Merak edip bir kursa katılma talebi oluşturduğumuzda eğitimi alacak kişiler nasıl seçiliyor burasını merak ediyorum. O açıdan her talep ettiğim kurstan yararlanamıyorum. Katıldığım kurslardan da eğitimcisi öğretme ilke

ve yöntemlerini verimli kullanırsa kurs faydalı geçiyor. Aksi durumda zaman kaybı olarak görüyorum.”

Ö29 “Gittiğim seminerlerden genel olarak yararlanıyorum. En azından arkadaşlarla fikir alışverişi yapıyoruz. Ama sanki günümüzde bu biraz üstün körü oluyor. Kimse kimseyle konuşmuyor. İmza diye bir kavram var. Gözler imza kâğıdında. Acaba öğretmenleri buna iten sebep nedir?”

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitimin yeni gelişmeleri öğrenmede yardımcı olma durumu nedir? soruya verdikleri yanıtlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Hizmet içi eğitimin yeni gelişmeleri öğrenmeye yardımcı olma durumuna ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Yeni gelişmeleri hizmet içi eğitim sayesinde takip ediliyor.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö16,Ö17,Ö20,Ö21,Ö22,Ö23,Ö24,Ö25,Ö26,Ö27,Ö29	21
Uzaktan eğitim yoluyla alınan hizmet içi eğitim yeni gelişmeleri sunmakta daha hızlı.	Ö7,Ö11,Ö12,Ö15,Ö30	5
Hizmet içi eğitimi yeni gelişmeleri takip etme konusunda yetersizdir.	Ö14,Ö19,Ö30	3
Hizmet içi eğitim konuları zaman zaman güncel olmuyor. Bu yüzden gelişmeleri takip etmekte yetersiz oluyor.	Ö9,Ö18	2
Eğitmenler bilgi aktarma konusunda yetersiz olduğu için yenilikleri derinlemesine öğretilmiyorlar.	Ö8,Ö28	2

Öğretmenlerin 21’i yeni gelişmeleri hizmet içi eğitim sayesinde takip edebildiklerini, 5’i uzaktan eğitim yoluyla aldıkları hizmet içi eğitimi yeni gelişmeleri sunmakta daha hızlı, 3’ü eğitimleri yeni gelişmeleri takip etme konusunda yetersiz bulduklarını, 2’i eğitim konuları zaman zaman güncel olmadığını bu yüzden gelişmeleri takip etmediğini, 2’si ise eğitmenler bilgi aktarma konusunda yetersiz olduğu için yenilikleri derinlemesine veremediklerini dile getirmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö8 “Eğitmenler hem bilgi konusunda hem de anlatım konusunda yetersiz. Merkezi kursa katılmadım ama mahalli kurslar gerçekten denetlenmeli. Eğitmenler öğretmene anlattıklarını bilmiyormuş gibi davranıyorlar. O yüzden yeni gelişmelerden haberdar olma durumum gerçekleşmiyor.”

Ö12 “Yeni bir platform oluşturulduğunda gerçekleşen uzaktan eğitimlerle daha fazla ve güvenilir bilgiye sahip olduğumu düşünüyorum.”

Ö14 “Çoğu hizmetçi eğitim programları mesleki kazanım yönünden aynı şeyleri desteklemekte ve sıkıcı olmaktadır. İstatistiksel bir veri kaygısıyla sadece adı hizmetçi eğitim olsun ve yapılmış olsun diye verilen hizmet içi

eğitimlerde vardır maalesef. Bu tarz eğitimlere katıldıktan sonra diğer hizmet içi eğitimlere karşı da isteksiz olabiliyorum. Yeni gelişmeleri günümüz dünyasında çok kolay takip edip, bilgi edinebiliyoruz. İlgi alanlarımız doğrultusunda tabii ki. Mesela ilgimi çekmeyen bir konu hakkında katıldığım hiç bir hizmet içi eğitimden faydalandığımı düşünmüyorum.”

Ö18 “Seminer konuları zaman zaman güncel olmuyor. O yüzden her zaman yeni gelişmeleri takip edebiliyoruz diyemem.”

Ö20 “Gerek teknolojik gelişmelere entegre olabilme (bilgi-işlem ve elektronik uygulamalar) gerekse eğitim öğretimde yenilikçi görüş ve uygulamaları (masalla, oyunla, drama, sanatla öğretim vb)takip ederek sınıf ve okul ortamında bu eğitimlerden faydalanarak üretkenlik ve iş doyumumu artırdığım görüşündeyim. Aynı zamanda küresel anlamda akreditasyonu sağladığına da inanıyorum.”

Ö24 “Eğitim sistemi sürekli kendini yenilemekte ve güncellemektedir. Çağın gereklerine göre öğrencilerin düşünme biçimi farklılaşmaktadır. Öğretmenler de çağın gereklerine ayak uydurarak kendilerini yenileyebilmelidir. Bu aşamada gelişen bilim ve teknoloji karşısında 21. Yüzyıl becerileri konusunda çağa ayak uydurmak amacıyla bu eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin karşılaştıkları sorunları çözüm konusundaki rolü nedir? soruya verdikleri yanıtlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Hizmet içi eğitimin karşılaşılan sorunları çözüm konusundaki rolüne ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Sınıf içi sorunları çözmeye yardımcı olur.	Ö2,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö11,Ö16 Ö17,Ö18,Ö20,Ö27,Ö29	11
Verilen eğitimin niteliğine göre bilgiyi kullanabilme becerisi değişiyor.	Ö10,Ö18,Ö19,Ö21,Ö23,Ö27, Ö30	8
Farklı bir bakış açısı kazandırdığı için çözüm üretebiliniyor.	Ö1,Ö5,Ö7,Ö15,Ö22,Ö24,Ö26	7
Mesleki yönden gelişmişlik ve özgüven sağladığından sorunlara daha profesyonel yaklaşma sağlıyor.	Ö1,Ö3,Ö6,Ö13,Ö20,Ö26,Ö29	7
Hizmet içi eğitim sorun çözme konusunda etkisiz kalıyor.	Ö4,Ö8,Ö19,Ö30	4

Öğretmenlerin 11’i sınıf içi sorunları çözmeye yardımcı olduğunu, 8’i verilen eğitimin niteliğine göre bilgiyi kullanabilme becerisinin değiştiğini, 7’si farklı bir bakış açısı kazandırdığı için çözüm üretebildiklerini, 7’si mesleki yönden gelişmişlik ve özgüven sağladığından sorunlara daha profesyonel

yaklaştıklarını, 4'ü ise hizmet içi eğitimin sorun çözmek konusunda etkisiz kaldığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö2 "Okul da karşılaştığım sorunları çözmeye faydası olur.

Ö17 "Kalıcı olan kursları sınıfta uygulamaya alıyorum. O açıdan çözüm bulabiliyorum diyebilirim. Eğitimcisine bağlı bir açıdan. Bana sorunlar karşısında nasıl davranmam gerektiğini anlattırsa bende onu uygulayabilirim."

Ö19 "Çok verimli olmuyor. Öğrenme sağlanmayan kurslardan sınıfımıza ne taşıyabiliriz. Ben oraya yeni bir şey öğrenmek için gidiyorum. Kursa saatlerine bile riayet edilmiyor. 3 günlük kursun 1 gününe gidip sertifika alanlar var. Ben işleyişin kâğıt üzerinde olduğunu düşünüyorum."

Ö21 "Dediğim gibi iyi hazırlanmış bir kurs kalıcı oluyor. O konu hakkındaki bir sorunu çözebiliyorum. Veya orada tanıştığım arkadaşşıma soruyorum. Faydalı buluyorum. Fakat bunun aksi durumda söz konusu.

Ö24 "Hizmet içi eğitimler herhangi bir sorun çözmeyi değil genel olarak problem çözmeye becerisini kazandırmayı sağlamaktadır. Problem durumlarında problemi tanımayı, analiz etmeyi ve çözüm stratejileri oluşturmayı hedefler. Böylece bu eğitimlere katılan bireyler herhangi bir sorunla karşılaştığında probleme eleştirel ve yaratıcı bakış açılarıyla yaklaşabileceklerdir."

Ö29 "Her soruna çözüm bulamayız ama eğitimini aldığımız konularda aktarma yapabiliyoruz. Biz bulamasak da o kursu almış arkadaşşıma danışıyoruz. Yeter ki çözmek isteyelim."

Öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için neler yapılmalıdır? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesine ilişkin öğretmen görüşleri

Görüşler	Katılımcı Kodu	n
Hizmet içi eğitimi o alandaki uzman kişiler vermelidir.	Ö1,Ö5,Ö8,Ö14,Ö16,Ö17,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö25,Ö26,Ö27,Ö28,Ö30	15
Hizmet içi eğitimde kullanılan öğretim ilke ve yöntemler değiştirilmelidir.	Ö1,Ö2,Ö4,Ö10,Ö13,Ö14,Ö16,Ö21,Ö23,Ö24,Ö26	11
Hizmet içi eğitim uygulamalı olmalı.	Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö12,Ö15,Ö19,	7
Merkezi kursların kontenjanları arttırılmalı, seçimler şeffaf olmalı	Ö9,Ö20,Ö22,Ö27,Ö28,Ö29	6
Sunulan eğitime kursiyerler dahil edilmelidir,	Ö1,Ö2,Ö10,Ö13,Ö24	5
Eğitimde imza çizelgesi olmamalı.	Ö4,Ö8,Ö18,Ö23	4
Eğitim zorunlu değil, gönüllü olmalı.	Ö4,Ö18,Ö25	3
Eğitim sonrası kursiyerden geri dönüt alınmalı.	Ö7,Ö8,Ö26	3
Hizmet içi eğitim okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri devam ederken düzenlenmemeli	Ö9,Ö20,Ö22	3

Öğretmenlerin 15'i hizmet içi eğitimi o alandaki uzman kişiler vermelidir, 11'i hizmet içi eğitimlerde kullanılan öğretim ilke ve yöntemler değiştirilmelidir, 7'si hizmet içi eğitim uygulamalı olmalıdır, 6'sı merkezi kursların kontenjanları arttırılmalıdır, 5'i sunulan eğitime kursiyerler dâhil edilmelidir, 4'ü eğitimde imza çizelgesini gereksizdir, 3'ü eğitim zorunluluğu olmamalı gönüllü olmalıdır, 3'ü eğitim sonrası kursiyerden geri dönüt alınmalıdır, 3'ü hizmet içi eğitim okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri devam ederken düzenlenmemelidir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri:

Ö7 "Hizmet içi eğitimler tamamlanıyor ancak bundan faydalanan öğretmenlerin bundan ne kadar fayda sağladığı ve bunu mutfağında nelere dönüştürdüğü konusunda dönütler alınmasında eksiklikler var. Bence yapılan her hizmet içi eğitimden sonra katılan öğretmenlerin bunu gerçek hayatta nasıl kullandığı somut örneklerle geri istenmelidir. Bu dönütlerden bir havuz oluşturulmalı ve diğer öğretmenlerin ulaşımına açık olmalıdır. Düzenlenecek olan her yeni eğitim de bu dönüşler ışığında geliştirilmeli ve ihtiyaçlara göre güncellenmelidir. Yüzyüze ve karşılıklı etkileşimin çoğunlukta olduğu hizmet içi eğitim etkinlikleri üzerinde yoğunlaşılmalı ve çok daha fazla sayıda öğretmenin faydalanmasının yolu açılmalıdır."

Ö8 "Kesinlikle öğretmenler eğitilmeli. Hizmet içi eğitimlere karşı onlar yüzünden olumsuz tutum taşıyan çok arkadaşım var. Her şey imza değil. Resen alınan kurslar özellikle imza üzerine kurulu. Bunlar düzeltilirse eğitimin başka yönleri o zaman konuşulabilir."

Ö9 "Ben sadece merkezi kursların kontenjanının kısıtlı olmasından memnun değilim. O kurslar genelde tatil zamanlarında oluyor. Bu da dönem içinde derslerimi aksatmamama güzel bir fırsat."

Ö10 "Belki eğitim verilen yerler düzenlenebilir. Sadece anlatım yöntemine göre düzenlenen bir mekân baştan sıkıcı geliyor. Eğitime aktif katılabileceğimiz ortamlar ve programlar daha etkili olabilir."

Ö19 "Öncelikle eğitimi verecek kişi alanında donanım sahibi, istekli ve etkileyici olmalıdır. Tekrar konulardan, bilgilerden kaçınılmalı yenilikçi olunmalıdır. Uygulamalı eğitimler arttırılmalıdır. Bilgiden daha fazla örnek olaylar üzerinde içerikler tercih edilmelidir."

Ö23 "Bence eğitimcilere yönelik eğitimler yapılmalı. Bilgiyi nasıl aktarmaları konusunda. Birde devam zorunlu olmamalı. Zaman her şeyken, neden verimsiz olacağını bildiğim bir kursta vakit harcayayım ki."

Ö25 "Eğitmenlerin daha yetkin olması ve katılımcıların gönüllü olması gerekmektedir."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada okul öncesi, ilkokul ve ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenlerle, görüşmeler yapılarak elde edilen verilerin dökümü alınıp istatistiksel olarak çözümlenmeye uygun hale getirilmiştir. Öğretmen görüşleri araştırmanın altı sorusu bağlamında çözümlenmiştir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerin andragojik varsayımlara uygunluğunu araştırmaya yönelik olarak, görüşme yapılan öğretmenlere 6 alt başlıkta sorular yöneltilmiştir. Sorulan sorulara ilişkin görüşlerinin çözümlenmesiyle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendiren motivasyon unsurları nelerdir? sorusuna öğretmenlerin 25'i mesleki ve kişisel yönden gelişme göstermek; 11'i iş doyumu sağlamak; 10'u özgüveni artırmak; 7'si yeteneğini fark etmek ve geliştirmek; 4'ü ek ücret almak diyerek yanıt vermişlerdir. Buna göre, mesleki ve kişisel yönden gelişim isteği, öğretmenlerin büyük çoğunluğunu hizmet içi eğitime yönlendiren en önemli motivasyon unsuru olarak görülmektedir. Öğretmenlerin kendilerini mesleki ve kişisel yönden geliştirme istekleri, eğitim açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmelidir. Çünkü öğretmenler mesleki ve kişisel yönden gelişmişler ise, bunun eğitime olumlu yansımaları da olacaktır. Bu sonuca dönük bir çıkarımda, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönden gelişime de ihtiyaçları var demektir. Bu gibi durumlarda yöneticilerin ihtiyacı karşılamak için gerekli önlemleri almaları gerekir. Knowles'in (1984) da belirttiği gibi, yetişkinler bazen dışsal motivasyon faktörlerine (daha iyi işler, terfiler, daha yüksek ücretler, vb) daha olumlu yanıt vermekle birlikte, gizilgücü en yüksek güdüleyiciler içsel motivasyonlardır. Andragojik varsayımların güdülenme ayağını hizmetiçi eğitimlerde uygun değerlendirilmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Yapılan bir araştırmada, öğretmenlerin etkileşim sağlama, öğrencilerin farklı alanlardaki gelişiminin desteklenmesi, değerlendirme yapma, içerik üretme, öğrenme desteği ile öğrenme ortamı oluşturma, öğrencilere psikolojik ve sosyal destek sağlanması, test hazırlama ve öğretim yöntem ve teknikleri konularında yeterli hale gelebilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları (Avcı ve Güven, 2021) ortaya konulmuştur. Bu durum aynı zamanda öğretmenleri motive eden unsurlar olarak değerlendirilebilir. Hizmetiçi eğitime katılma istekliliğine ilişkin bir çalışmada, öğretmenler bütün ifadelerle "oldukça fazla" düzeyinde katılım göstermişlerdir (Çelebi, 2021). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma gerekçelerinden en önemlisi hizmet içi eğitim çağımızın bir gereğidir (Nemli, 2017).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna öğretmenlerin 17'si çağımızın gereği olan yeniliklere ayak uydurmak adına hizmet içi eğitimlerin önemli olduğuna inandıklarını; 12'si mesleki gelişimime katkı sağladığını; 7'si kendini geliştirmek istediği noktalarda katkı sağladığını; 6'sı öğretmenin kendini sürekli geliştirmesi gerektiğini; 5'i hizmet içi eğitimi gerekli bulduğunu belirtirken; 3'ü eğitimi veren kişiye göre gerekli ya da gereksiz olduğunu belirten yanıtlar vermişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan 2 öğretmen uygulamalardaki aksaklıklar yüzünden hizmet içi eğitimi gerekli bulmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, yeniliklere ayak uydurmada ve mesleki gelişim yönünden hizmet içi eğitimi gerekli görmektedirler. Hiç kuşkusuz hizmet öncesi edindiğimiz bilgiler bütün meslek hayatımız boyunca kullanabileceğimiz kadar yeterli değildir. Bu nedenle hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması bir zorunluluktur. Hizmet öncesi eğitimin sınırlılığı dikkate alındığında hizmet içi eğitimin bu işlevinin ne denli önemli olduğu net bir biçimde anlaşılabilir (Demirel ve Budak, 2003). Kaya (2010) yetişkin eğitimi politikalarının yaşam boyu sürmesinin gerekliliğini, öğrenmenin hayatın her alanında devam etmesinden kaynakladığı ile ilişkilendirmiştir. Öğretmenler, hizmetiçi eğitim uygulamalarının çağın bir gereği olduğunu, eğitim sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırdığını, değişimleri ve gelişimleri yakından takip etme imkânı sağladığı, toplum bilimsel, bilişimsel ve her türlü teknolojik alandaki gelişmelerin, hizmetiçi eğitim uygulamalarını zorunlu kıldığını düşünmektedirler (Çelebi, 2021). Öğretmenlerin mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerine kendi istekleri ile kişisel ve mesleki gelişimlerini geliştirmek ve değişen öğretim programları hakkında bilgilendirilmek için katıldıkları, bu faaliyetleri gerekli ve etkin buldukları, bu eğitimleri alanında akademik kariyer yapan ve uygulamaların bizzat içerisinde yer alan öğretmenlerden almak istedikleri görülmüştür (Çetin, 2019).

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimden yararlanma durumları nedir? sorusuna öğretmenlerin 11'i eğitimin veriliş yöntem ve teknikleri yüzünden yararlı bulmadığını söylerken, 9'u mesleki ve kişisel anlamda yararlı olduğunu, 6'si hizmet içi eğitimi faydalı bulduklarını, 5'i öğrendiklerini sınıfında uyguladıklarını, 3'ü branşıyla ilgili eğitimden fayda sağladıklarını, ama diğerlerinden faydalanmadıklarını, 3'ü resen alınan eğitimden yarar sağlayamadıklarını, 2'si hizmet içi eğitimdeki sınırlı kontenjandan dolayı faydalanamadıkları yönünde yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı hizmet içi eğitimi sunuş, yöntem ve teknik yönünden yararlı bulmadığını belirtmiştir. Oysa hizmet içi eğitimde sunuş, yöntem ve tekniklerin yetiştikine göre olması gerekmektedir. Yazar'ın (2012) belirttiği gibi yetişkin eğitiminde hedef kitlenin gereksinimleri unutulmamalıdır. Hizmet içi eğitimler gibi öğreneni yetişkin olan yetişkin eğitimi planlanırken, yetişkin öğrenmeleri göz

önünde bulundurulur, çalışmalarda andragojik ilkelerin temel alınması programın amacına ve başarıya ulaşmasına imkân sağlayacaktır (Tezcan ve Deveci, 2018). Yapılan bir araştırmada, hizmet içi eğitim faaliyetleri yapıldıkları yer ve zaman bakımından öğretmenler tarafından yetersiz bulunmuştur (Ülker, 2009).

Öğretmenlerin yeni gelişmeleri öğrenmelerinde hizmet içi eğitimin yardımcı olma durumu nedir? sorusuna öğretmenlerin 21'i yeni gelişmeleri hizmet içi eğitim sayesinde takip edebildiklerini, 5'i uzaktan eğitim yoluyla aldıkları hizmet içi eğitimi yeni gelişmeleri sunmakta daha hızlı, 3'ü eğitimleri yeni gelişmeleri takip etme konusunda yetersiz bulduklarını, 2'i eğitim konuları zaman zaman güncel olmadığını bu yüzden gelişmeleri takip etmediğini, 2'si ise öğretmenler bilgi aktarma konusunda yetersiz olduğu için yenilikleri derinlemesine veremediklerini dile getiren yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yeni gelişmeleri hizmet içi eğitim yoluyla kazandıklarını dile getirmişlerdir. Bu anlamda hizmet içi eğitim önemli bir işlev görmektedir. Günümüzün çabuk değişen dünyasında insanların var olan bilgilerinin yeterlilikleri aynı hızda kaybolmaktadır. Farklı bir deyişle artık bireylerin gençliklerinde edindikleri bilgiler onlara yaşamları boyunca yetmemektedir (Gündoğan, 2003). Bu bağlamda hizmet içi eğitimler öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi hususunda başvurulan bir kanal olduğunu görmekteyiz. Hizmet içi eğitim, özellikle öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmaları için gereklidir. Hizmet içi eğitim özellikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine, yeni müfredat programlarını uygulamalarına katkı sağlamaktadır (Ülker, 2009).

Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümü konusunda aldıkları hizmet içi eğitimin rolü nedir? sorusuna öğretmenlerin 11'i sınıf içi sorunları çözmeye yardımcı olduğunu, 8'i verilen eğitimin niteliğine göre bilgiyi kullanabilme becerisinin değiştiğini, 7'si farklı bir bakış açısı kazandığı için çözüm üretebildiklerini, 7'si mesleki yönden gelişmişlik ve özgüven sağladığından sorunlara daha profesyonel yaklaştıklarını, 4'ü ise hizmet içi eğitimin sorun çözmek konusunda etkisiz kaldığını belirten yanıtlar vermişlerdir. Burada öğretmenlerin önemli bir kısmı, aldıkları hizmet içi eğitimin, sınıf içi sorunları çözmeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç bile başlı başına önemlidir, çünkü öğretmenlerin en çok uğraştıran sorunların başında sınıf içi sorunlar gelmektedir. Öğretmenler sınıf içi sorunlarını nasıl çözebileceklerini öğrenecekleri hizmet içi eğitim aramaktadır. Bu arayış yetişkin eğitiminde çözüm odaklı öğrenmeleri gündeme getirmektedir. Hizmet içi eğitim sınıf ortamlarından kopuk olmamalıdır. Güncel sınıf atmosferinin sorunları ve çözümleri muhakkak paylaşılmalıdır. Duman (2007) yetişkinlerin

eğitimine yönelirken, kendi yaşantılarındaki sorunları çözmek için eğilimleri olduğunu belirtir. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin tutumlarının herhangi bir hizmetiçi eğitim etkinliğine katılma durumuna göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur (Karasolak, Tanrıseven, Yavuz-Konokman, 2016).

Öğretmenlere göre, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için neler yapılmalıdır? sorusuna öğretmenlerin 15'i hizmet içi eğitimi o alandaki uzman kişiler tarafından vermelidir, 11'i hizmet içi eğitimlerde kullanılan ğretim ilke ve yöntemler değiştirilmelidir cevabını vermiştir. 7 ğretmen hizmet içi eğitim uygulamalı olmalıdır, 6 ğretmen merkezi kursların kontenjanları arttırılmalıdır demiştir. 5 ğretmen sunulan eğitime kursiyerler dâhil edilmelidir, 4 ğretmen eğitimde imza çizelgesini gereksizdir, 3 ğretmen eğitim zorunluluğu olmamalı gönüllü olmalıdır diyerek görüşlerini bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3' eğitim sonrası kursiyerden geri dönüt alınmalıdır, 3' hizmet içi eğitim okullarda eğitim-ğretim faaliyetleri devam ederken düzenlenmemelidir şeklinde yanıt vermişlerdir. Burada ğretmenlerin büyük bir kısmı, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili olabilmesi için, hizmet içi eğitimi o alandaki uzman kişilerin vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çok haklı bir öneridir, çünkü alanın uzmanı olmayan veya yaşantısı, birikimi, tecrübesi katılımcılardan yüksek olmayan sunucu yetersiz görülmekte ve dinlemeye değer bulunmamaktadır. Bundan dolayı hizmet içi eğitim etkinliklerinin yararlı olması isteniyorsa, etkinliğin sunucularının ya da paylaşımcılarının alanının uzmanı kişiler olmasına dikkat edilmelidir. Yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerden alınan öneriler işığında hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkin ve yararlı olabilmesi için öncelikle faaliyetlerde görev alacak öğretici kişiler yeterli olmalı, faaliyetlerin yapılacağı yer ve zaman iyi ayarlanmalıdır (lker, 2009). Faaliyetler için en uygun yer öğretmenlerin kolay ulaşabileceği görev yapılan bölge olarak gösterilirken en uygun zaman ise tatil dönemleri olarak belirtilmiştir (lker, 2009). Hizmetiçi Eğitimin Etkililiğine ilişkin bütün ifadelere öğretmenler "bazen" düzeyinde katılım göstermişlerdir. Öğretmen ve idarecilerin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları, talep, istek ve beklentileri doğrultusunda, görüşleri dikkate alınarak alanında uzman kişilerin araştırmalarına dayalı olarak planlanmalıdır (Çelebi, 2021). Ancak faaliyetlerin yürütülmesinde zaman yönetimi, fiziksel mekân, faaliyeti yürüten öğretici açısından çeşitli sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür (etin, 2019).

ÖNERİLER

Öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılımının eğitim ve öğretime olan etkisine ilişkin görüşlerinin genelde olumlu ancak bunun ortalama bir düzeyde kaldığı görülmüştür (Doğan, 2009). Bu bulgu ve sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

- 1- Hizmet içi eğitim etkinlikleri o alanda uzman kişilerce yapılmalıdır.
- 2-Hizmet içi eğitimde yetişkinlere yönelik yöntem ve teknikler kullanılmalıdır.
- 3-Hizmet içi eğitim, yeni gelişmelerin öğrenilmesinde önemli bir role sahip olduğundan, sistematik olarak düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağcihan, E. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47 (1), 279 – 300.
- Avcı, B., ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrimiçi eğitime ilişkin hizmetiçi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 345-367.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Çelebi, M. (2021). Lise öğretmenlerinin ve idarecilerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri (Ordu İli Fatsa İlçesi Örneği). *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(39), 705-717
- Çetin, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin ve yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğine yönelik görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 4(1), 1-20.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2007), Eğitim ile ilgili temel kavramlar, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. İçinde, *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 3-21). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Plandan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi* (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Erden, M. (2014). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erkoç, Z. (2006). İnsan kaynakları yönetimi & kalite yönetim sistemi terimler sözlüğü. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaa.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa birliği'ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak "yaşamboyu öğrenme" ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş*, 7 (8), 2.
- Harris, Ben. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Holloway, I., ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Hoşgörür, V. (2016). Eğitimin toplumsal temelleri. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Karasolak, K. , Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2016). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3) , 997-1010.
- Kaya, H. E. (2010). *Avrupa birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knowles, M. (1977). *A history of the adult education movement in the united states* (Revised Edition). Malabar: Krieger Pub Co
- Knowles, M. (1984). *Yetişkin öğrenenler: göz ardı edilen bir kesim*. (Çev: S.Ayhan). Ankara: A. Ü. Yayınları.
- Knowles, M. S. (1988). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. United Kingdom: Cambridge Book Co. Erişim: <https://books.google.com.tr/books> adresinden alınmıştır.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*, California: Jossey-Bass Inc.
- Knowles, M. S. , Holton, E. F. ve Swanson, R. A. (2015). *Yetişkin eğitimi*. (Çev: O. Gündüz). İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, S. (2003). Tıp eğitimi ve yetişkin öğrenmesi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, (29), 25-28.
- Özkalp E. (1993). *Davranış bilimlerine giriş*. Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, (166), 33.
- Seferoğlu, S.S. (2001). Sınıf öğretmenlerinin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentileri ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, (149), 12-18.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E.(2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tezcan, F. Deveci, T. (2018). Andragoji ve yaşamboyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Social Science Studies*, 6 (2), 123-137
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/ Karapınar İlçesi Örneği)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Veenman, S. Tulder, M. Ve Voeten ,M. (1994). The impact of inservice training on behaviour. *Teaching And Teacher Education* , 10 (3), 303-317.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 21-30.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Baskı). Ankara: SeçkinYayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

In our age, lifelong learning has become compulsory as a part of education policies to adapt to new studies. Due to the developments in the field of educational technologies and the frequent repetition of the concept of lifelong learning, the existing knowledge that a person should acquire constantly increases. The obligation to improve himself by following this increasing knowledge and changes undoubtedly includes teacher (Özkan, 2005). Therefore, the need for continuous training of teachers should be taken into account.

It is necessary for the personnel to do their job better, to develop, to think, to be happy, to be more productive, to prepare for a new or higher task, etc. Training activities carried out on subjects such as (Harris, 1989) are defined as in-service training activities. In-service training, which is important for all occupational groups, has a special importance when it comes to teachers. Because, teachers constitute a professional group that implements the educational policies of the state, then influences these policies with the results of the implementation, and takes the responsibility of raising the type of person desired by the society (Demirel and Kaya, 2007).

In order to provide the expected benefits from in-service training, the training must be planned. The plan to be created covers the general objectives, policy, program types, time and durations, budgets, as well as coordination and control processes of the in-service training (Demirel, 1999). The success of the in-service training activity depends on the consistent selection and good implementation of these elements. If the product of the training is not of the desired quality, this may be due to one or more of the elements not working well. For this reason, all elements should be checked in the evaluation of the curriculum.

It is necessary to plan the methods to be used in education from the perspective of adult education. For this, making use of andragogic assumptions is the best approach. In this context, in this research, six basic assumptions that Knowles defined as 1. The need to know 2. The learners' self-perception 3. The role of learners' experiences 4. Readiness to learn 5. Orientation to learning 6. Motivation (Knowles, 1996:56-62). In-service training will be evaluated taking into account.

In this context, the aim of the research is to reveal the opinions of teachers regarding the evaluation of the compliance of in-service training with andragogic assumptions. In line with this general purpose, answers to the following questions were sought:

- 1) What are the motivational factors that direct teachers to in-service training?
- 2) What are your views on the necessity of teachers' in-service training?
- 3) What is the status of teachers benefiting from the in-service training they attend?
- 4) How does in-service training help teachers learn new developments?
- 5) What is the role of the in-service training that teachers receive in solving the problems they encounter?
- 6) According to the teachers, what should be done to make in-service training activities more effective?

Method

The research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 30 teachers working in preschool, primary and secondary schools affiliated to Giresun , Görele National Education Directorate (MEB) in the 2020-2021 academic year. The participants of the study were determined by the maximum diversity method. Data were collected with a semi-structured interview form. After the interview questions were prepared by the researchers, they were examined by 2 faculty members who are experts in their fields, and the desired corrections were made in line with the suggestions received. The data were obtained by the researchers by going to the school and through one-on-one interviews with the teachers. Descriptive and content analysis techniques were used in the analysis of the data.

Findings

Considering all these interview data and the theoretical dimension, it is seen that when teachers complete their undergraduate education and start working in educational institutions, they demand the right to adapt themselves professionally to the changing and transforming world conditions, to develop themselves, and to obtain information from in-service training offered by the Ministry of National Education. Although the source of the demand for information is intrinsic motivation, it has been determined that the intrinsic motivation of the teachers decreases due to the educational understandings that are not suitable for andragogic assumptions in in-service training environments. The sources of this loss of motivation are that in-service trainings are not given by experts in the field and that the teaching methods and

techniques used by the trainers who provide in-service training are not appropriate.

Discussion & Result

Considering all these interview data and the theoretical dimension, it is seen that when teachers complete their undergraduate education and start working in educational institutions, they demand the right to adapt themselves professionally to the changing and transforming world conditions, to develop themselves, and to obtain information from in-service training offered by the Ministry of National Education. Although the source of the demand for information is intrinsic motivation, it has been determined that the intrinsic motivation of the teachers decreases due to the educational understandings that are not suitable for andragogic assumptions in in-service training environments.

Recommendations

Attention should be paid to the fact that the trainers providing in-service training are experts in their fields and have sufficient equipment about the training provided.

Teaching methods and techniques used in in-service training offered to teachers should be arranged according to andragogic approaches. For this, the person who provides in-service training should have knowledge about the subject as well as show proficiency in andragogic approaches.

It is seen that teachers prefer in-service training to keep up with innovations and develop professionally. If in-service training is planned in line with this preference, the preference needs of teachers will be met. In addition, it is seen that teachers use in-service training intensively to solve in-class problems. In addition, it is seen that teachers use in-service training intensively to solve in-class problems.

OKULLARDA YAPILAN DENETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETMENLERDE YARATTIĞI STRES

Ayşe Hülya Baydın Aslan*, Hüseyin Aslan**, Buket Gülmez***

Özet

Araştırmanın amacı okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarını belirlemektir. Denetimin öğretmenlerde yarattığı stres durumlarının belirlenmesindeki bu nitel araştırmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik ile belirlenmiş ve toplam yirmi öğretmenin görüşleri betimsel analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmenler, denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres kaynaklarını denetçinin davranışlarından kaynaklanan; iletişim dilinin sert ve soğuk olması, denetim kavramından kaynaklanan; izleme, kontrol durumunun telaş yaratması, denetimin değerlendirme kriterlerinden kaynaklanan streslerin; kriterlerinin net olmaması, kriterlere kişisel ilişkilerin yansımaları ve denetlenenin kendisinden kaynaklanan stres durumları ise; aşırı heyecanlandıklarından performanslarını yansıtamayacaklarına ilişkin görüşleri ve denetimin anlamsızlığına ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Denetim, stres, okul, öğretmen, denetim uygulamaları

STRESS CONDITIONS OF TEACHERS CAUSED BY THE SUPERVISION PRACTICES IN SCHOOLS

Abstract

This research aims to reveal the stress conditions of teachers caused by the supervision practices in schools. Phenomenology design, one of the qualitative research designs was used. The participants of the research was determined with maximum variety sampling method and twenty teachers participated in the research accordingly. The data of the research were analyzed with descriptive analysis technique. As a result of the research, it was revealed that the teachers identified the stress conditions caused by the supervision practices resulted from the supervisors' behaviors; a stiff and frosty communication language; the concept of supervision itself; stress; getting into a flup due to the situations of monitoring and control; the evaluation criteria of the supervisor; uncertainty of the criteria; reflection of personal relationships on the criteria. Also, the teachers suggested the stress conditions arising from the

*Uzman Öğretmen, Milli Eğitim Müdürlüğü, Samsun, Türkiye, hocahulya@hotmail.com, Orcid id: 0000-0003-3054-5258

**Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, huseyarslan@yahoo.com, Orcid id: 0000-0003-2724-0445

***Okul Müdürü, Milli Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye, bornsunny@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-3706-7087

Ayşe Hülya BAYDIN ASLAN, Hüseyin ASLAN ve Buket GÜLMEZ

supervisee himself/herself as teachers' opinions that they could not reflect their performance because they were overexcited and their views on the meaninglessness of the supervision.

Key Words : Supervision, stress, school, teacher, supervision practices.

GİRİŞ

Değişen dünya şartları, salgın hastalıklar, bireysel sorunlar, sistemde yaşanan değişiklikler bireylerin rollerinde de beklentileri arttırarak değişime zorlamaktadır. Bu artış bireyler için beraberinde çatışma ve stres durumları da getirmektedir. Toplumsal bir sorun haline gelen stres, günlük hayatın neredeyse bir parçası haline gelmiştir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003). Stres, insanların davranışlarını, iş performanslarını ve çalışma arkadaşlarıyla olan iletişimlerini etkileyen bir olgudur. Stres kelimesi Latince "çekip germek" anlamına gelen "stringere" sözcüğünden gelmektedir (Yılmaz, 2019). Nelson ve Quick'e (2006) göre stres, "bir taleple karşı karşıya kalındığında kişinin yaşadığı, savaşmak veya kaçınmak için gerçekleştirdiği bilinçsiz bir hazırlıktır". Alanyazında stres pozitif, negatif ve normal stres şeklinde sınıflandırılmaktadır. Pozitif (iyi) stres fırsat ve meydan okuma gibi yönleri içerirken, negatif (kötü) stres, rahatsızlığa neden olan öfke, endişe ve hayal kırıklığı gibi duyguları içermektedir (Olivier ve Venter, 2003). Normal stres ise bireyin içinde bulunduğu çevre ve çalışma koşullarından etkilenmesi sonucunda kendisine ve dış çevreye karşı verdiği fizyolojik ve psikolojik tepkidir (Eren, 2008). Bu tepkiyi daha iyi anlayabilmek için stresin diğer kavramlarla ilişkisinin incelenmesi stres kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlayabilir (Bilgili ve Tekin, 2019; Kirel, 2013; Özkalp, 2013). Stres ile ilişkili kavramlar; endişe, engelleme ve çatışmadır. Endişe; bireyin yaklaştığını hissettiği tehlikeler konusunda emin olamamasıdır. Stres endişeyi de kapsamaktadır. Engellenme; bireyin hedefe ulaşmak için yaptığı ve yağıcağı faaliyetlerin herhangi bir sebeple durdurulması sonucunda bireyde ortaya çıkan psikolojik reaksiyondur. Engelleme stres kavramının sadece bir yönüdür. Çatışma; bireyin seçenekleri tercih etmede karar verme mekanizmasının bozulmasıdır. Stres çatışma sonucunda ortaya çıkmaktadır. Kısaca endişe, engelleme ve çatışma durumları doğrudan strese neden olmaktadır.

Bireyin stres etkisinde olduğunu gösteren temel belirtiler ise; sigara ve içki içme eğiliminde artış, aşırı hayal kurmak, sık sık düşüncelere dalmak, çevresinde etkileşimde bulunduğu kişilere karşı aşırı güvenmek ya da güvenmemek, bireysel hata ve başarısızlıkları sürekli düşünmek, konuşma ve yazıda belirsiz ifadeler kullanmak, sağlığa karşı aşırı ilgi duymak, uyku bozukluğu yaşamak, ölüm ve intihar gibi düşüncelerin sık sık tekrarlanması, alışılmıştan daha titiz davranmak ve işin gerektirdiğinden daha fazla çalışmak (Baltaş ve Baltaş, 2004) şeklinde sıralanabilir. Alan yazında stres kaynakları kişisel, örgütsel ve örgüt dışı stres kaynakları olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Kişisel stres kaynakları biyolojik, maddi ve duygusal olmak üzere üç bölümde incelenirken (Şenturan, 2014); örgütsel stres kaynakları örgütsel politikalar, örgütün yapısal özellikleri,

fiziksel koşullar ve örgütsel süreçler (Luthans; 2002) şeklinde; örgüt dışı stres kaynakları ise sosyal çevre, yasalar, gelenekler ve ekonomik durumlar (Erdoğan, 1999) şeklinde ifade edilmektedir.

Türkiye’de sürekli değişen eğitim politikaları, uygulamadaki ortaya çıkan zorluklar, fiziki koşullardaki eksiklikler, öğretmenlerin yaşadığı koşulların yetersizliği gibi birçok sebepten ötürü öğretmenler yoğun bir stres altında çalışmaktadır (Ünal, 1999). Öğretmen stresi, “öğretmenlerin, öğretmen olarak yaptıkları işin sonucundan kaynaklanan öfke, gerginlik, hayal kırıklığı, kaygı, depresyon ve sinirlilik gibi hoş olmayan duygular deneyimi” anlamına gelir (Moomaw ve Pearson, 2005). Eğitim-öğretim ortamındaki stres; iş doyum düzeyleri, iş yükü, iş kontrolü, rol belirsizliği ve çatışması, öğretmenin rolü üzerindeki baskılar, yetersiz kaynaklar, kötü çalışma koşulları, mesleki tanınma eksikliği, düşük ücret, karar verme ve etkili iletişim eksikliği, personel çatışmaların yanı sıra öğrencilerin istenmeyen davranışları şeklinde ortaya çıkar (Travers, 2017). Aydın ve Kaya’nın (2016) yapmış oldukları araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin stres yaşadığı konular; okul olanaklarından kaynaklanan kaynak yetersizliği, teknolojik olanaksızlık ; okul yönetiminden ve denetim sisteminden kaynaklanan sürekli denetim, teşvik eksikliği; öğretmenlik mesleğinden kaynaklanan mesleğin yorucu ve sıkıcı doğası, düşük sosyal statü; meslektaşlarından kaynaklanan rekabet ve hırs, yaygın dedikodu; öğrencilerden kaynaklanan disiplinsiz/sorunlu davranışlar, akademik yetersizlik; veli kaynaklı yüksek talep ve beklentiler, öğretmenin görevlerine müdahale etme ve kişisel nedenlerden kaynaklanan kendine zaman ayıramama, işten ayrılma korkusu şeklinde belirtilirken Montgomery ve Rupp (2005) ise öğretmen stresinin ana kaynaklarının motivasyonsuz öğrencilerden, sınıfta disiplini sürdürmekten, genel zaman baskılarından, iş yükü taleplerinden, büyük miktarda değişiklikten, meslektaşlarla zorlu ilişkilerden, yönetimden ve genel olarak kötü çalışma koşullarına maruz kalmak ve başkaları tarafından değerlendirilmek- denetlenmek olduğu belirtmektedir. Okullarda yapılan öğretmen denetimleri ders teftişi temelinde yürütülmektedir. Bu denetimler genel anlamda eğitim müfettişleri ve okul müdürü tarafından yapılmaktadır (Kyriacou, 2001). Denetim; örgütte çalışanların görevlerini yapma şekillerini gözlemlemek ve görevleri esnasında yaptıkları hataları ve eksiklikleri ortaya koymak, bu sorunları çözmek için gerekli düzeltmeleri yapmak, yeniden ortaya çıkacak durumlar için önlemler almak ve sorunların çözümünde yenilikleri takip ederek çözüm yöntemlerini geliştirmektir (Taymaz, 1993).

Alanyazında denetim uygulamalarında deneticilerin genel tavrının geleneksel yöntemlere göre şekillendiği belirtilirken denetçilerin olumsuz tavırları

öğretmenlerin moralini bozup onları stresli bir hale soktuğu ifade edilmektedir. Bununla beraber yapılan araştırmalarda denetim sisteminin genel yapısından dolayı öğretmenlerin stres yaşadıkları saptanmıştır (Gündüz ve Coşkun, 2011; Sapancı, Aslanargun ve Kılıç, 2014). Bir başka ifade ile öğretmenler aslına bakıldığında denetimin direkt kendisine tepkili yaklaşır. Dolayısıyla da denetimin direkt kendisi öğretmenler üzerinde strese sebep olan bir unsurdur. Genel itibariyle öğretmenlerin denetimdeki stres kaynakları denetim uygulamalarındaki denetçilerin yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir. Okullardaki denetim uygulamaları incelendiğinde denetimde hakim olan anlayışın klasik anlayış olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Klasik denetim sürecinin diğer bir ifade ile bilimsel denetim anlayışının temel felsefesi, eksik bulma, eleştirme, kusur arama, yargılama ve sorgulama odaklı bir anlayışın hakim olması öğretmenlerde strese neden olmaktadır. Durum saptama ve kontrol amaçlı bu anlayış öğretmenlerde tedirginlik, endişe yaratarak strese neden olabilmektedir. Oysaki çağdaş denetim anlayışının temelinde yer alan düzeltme ve geliştirme anlayışı okullardaki denetim uygulamalarında daha az strese neden olacağı açıktır. Bu yaklaşımda öğretmen ve denetçinin etkili iletişimi denetime ve denetçiye ilişkin ön yargıyı en aza indirebilir. Çağdaş denetimin gerektirdiği ilkeler ve denetim süreçleri yerine hâlâ klasik yönetim anlayışının peşinden gidilmesi öğretmenlerdeki olumsuz denetim algısını gideremeyeceği gibi öğretmenlerdeki stres durumları da devam edecektir. Bu kapsamda denetçilerin tutum ve davranışlarının sadece kontrol amaçlı raporlamaya dayalı ve soruşturma rolünden ziyade rehberlik davranışına evrilmesi önem arz eden bir husustur.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarını belirlemektir.

Bu amaçla yapılan araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlerin, denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumları nelerdir?
- 2- Öğretmenlerin, Denetim kavramının genel özelliğinden kaynaklanan stres durumları nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin, denetlenenden kaynaklanan stres durumları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bakımdan araştırma nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Olgubilim araştırma yöntemine en uygun veri toplama yöntemi

katılımcılarla derinlemesine yapılan mülakatlardır. Olgubilim deseni, farkında olunan ancak tam olarak anlaşılabilen bu yüzden de derinlemesine ve ayrıntılı fikir sahibi olunamayan olgulara odaklanmaktadır (Patton, 2014). Olgular olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmende yarattığı stres kavramına yüklenen anlamlar ayrıntılı bir şekilde incelendiği için olgubilim deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı İzmir İlinde görev yapmakta olan ve öğretmenlik sürecinde daha önce okullarda denetim elemanlarınca denetim geçirmiş olan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşımda en önemli husus, araştırmacının katılımcıların çeşitliliğini arttırmak yoluyla evrene genelleme yapılması gibi bir amacının olmaması; aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne gibi ortaklık, benzerlik ve farklılıkların da olduğunun belirlenmeye çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Katılımcılardan 11'i kadın, 9'u erkektir. Katılımcı öğretmenlerin 4'ü okul öncesi, 6'sı ilköğretim, 6'sı ortaokul, 4'ü lise kademesindeki okullarda görev yapmaktadırlar. Katılımcıların 6'sı 0-10 yıllık mesleki deneyime, 9'u 10-20 yıllık mesleki deneyime, 3'ü ise 20-30 yıllık mesleki deneyime, 1'i ise 30-40 yıllık mesleki deneyime sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölüm araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik durumuna ilişkin sorular, ikinci bölümde ise okullarda yapılan denetim uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı strese ilişkin soruları içermektedir. Görüşme formunun oluşturulmasında eğitim denetim alanında çalışmaları olan üç uzmanının görüşü alınarak araştırmanın geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler ışığında görüşme formunun yedi soru sayısı daha önce denetim geçirmiş çalışma grubunda olmayan sekiz öğretmene uygulanıp alınan yanıtlar çerçevesinde görüşme soruları dörde indirilip görüşme formu uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Patton'a (2014) göre nitel araştırmalardaki görüşmelerin ana prensibi katılımcıların sahip oldukları anlayışları kendi kelimeleri ile açıklayabilecekleri bir çatı sunmaktır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın katılımcılar bölümünde kişisel özellikleri verilen öğretmenler ile gönüllülük esasına dayalı yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Verilen cevapların kısa ya da belirsiz olduğu durumlarda ek sorular ile daha detaylı görüşlere ulaşılmıştır. Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları için 29.04.2022 tarih ve 2022/465 sayılı etik kurulu onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilen verilerden içerik analizi yapılmış ve alan ile ilişkilendirilerek kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada eksik doldurulan üç görüşme formu değerlendirilmeye alınmayarak ayıklama işlemi yapılmış, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği kapsamında alanda uzman farklı üç kişi kategorilerin oluşmasına ilişkin araştırmacının kategorilerini karşılaştırarak görüş birliği-görüş ayrılığı kullanılarak hesaplanmıştır. Verilerin analizinde geçerlilik ve güvenlik çalışması için bir takım yöntemler kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırmalarda geçerlilik sağlama yöntemi olan “doğrudan alıntılama” yöntemi ve “araştırmacı çeşitlemesi” yöntemleri de kullanılmıştır. Toplanan veriler iki farklı araştırmacı tarafından bağımsız bir biçimde analiz edilmiş ve her iki araştırmacı tarafından ortak olarak belirlenen temalara bulgularda yer verilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

Erlanson, Harris, Skipper ve Allen (1993) nitel araştırmalar için iç geçerlik yerine inandırıcılık, dış geçerlik yerine aktarabilirlik, iç güvenilirlik yerine tutarlık ve dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik kavramlarının kullanılmasının daha uygun olacağını belirtmektedirler. Bu durum için bazı stratejiler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırma kapsamında katılımcı öğretmenlerin araştırma hakkında yüz yüze bilgilendirilmesi, görüşlerini ayrıntılı yazmaları için uzunca zaman verilmesi (30-40 dakika), araştırmaya gönüllü olarak katılmaları inandırıcılığı sağlamaya yönelik stratejilerdir. Aktarılabilirliği sağlamak amacıyla araştırma sürecinde yapılan eylemler ayrıntılı olarak tanımlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreci ve analiz betimlenmiştir. Ayrıca verinin orijinal haline sadık sadık kalınarak verilerde hiç bir düzeltme yapılmadan doğrudan aktarılmıştır. Tutarlık için de veriler benzer süreçle toplanmıştır. Ayrıca araştırmanın yöntemi, görüşme soruları, bulgular arasında tutarsızlık olup olmadığı eğitim yönetimi ve denetimi alanında üç uzman tarafından incelenmiştir. Teyit edilebilirliğin sağlanması amacıyla, katılımcı öğretmen görüşleri yorum yapılmaksızın doğrudan gösterilmiş ve aynı eğitim yönetimi ve denetimi uzmanları tarafından veriler ve tablolar incelenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada yöneticiler ve öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Çözümlemelerde dört araştırma sorusuyla ilişkilendirilerek kodlar oluşturulmuştur.

Araştırmanın ilk sorusu “Size göre denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumları nelerdir? ” şeklindedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve Tablo 1 ‘de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumlarına ilişkin görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	n
İletişim dillerinin sert ve soğuk olması	Ö1,Ö2,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö15,Ö17	8
Eleştirel ve şüpheli bakış açısı sergilemeleri	Ö1,Ö2,Ö6,Ö16,Ö17,Ö19	6
Denetim yaparken tarafsızlığı bozan sorular sormaları	Ö4,Ö5, Ö16,Ö19,Ö20	5
Statü farkı yaratmaları	Ö2,Ö3,Ö12,Ö16	4
Kendilerini güncellemediklerinden klasik anlayış ve görüş içerisinde olmaları	Ö5,Ö13,Ö17	3
Denetleneni aşağılayıcı ve tehditkâr dil kullanmaları	Ö12,Ö16,Ö18	3
Eşitlik ilkesi dışına çıkmaları	Ö12,Ö17	2
Empati kuramamaları	Ö7,Ö20	2

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı 20 öğretmenin, , 8’i denetçilerin iletişim dillerinin sert ve soğuk olduğunu, 6’sı eleştirel ve şüpheli bakış açısı sergilediklerini, 5’i denetmenlerin mesleki hizmeti ile ilgili denetleme yaparken tarafsızlığı bozan sorular sorduklarını, 4ü statü farkı yarattıklarını, 3’ü denetleneni aşağılayıcı ve tehditkar dil kullandıklarını, 3’ü denetmenlerin kendilerini güncellemediklerinden klasik anlayış ve görüş içerisinde olduklarını 2’si denetmenlerin eşitlik ilkesi dışına çıktıklarını,2’si ise denetçilerin empati kuramadıklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumunun tarafsızlığı bozan sorular sorulduğu yönünde doğrudan alınan öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö12: “üslup ve vücut dili stres durumu yaratmakta olup, tepeden bakıp baskıcı dil kullanması gerilime sebep olmaktadır. Eşitlik ilkesi dışına çıkması ise güven problemi yaratmaktadır.” Ö17: “Eşitlik ilkesinden uzaklar. Rencide edici tavırlar sergilemekte, çoğu zaman klasik görüş sunmaktadırlar. Eleştirel yaklaşımları ise huzursuzluk yaratmaktadırlar.” Öğretmenlerin denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumlarından bir diğeri kendilerini güncellemediklerinden klasik anlayış ve görüş içerisinde olduklarını savunan

ve doğrudan alınan öğretmen görüşleri şu şekildedir. Ö5: “Ciddi bir problem yok ise denetlemeyi gereksiz buluyorum. Çoğu denetçiler kendilerini güncellememektedir buda fikir ayrılığı yaratmaktadır.” Ö13: “Beden dilleri ve ses tonları stres yaratmaktadır. Kendilerini güncelleyip yeni bilgiler edinmedikleri için tutarsız ifadeler ile bizi yormaktadırlar.”

Öğretmen denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumunun eleştirel ve şüpheli bakış açısı sergilemekten kaynaklandığını ifade etmekte olup bununla ilgili doğrudan alınan öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö1: “İletişim dilleri set ve baskıcı, kaygı ve tepki yaratıyorlar” Ö2: “Eşitlik ilkesinden uzaklar. Rencide edici tavırlar sergilemekte, çoğu zaman klasik görüş sunmaktadırlar. Eleştirel yaklaşımları ise huzursuzluk yaratır Emir cümlesi kullanarak branşım ile hiç alakası olmadığı halde yorum yapıp eleştirel dil kullanması stres durumumu etkilemektedir. Sınıf ayrımı yaparak statü farkı izlenimi yaratmaktadır.” Ö6: “Denetçi motive etmek yerine yapılan tüm çalışmalara eleştirel bakış açısı ile yaklaşmaktadırlar. Gerçek anlamda rehberlik görevlerini unutmakta, motivasyonu düşürmektedirler.” Ö17: “Eşitlik ilkesinden uzaklar. Rencide edici tavırlar sergilemekte, çoğu zaman klasik görüş sunmaktadırlar. Eleştirel yaklaşımları ise huzursuzluk yaratmaktadırlar.” Ö3: “Denetçi yönetmelikte belirtilen şekilde usule uygun ve denetlediği kişiye saygı duyarak işini yaptığında stres oluşturmaz Ancak saygısız, tepeden bakan tavırlar ile karşısındakine baskı ve mobbing yaparak sözde denetim yapıyor ise stres durumu yaratır.” Ö12: “üslup ve vücut dili stres durumu yaratmakta olup, tepeden bakıp baskıcı dil kullanması gerilime sebep olmaktadır. Eşitlik ilkesi dışına çıkması ise güven problemi yaratmaktadır.” Ö16: “İletişim biçimleri yargılayıcı ve küçümser tarzda olup ayrıca konu dışı sorular sorarak gereksiz muhabbetlere girmektedirler.” Ö18: “Denetlenenin aşağılayıcı ve tehdit edici dil kullanmaları motivasyonu düşürmektedir. Rehberlik yaparken kullandığı dilin kalitesi düşük ve huzursuz edici.”

Katılımcı öğretmenlerden bazıları denetçilerin empati kuramadıklarını savunmakta olup doğrudan alınan görüşleri şu şekildedir: Ö7: “Denetçinin iletişim biçimi stres faktöründe etkilidir. Rahatlatıcı ve yapıcı bir iletişim biçimi stresi azaltır. Empati kuramamaları stresi arttıran en önemli nedendir.” Ö20: “Taleplerini anlamakta zorlanmaktayız. Kafamızdaki soru işaretlerini tam olarak gideremedikleri için bazen bildiğimiz doğrularıda ifadelerindeki çelişkilerden yanlışa dönüştürmektedirler. Empatiden yoksun olup, küçük düşürücü davranış ve ifadeler kullanarak moral ve motivasyonumuzu azaltmaktadırlar.”

Araştırmanın ikinci sorusu “Denetim kavramının genel özelliğinden kaynaklanan stres durumları nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Denetim kavramının genel özelliğinden kaynaklanan stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	n
Ön hazırlık ve telaş durumu yaratıyor	Ö3,Ö12,Ö14,Ö15,Ö16,Ö17,Ö19	7
Eksik arama uyandırmaktadır	Ö1,Ö4,Ö7,Ö11,Ö16	5
İzleme-Kontrol-Gözetlenme hissi yaratmaktadır	Ö1,Ö16,Ö18	3
Genel uyum sendromu yaratmaktadır	Ö2,Ö17,Ö20	3
İsmi soğuk	Ö2,Ö16	2
Ödül ve ceza kavramlarını çağrıştırıyor	Ö13	1

Katılımcı 20 öğretmenden 7 si denetleme kavramının ön hazırlık ve telaş durumu yarattığını, 3'ü denetim kavramının izleme-kontrol-gözetleme hissi yarattığını, 3 ü ise genel uyum sendromu yarattığını, 2 si denetleme kavramının isminin soğuk olduğunu, 1'i ödül-ceza kavramlarını çağrıştırdığını düşünmektedirler. Doğrudan alınan bazı öğretmen görüşleri şunlardır. Ö1:"Açık arama mantığı güddüğü için heyecan yaratıyor. Gözetleme hissiyatı veriyor." Ö4:"Sizi tanımayan ve çalışma üslubunuzu bilmeyen birinin kısa bir zaman diliminde denetleyerek not vermesi etik ve adil değil, eksik aramak için yapılan bir eylem olduğunu düşünüyorum." Ö7: "Denetleme denilince aklıma gelen ilk şey birinin bende açık araması, bu sebeple geriliyor strese giriyorum." Ö11: "Denetimin kelime anlamı dahi insanda stres oluşturmakta, yetersiz görülme hissi kişiyi olumsuz etkilemektedir." Ö16: "Yapılan tüm işlerin tekrar gözden geçirilmesi stres oluşturmakta, açık arama düşüncesi yaratmakta olduğu için denetim ismi soğuk gelmektedir." Ö18: "İzleme, gözetim, kontrol hissi yaratarak stres oluşturmaktadır. Denetimin isminin soğuk olduğunu düşünmekte olan katılımcı bir öğretme bununla ilgili görüşünü" Ö2: "Denetimin isminin soğuk olması dolayısıyla kaygı durumum artmaktadır. Denetçi anlık durum değerlendirmesi yaparken davranışları da incelediği için özümden çıkabiliyorum." şeklinde ifade etmiştir.

Denetimin ödül-ceza kavramlarını çağrıştırdığını ifade eden katılımcı bir öğretmen görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. Ö13:"Denetim, kuralları ve katı anlayışı çağrıştırıyor. Ödül veya ceza düşüncesi uyandırıp stres yaratıyor."

Denetimin ön hazırlık ve telaş durumu yarattığını bildiren katılımcılar doğrudan alınan görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. Ö3:"Denetimin denetim ile ilgili eksiklikleri varsa(evrak..vs)bu stres durumu yaratabilir." Ö12:"Denetim kavramı eksikliklerin istişaresini yapma eğilimi, düzen, tertip ve norma uygun hareket etme duygusu oluşturmakta buda kişide kaygı ve stres yaratmaktadır." Ö14:"Denetim İtici bir isim, huzursuzluk vermekte, normal düzeni ve işleyişi bozmakta olup kaygıyı arttırmaktadır." Ö15:"Öğretmeni öğrenci önünde rencide etmektedir. Denetimin olduğu zamanda ön hazırlıklar

öncesinden başlamakta ve telaş yaratmaktadır." Ö19:"Denetimin olduğu her yerde hazırlık yapma gayret ve telaşı vardır. Ceza ve ödül kavramlarını çağrıştırıp, kaygı düzeyini yükseltiyor."

Araştırmanın üçüncü sorusu "Denetimin değerlendirme kriterlerinden kaynaklanan stres durumları nelerdir?" şeklindedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve Tablo 3 de verilmiştir.

Tablo 3. Denetimin değerlendirme kriterlerinden kaynaklanan stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	n
Kişisel ilişkilerini denetim kriterine yansıtmak	Ö3,Ö4,Ö7,Ö16,Ö17,Ö19	6
Kriterlerin net olmaması	Ö1,Ö8,Ö9,Ö12,Ö15,Ö18	6
Açık uçlu değerlendirme ölçütlerinin kullanılması	Ö1,Ö11,Ö19,Ö20	4
Kriterlerden güncel olmaması	Ö14,Ö15,Ö20	3
Geleneksel teftiş anlayışı uygulanması	Ö3,Ö11	2

Tablo 3 incelendiğinde katılımcı 20 öğretmenden 6'sı denetleyicilerin kişisel ilişkilerini denetim kriterine yansıttıklarını, 6'sı hem nicel hem de nitel faktörlerin denetime etki etmesinden dolayı kriterlerin net olmadığını, 4'ü ise açık uçlu değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığını, 3'ü denetimin değerlendirme kriterlerinden kaynaklanan stres durumlarının güncel kriterlerden uzak, 2 si ise geleneksel teftiş anlayışı uygulaması olduğunu, düşünmektedirler.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları denetimin değerlendirme kriterlerinden kaynaklanan stres durumunu güncel kriterlerden uzak geleneksel teftiş anlayışı uygulaması olduğu düşüncesini desteklenmiş olup bu konuya ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekildedir:

Ö14: "Denetçiler değerlendirmelerinde kendilerini değerlendirme kriteri olarak görmekte, kendileri gibi olmamızı istemekte, sürekli deneyimlerini paylaşarak benzer bir yapıya bürünmemizi istemektedirler. Klasik ölçek kullanmaktadırlar." Ö15: "Denetçiler geleneksel bir teftiş anlayışı sergilemekte ayrıca değerlendirme ölçütleri denetçiden denetçiye değişiklik göstermektedir." Ö20: "Denetçiler güncel kriterler kullanmamakta, kendi düşüncelerinin ve bakış açılarının doğruluğunu savunmaktadırlar. Bir yerde kendilerini kriter olarak görmektedirler. Bu durum denetçiler arasında denetimde kriter farklılıklarının olduğunu ortaya koymaktadır."

Bazı katılımcılar denetleyicilerin, kişisel ilişkilerini denetim kriterine yansıtmakta olduklarını düşünüp bu konuya ilişkin doğrudan alınan öğretmen görüşleri şu şekildedir: Ö3: "Denetlemenin içeriği ve kriteri ilgili yönetmeliklerce belli olmalı. Denetlenen kişi bunlara bakarak neye göre değerlendirileceğini bilmelidir. Değerlendirmede öznel görüşlere yer verilmesi

puanlamayı etkilediği için stres yaratmaktadır.” Ö4: “Objektiflikten uzak bir puanlama sisteminin oluşu stres yaratmakta, güvenilirlik ve geçerliliği ortadan kaldırmaktadır.” Ö7: “Denetleyicinin denetleme sırasında verdiği puan o anlık gelişen iletişim ortamına göre verilmekte olduğundan adil bir işleyişin olmadığını düşünüyorum.” Ö16: “Değerlendirme kriteri denetçiden denetçiye değişmektedir. Kriterler arasında açık puanlama sistemi yoktur.Denetçinin duygusal yorumu puanlamayı etkilediğinden objektiflikten uzaktır.” Ö17: “Denetim değerlendirme kriteri tutarsızlık göstermektedir. Kişisel ölçütler değerlendirmenin objektifliğini ortadan kaldırmaktadır.” Ö8: “Denetim ile ilgili önceden saptanmış ölçütlerin olmaması denetçilerin verdiği puanların objektifliğini ortadan kaldırmaktadır.” Ö9: “Denetlenen kişinin değerlendirme ölçeğini bilmemesi kaygıyı arttırmaktadır. Nesnel ve öznel kritere etki ettiği için objektiflikten uzaktır.” Ö12: ‘Denetçiler kendi yöntemlerini tek tip yöntem olarak uygulamaya çalışmakta olup denetleme kriterlerini, ortama, kişiye, ruh hallerine göre değiştirmektedirler. Kriterlerin net olmaması denetleyeni olumsuz etkilemekte strese sokmaktadır’ Ö15: “Denetçiler güncellikten uzak, geleneksel teftiş ölçütleri kullanmakta, kendilerince kriterler oluşturmaktadırlar.” Ö18: “Denetleme kriterine hem nicel, hem nitel faktörler etki ettiği için net kriterlerden söz etmek mümkün değildir.”

Denetimin değerlendirme kriterinde açık uçlu değerlendirme ölçütlerinin kullanıldığını ifade eden öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşü şu şekildedir: Ö1: “Yoruma dayalı ucu açık değerlendirme ölçütlerinin olması puanlamanın güvenilirliğini olumsuz etkilemektedir.” Ö11:“Denetçilerin açık uçlu soruların akabinde puanlama yapmaları stresi arttırmaktadır.” Ö19: “Kriterlerin çerçevesi net olmadığı için açık puanlama sisteminden uzaktır.”

Araştırmanın dördüncü sorusu “Denetlenenden kaynaklanan stres durumları nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar incelenmiş ve Tablo 4 de verilmiştir.

Tablo 4. Denetlenenden kaynaklanan stres durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar	n
Denetleme sırasında heyecanlandıkları için performanslarını yansıtamadıkları	Ö11,Ö12,Ö13,Ö15,Ö17	5
Denetimi anlamsız bulmaları.	Ö2,Ö14,Ö16	3
Denetlenenlerin ideolojik bakış açıları	Ö7,Ö18,Ö19	3
Sisteme karşı olmaları	Ö1, Ö2	2
Denetimi reddetmeleri	Ö2,Ö15	2
Denetçiyi yetersiz görmeleri	Ö9,Ö20	2

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcı 20 öğretmenden 5'i denetleme sırasında heyecanlandıkları için performanslarını yansıtamadıkları, 3 katılımcı denetimi anlamsız bulduğunu, diğer 3 katılımcı ise denetlenenin ideolojik bakış açısı, iki katılımcı öğretmenin sisteme karşı olmaları ve denetimi reddetmeleri ve iki katılımcının ise denetçiyi yetersiz görmeleri şeklinde açıklamışlardır.

Katılımcı öğretmenlerden bazıları denetlenenden kaynaklanan stres durumunun sisteme karşı olma düşüncesi olduğunu savunmuş olup bu konuya ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekildedir: Ö1: "Denetlenen kişinin sisteme karşı olması ve denetime olumsuz bakması stres ve kaygı yaratır." Ö2: "Denetlenenin denetimi sevmeyen kişiliğe sahip olması,sistemi anlamsız görmesi " Ö15: "Denetlenen kişilik olarak heyecanlı bir yapıya sahip ise performansını sergilemekte zorluk çekebilir,denetlenen denetimi gereksiz bulduğu için reddeder,bu stres durumu oluşturur. " Katılımcılardan bazıları denetlenenden kaynaklanan stres durumunun denetimin anlamsız olduğunu savunmuş olup bu konuya ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekilde ifade etmişlerdir. Ö14: "Denetlenen teftişi gereksiz görmekte,tartışma ortamı yaratmaktadır." Ö16: "Denetlenenin denetimi maksadı dışında kullanıldığını savunarak anlamsız bulmakta ve bu stres yaratmaktadır. "Katılımcı öğretmenlerden 3'ü denetlenenden kaynaklanan stres durumunun denetlenenlerin ideolojik bakış açılarından kaynaklandığını savunmuş olup bu konuya ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekildedir: Ö7: "Denetlenenlerin davranışlarına yön veren ideolojik bakış açıları stres durumu yaratmakta,süreci olumsuz etkilemektedir." Ö18: "Denetlenenin mesleğine, yaptığı işe saygı duymaması ve ideolojik bir bakış açısı sergilemesi stres yaratmaktadır. " Ö19: "Denetlenen denetim sırasında kendisini güvensiz bir ortamda hissetmekte ve kimyası değişmektedir. Davranışına etki eden siyasi bakış açısı da denetime yaklaşımında etkili olmaktadır. " Katılımcı öğretmenlerden 2'si denetlenenden kaynaklanan stres durumunun denetçiyi yetersiz görmek olduğunu savunmuştur. Bu konuya ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekildedir: Ö9: "Denetlenen, özellikle branşı dışında denetleme amacı ile gelmiş denetçiyi yetersiz görmekte ve red etmektedirler. Aynı denetçi aynı branştan olmadığı içinde bunu kusur olarak görmektedirler." Ö20: "Denetlenen kişi denetçinin sığ düşünceye sahip olduklarını düşünerek yetersiz görmekte ve denetimi yersiz bulmaktadırlar." Katılımcıların çoğu denetleme sırasında heyecanlandıkları için performanslarını yansıtamadıklarını düşünmekte olup bu konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir: Ö11: "Denetlenen, denetçinin soruları ve olumsuz kişiliği karşısında heyecanlanıp strese girer, bu durum kişiyi olumsuz etkiler." Ö12: "Aşırı heyecanlı bir yapım var. Denetleme ismi beni heyecandırıyor, elimi ayağıma karıştırıyor, bildiğimi de unutuyorum." Ö13: "Denetleme sırasında kasılıyorum.heyecandan kendimi düzgün ifade edemiyorum.." Ö17:

“Denetlenen kişilik özelliğinden ötürü heyecanlı bir yapıdaysa performansını tam olarak yansıtamayabilir.”

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmen görüşleri doğrultusunda; okullarda ve sınıflarda denetim elemanlarınca yapılan denetim uygulamalarının yarattığı stres durumlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan açık uçlu sorular aracılığıyla öğretmen görüşleri alınmıştır. Katılımcı öğretmenler denetçinin davranışlarından kaynaklanan stres durumlarını; denetmenlerin mesleki hizmeti ile ilgili denetleme yaparken tarafsızlığı bozan sorular sordukları, denetmenlerin eşitlik ilkesi dışına çıktıkları, teknolojiyi etkin kullanma konusunda yetersiz oldukları, denetmenlerin kendilerini güncellemediklerinden klasik anlayış ve görüş içerisinde olduklarını, eleştirel ve şüpheli bakış açısı sergilediklerini, statü farkı yarattıklarını, denetçinin aşağılayıcı ve tehditkar dil kullandıkları, denetçilerin iletişim dillerinin sert ve soğuk olduğunu ve denetçilerin empati kuramadıkları şeklinde belirtmişlerdir. Bu bulgular denetçilerin geleneksel yöntemleri kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Benzer sonuçlar Akpınar (2008), Arslanargun ve Tarku (2014), Doğan (2008), Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün (2011) Pehlivan (1993) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda da ortaya konmuştur. Söz konusu araştırmalarda da araştırmacılar denetçilerin, denetlemelerde yeterli rehberlik yapmadıklarını, denetimin baskı şeklinde gerçekleştirildiğini, öğretmenlerin motivasyonlarında düşüşe neden olduğunu ve stres yarattığını belirten görüşler bildirmişlerdir.

Öğretmenler denetim kavramının genel özelliğinden kaynaklanan stres durumlarını; denetim kavramının izleme-kontrol-gözetleme hissi yarattığı, eksik arama duygusu uyandırdığı, denetleme kavramının isminin soğuk olduğunu, ödül-ceza kavramlarını çağrıştırdığını, denetleme kavramının ön hazırlık ve telaş durumu yarattığını ve genel uyum sendromu yarattığı şeklinde açıklamışlardır. Böyle bir sonucun çıkmasının nedeni denetimin öğretmenlerin öğretmenler üzerinde stress yaratan bir unsura olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu; Demir (2009), Doğan (2008), Gündüz ve Coşkun (2011), Jeffrey ve Woods (1996), Sabancı ve Şahin (2007), Özdemir, Boydak-Özan ve Akgün (2011) ve Perryman (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonuçları ile paralellik göstermekte beraber bu araştırmalarda öğretmenlerin denetime yönelik algılarının genel olarak negatif yönlü olduğu, eğitimin niteliğine katkısının sınırlı olduğu bulgulanmıştır.

Katılımcı Memduhoğlu (2012) yaptığı çalışmada, denetimin değerlendirme kriterlerinin gereksinim odaklı olması gerektiğini vurgularken; Gündüz (2012) denetimin kriterlerinin, öğrenme-öğretme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi gibi işlevleri üstlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle değerlendirme kriterlerinin çağdaş denetim modellerine göre şekillenmediğine ilişkin benzer sonuçlar Altun ve Memişoğlu (2008), Britton ve diğerleri (2002), Can (2004) ve Özdayı ve Özcan (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar sonucunda da bulgulanmıştır.

Öğretmenler denetlenenden kaynaklanan stres durumlarını ise; denetleme sırasında heyecanlandıkları için performanslarını yansıtamadıkları, denetimi anlamsız bulmaları, denetlenenlerin ideolojik bakış açıları, sisteme karşı olmaları, denetimi reddetmeleri ve denetçiyi yetersiz görmeleri gibi nedenlerden ötürü stres durumu yaşadıkları şeklinde belirtmişlerdir. Benzer bulgular Gökçe (1994), Gündüz, Elma ve Aslan, (2018), Gündüz ve Coşkun (2011) ve Sarı ve Altun (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmalar ile de ortaya konulurken bu araştırmalar ile denetlenenlerin psikolojik, fizyolojik ve duygusal durumlarının denetim esnasında yaşadıkları stres durumlarını da etkilediği bulgulanmıştır.

ÖNERİLER

Denetleyen kişiler, denetlenen kişiye göre de, denetim yapma eğilimindedirler (Aydın, 1993). Denetleyen ve denetlenen arasındaki uyum, denetimin yararlı olmasını sağlar. Bu sayede daha fazla yarar sağlanabileceği söylenebilir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okullarda yapılan denetim uygulamalarının strese neden olan davranışlarını en aza indirmek için denetçinin ve denetlenenin beklentilerini, denetim kriterlerini içine alacak şekilde denetleyen ve denetlenenlerin bir arada olduğu hizmetiçi eğitimlerin düzenlenmesi öneri olarak sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Akcan, E. & Polat, S. (2015). Müfettiş denetiminin öğretmen motivasyonuna etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 502-510.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366.
- Alade, O. M. (2007). Teacher attitude to inspectors and inspection: quality control. *International Journal of Educational Research*, 3(2): pp. 203-215.
- Aldemir, Ş. G. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına yönelik stress kaynakları ve stres belirtileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Altun, S. A., & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Aslanargun, E., & Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 281-306.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim durum saptama değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2020). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi
- Aydın, B. ve Kaya, A. (2016). Sources of stress for teachers working in private elementary schools and methods of coping with stress. *Universal Journal of Educational Research* 4(12A): 186-195, <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2016.041324.
- Beach, D. M. & Reinhartz, J. (2000). *Supervisory leadership: focus on instruction*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Bilgili, H. ve Tekin, E. (2019). Örgütsel stres, örgütsel bağlılık ve öğrenilmiş güçlülük ilişkisi üzerine bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2165-2200.
- Britton, P. J., Goodman, J. M. & Rak, C. F. (2002). Presenting workshops on supervision: a didacticexperiential format, *Counselor Education & Supervision*, 42(1), 31-39.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 112-122.
- Christensen, L.B., Johnson, R. B., Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çeviren: Özgan ve M. Kalman). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çidem, A. (2019). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğretmenlerin stress düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Okan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Demir, M. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları* (Kilis İli Örneği) (Yüksek lisans tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erdoğan, İ. (1999). *İşletme yönetiminde örgütsel davranış*, İstanbul: Dönence Basım ve Yayın Hizmetleri.
- Eren, E. (2008). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen, S. D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Sage.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 72-78.
- Gündüz, Y. , Elma, C. ve Aslan, H. (2018). Denetime İlişkin Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (28) , 31-59 . DOI: 10.14520/adyusb.395177.
- Gündüz, Y. & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stress düzeyinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 24 (2) , 367-388 .
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: the social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 325-343.
- Perryman, J. (2007) Inspection and emotion, *Cambridge Journal of Education*, 37(2), 173-190, DOI: 10.1080/03057640701372418.
- Khoza, H., & Milner, K. (2008). A comparison of teacher stress and school climate across different matric success rates. *South African Journal of Education*, 28, 155-173.
- Kırel, A. Ç. (2013). *Örgütsel stres kaynakları ve yönetimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Kyriacou, C. (2016) Teacher stress and burnout: an international review, *Educational Research*, 29, pp. 146-152.
- Liu, H., Luo, L. & Tang, W. (2021). Kindergarten teachers' experiences of stress under a highstake inspection regime: An exploration in the Chinese context. *International Journal of Educational Research*. 109 (2), 883-355.
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.

- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Özdayı, N., & Özcan, Ş. (2002). Teftiş sürecindeki geri bildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Özdemir, T. Y., Özcan, B. M., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik/teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011*, 506-518.
- Özkalp, E. (2013). *Örgütsel davranış*. Anadolu Üniversitesi.
- Patton, M.Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Güzel, E. ve Demircioğlu, H.). Pegem Yayınları. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi, 2001)
- Pehlivan, İ. (1998). “Denetimde Personel Geliştirme”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Ed), İlköğretim Müfettişleri Semineri (27 Temmuz–21 Ağustos 1998) Ders Notları, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara, s.242–261.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2010). Denetmenlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Sapancı, A., Aslanargun, E., ve Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(2), 52-68.
- Şenturan, Ş. (2014). *Örnek olaylarla örgütsel davranış*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Taymaz, H. (1993). *Teftiş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Changing world conditions, epidemics, individual problems, changes in the system force into change by increasing the expectations in the roles of the individuals. This increase also brings along conflict and stress cases for the individuals. Becoming a social problem, stress is almost a part of daily life. Stress is a phenomenon affecting human behaviours, work performances and their communications with their colleagues. Teacher work under an intensive stress in Turkey due to lots of reasons such as: everchanging education policies, challenges in implementation, deficiencies in physical conditions, inadequacies of the teachers' life conditions. In body of literature, while the general manners of supervisors shape as to conventional methods, bad attitudes of the supervisors are stated to demoralise teachers and stress them out. In addition to this, teacher were detected to get stressed due to the general structure of the audit system in the studies. Objective of the study is to determine the stress on teachers created by the audit practices at schools. Within this framework, answers were seeked for the questions below:

1. What are the stress conditions of the teachers based on supervisor's behaviours?
2. What are the stress conditions of the teachers based on the general structure of audit concept?
3. What are the stress conditions of the teachers based on supervisee?

Method

This study aims to reveal the opinions of teachers about the stress situations created by the supervision practices in schools. In this respect, the research was designed in the qualitative research method and phenomenology pattern. The study group of this research consists of 20 teachers who work in Izmir in the 2021-2022 academic year and who have been supervised by supervisors in schools before during the teaching process. Maximum variation sampling method was used in the study. The data of the research were obtained by using a semi-structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers. The interview form consists of two parts. The first part includes questions about the demographic situation of the teachers participating in the research, and the second part includes questions about the stress created by the supervision practices in schools. In the creation of the interview form, it was aimed to increase the validity of the research by taking the opinions of three experts who have worked in the field of education supervision. In the light of the suggestions from the experts, the number of questions in the interview form, which was seven, was applied to eight teachers

who were not in the study group who had been audited before, and the interview questions were reduced to four within the framework of the answers received, and the interview form was made ready for application.

Findings

Participant teachers stated their stress conditions based on auditor's behaviours as: that auditors ask questions ruining objectivity while inspecting about vocational service, they go out principles of equality, fail to use technology effectively, be in classical approach and point of view since they do not update themselves, have critical and skeptical perspective, create difference of status, use humiliating and threatening speech, have reviling and cold communicative language and they can not show empathy. These findings can be interpreted that auditors use traditional methods.

Teachers expressed the stress conditions based on general structure of audit concept as: audit concept creates the perception monitoring-control-peeping, arouses the feeling that they search for inadequacies, it has a cold name, it reminds carrot and stick concept, audit concept creates preliminary preparation, fuss and ensemble syndrome. The reason why such kind of a result emerged can stem from the perception that audit is a stress creating factor on teachers. The teachers stated their remarks on stress conditions based on audit's evaluation criterias as: evaluation criterias of the audit is far from up to date criterias, implementation of traditional audit perspective, auditors reflect their personal relations to audit criterias, criterias are not clear and open-ended criterions are used.

Discussion & Result

Participating teachers expressed stress situations caused by the supervisor's behaviors; The auditors ask questions that distort the impartiality while auditing their professional service, the auditors go out of the principle of equality, they are insufficient in using technology effectively, the auditors do not update themselves, they are in a classical understanding and opinion, they display a critical and skeptical point of view, they create a status difference, the auditor is humiliating and threatening. Language, the auditors' communication language is harsh and They stated that they were cold and that the auditors could not empathize. The expectations of the teachers on audit process can be said to convenient with contemporary audit models. The teachers indicated the stress conditions based on the auditor as: they can not display their performances since they get excited during audit, they find audit irrelevant, ideological views of auditees, that they are against the system, they refuse audit and they find the auditor insufficient.

Recommendations

Based on the research results, in order to minimize the audit practice behaviours causing stress at schools, organising inservices trainings can be offered as a suggestion which includes auditor's and auditee's expectations, audit criterias where auditor and auditees are all together.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK HAKLARINA İLİŞKİN TUTUMLARININ CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ: BİR META-ANALİZ ÇALIŞMASI

Sümeyye Kübra DAĞLI*

Özet

Bu çalışmanın amacı, cinsiyetin aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumları üzerindeki etkisinin araştırılmasıdır. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı ve meta-analiz yöntemi kullanılmış olup, 2006-2020 yılları arasında Google Akademik, TrDizin ve Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Arama sistemi veri tabanlarında yer alan tez, makale ve kitap bölümlerinden belirli ölçütlere göre seçilen 11 çalışma yer almıştır. Çalışmanın örneklemini 2556'sı kadın 910'u erkek olmak üzere 3466 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda rastgele etkiler modeline göre öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının etki büyüklüğü orta seviyede kadın öğretmen adaylar lehine olduğu görülmüştür. Alt grup analizinde, yayın yılı moderatörü ile yayın türü moderatörünün etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı anlaşılmıştır. Öte yandan eğitim alanı moderatörünün etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara erkek öğretmen adaylarının niçin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının kadın aday öğretmenlere göre düşük olduğu ile ilgili nitel araştırmalar yapmaları önerilebilir. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarında, özellikle erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını geliştirmek amacıyla kazanımların yer almasının ve faaliyetlerin tasarlanmasının bu hususta fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Çocuk hakları, meta-analiz, öğretmen adayı, tutum

EXAMINATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS CHILDREN'S RIGHTS BY GENDER: A META- ANALYSIS STUDY

Abstract

This study aims to research the effect of gender on the attitudes of pre-service teachers toward children's rights. In this study, a quantitative research approach and meta-analysis method were used, and there were 11 studies selected according to certain criteria from thesis, article, and book chapters in the Google Academic, TRIndex, and Council of Higher Education National Thesis Center search system's databases between 2006-2020. The study sample consists of 3466 pre-service teachers, 2256 of whom were female and 910 male. As a result of the research, according to the random effects model, it was seen that the effect size of the attitudes of pre-service teachers related to children's rights was moderately in favor of female pre-service

* MEB, İstanbul, Türkiye, s.kubradagli@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-2318-8822

teachers. In the subgroup analysis, although the publication year and type of publication did not make a significant difference in the level of effect size, it was determined that the moderator of the teaching field made a significant difference. Researchers who will study this subject may be advised to conduct qualitative research on why male pre-service teachers have lower attitudes toward children's rights than female pre-service teachers. In addition, it is thought that the inclusion of achievements and the design of activities in teacher training programs to improve the attitudes of male pre-service teachers towards children's rights may be beneficial in this regard.

Keywords: Children's rights, meta-analysis, pre-service teacher, attitude

GİRİŞ

Çocuk hakları, yeryüzündeki tüm çocukların olması gerektiği gibi istismar ve ihmallerden korunarak, refah ve mutluluk içinde sadece çocukluklarını yaşayabilmeleri için oluşturulmuş haklar dizisidir (Erbay, 2010). Çocukların korunması hem ulusal hem de uluslararası eğitim politikalarında köklü bir önceliktir. Eglantyne Jebb, 1920'lerde Milletler Cemiyeti tarafından benimsenmesi için başarılı bir kampanya yürüttüğünde, belirli küresel çocuk haklarının "yaratılmasına" ilham vermiştir (Van Bueren, 1998). O zamandan beri dünyada ve ülkemizde çocuk hakları ile ilgili önemli gelişmeler olmuş ve çocuk hakları hakkındaki farkındalık gün geçtikçe artmaya başlamıştır. Türkiye tarafından 14 Eylül 1990 tarihinde imzalanan ve 4 Mayıs 1995 tarihinde yürürlüğe giren Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmesi (UNICEF, 2021) çocuk hakları konusunda en önemli ve temel sözleşmelerden biri olarak ülkemizde çocuk hakları çalışmalarının hızlanmasına katkı sağlamıştır (Dağlı, 2022).

Çocuk Hakları Sözleşmesi çocukların korunması ve yüksek yararını korumak amacıyla bazı ilkeleri içerir. Bu ilkeler; çocuğun yaşama ve gelişme hakkı, ayrımcılık yasağı, çocuğun yüksek yararına öncelik tanınması, çocuğun görüşlerinin dikkate alınması ve katılım hakkıdır (Akyüz, 2012). Okul ortamında çocukların hak ve sorumluluklarını belirlemek amacıyla mevzuatta bir takım hükümler yer almaktadır. Bu bağlamda okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin hakları ve sorumlukları; 1982 Anayasası, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilgili hükümleri, MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde detaylı olarak belirlenmiştir (Karaman Kepenekçi ve Taşkın, 2021).

Bunların yanı sıra 1930 tarih ve 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun çocuk haklarını kapsayan maddeler içermektedir. Örneğin bu kanunun 19-22. maddelerinde, öğretmenlerin öğrencilere karşı kaba bir dil kullanması veya kaba-kötü muamelede bulunması ihtar ve tevbih cezalarını gerektiren bir suç olarak kabul edilmiş, öğrenciyi dövmek ise daha üst bir ceza sayılan maaş kesilmesini gerektiren bir disiplin suçu olduğu belirtilmiştir (Gemalmaz, 2005, s.195).

Aydın ise (2015, s.150-152) öğrencilerin başlıca hak ve sorumluluklarını aşağıdaki gibi açıklamıştır;

- Eğitimde fırsat ve olanak eşitliği,

- Öğrenme hak ve özgürlüğü,
- Her türlü ayrımcılıktan korunma hakkı,
- Her türlü tacizden korunma hakkı,
- Kabul edilmiş standart ve politikalara uygun biçimde ve adil olarak değerlendirilme hakkı,
- Her türlü öğrenci kuruluşlarına üye olmak ve öğrencilerin yönetime katılmasını sağlayan uygulamalara katılma özgürlüğü,
- Okuldaki bütün akademik çalışmalara yetenekleri ve kapasitesi ölçüsünde katılma hakkı,
- Güvenli ve sağlıklı bir çevrede öğrenim görme hakkı,
- Akademik standartlar hakkında bilgilendirme hakkı,
- Yasal sınırlar içinde düşüncelerini açıklama özgürlüğü,
- Okul kuralları hakkında bilgilendirme hakkı,
- Kendisine ait gizli bilgilerin uygunsuz biçimde açıklanmasından korunma hakkı.

20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin 1.maddesine göre "...çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, onsekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır" (UNICEF, 2022). 6 Temmuz 2022 tarihinde Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2019 yılı Birleşmiş Milletler Dünya Nüfus Beklentileri ve 2021 yılı TÜİK Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi verilerine göre ülkelerin toplam nüfusları içindeki 0-17 yaş grubu çocuk nüfus oranları incelendiğinde Türkiye'nin çocuk nüfus oranı %26,9 olup Avrupa Birliği üye ülkelerinden daha yüksek olduğu saptanmıştır (TÜİK, 2022). Ayrıca Türkiye'de örgün eğitim istatistiklerine göre 2020/2021 öğretim yılı için okul öncesi eğitim seviyesinde beş yaş net okullaşma oranının, %56,9, ilkokul seviyesinde %93,2, ortaokul seviyesinde %88,9 ve ortaöğretim seviyesinde %87,9 olduğu belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Bu oranlara bakıldığında ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyesinde %90'a yakın bir okullaşma oranından söz edilebilir. Okul öncesi eğitim seviyesinde beş yaş net okullaşma oranının, 2019/2020 öğretim yılında %71,2 iken, 2020/2021 öğretim yılında belirgin olarak düşmesi ve %56,9'a kadar gerilemesi ülkemizde okulöncesi eğitimin zorunlu olmaması ve 2019/2020 yılında yaşanan COVID-19 pandemisi ile birlikte okulöncesi öğrencilerin eğitiminin aksaması ile açıklanabilir. Bu oranlar göz önüne alındığında yaklaşık olarak her dört kişiden birinin çocuk sayıldığı ve bu çocuklarında büyük çoğunluğunun eğitim sisteminde yer aldığı anlaşılmaktadır.

Toplumunun önemli bir unsuru olan çocuğun bir bütün olarak gelişimiyle ilgili eğitsel tedbirlerin alınması çağdaş bir uygarlığın teminatı için kritik bir rol

oyunmaktadır (Akyüz, 2012). Bir toplumun gelişmişlik seviyesi o toplumun çocuklara verdiği değerle ve onlara sağladıkları sağlıklı büyüme koşulları ile anlaşılabilir (Akgül, 2015). Öğretmenler mesleklerini icra ederken çocuklarla yakın ve uzun süreli bir ilişki içinde olduklarından, öğretmenlerin çocuk hakları hakkında bilgi ve duyarlılık düzeyini arttırmak sağlıklı nesiller yetiştirebilmeleri noktasında önemlidir (Dağlı, 2022). Çocuk haklarının bilinmesi, bu haklara saygı duyulması ve çocukların haklarının korunmasının en etkili yolu eğitimidir (Turupcu Doğan ve Gültekin Akduman, 2015). Öğretmenlerin çocuk hakları ile ilgili politikalara doğrudan etki etme ve bu yönde savunuculuk yapmasının çocuk hakları konusunda olumlu etki yapacağı bilinmektedir (Kurt, 2016). Çocuk hakları konusunda bilinç sahibi ve duyarlı olan bir öğretmen çocuğa karşı davranışlarında, görev ve sorumluklarını yerine getirmede, sınırlarını belirlemede nasıl bir yol izleyeceğini bilir (Yaşar Ekici, 2014). Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce çocuk hakları konusunda olumlu tutum geliştirmeleri; eğitimin kalitesinin iyileştirilmesinde, öğrencilerin haklarının korunmasında ve öğretmenlerin bu davranışları içselleştirmesinde büyük önem taşıdığı anlaşılmaktadır.

Alanyazında öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının araştırıldığı birçok çalışmanın olduğu görülmüştür ancak bu konuyla ilgili herhangi bir meta-analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma ile birlikte daha önce bireysel olarak yapılmış çalışmaların birleştirilerek daha büyük örneklem gücü ile daha net sonuçların elde edilmesi ve çalışma sonuçlarının yeni parametrelerle incelenerek farklı ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Bu çalışmada Türkiye’de öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelendiği çalışmalardan elde edilen bulguların analiz edilmesi amaçlanmıştır. 2006-2020 yılları arasında öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları konusyla ilgili yürütülmüş tezler, makaleler ve kitap bölümleri meta-analiz kapsamında incelenmiştir. Konu ile ilgili ileride yapılacak araştırmalara yeni yaklaşımlar getirebilmek ve şimdiye kadar bu konuda yapılan çalışmaların genelinde ortaya çıkan sonucu ortaya çıkarmak amacıyla aşağıda yer alan sorular araştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili tutumlarına yönelik yapılan çalışmalarda;

1. Cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisi nedir?
2. Çalışmaların yılı hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?

3. Çalışmaların yayın türü hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?
4. Çalışmaların yürütüldüğü öğretmenlik alanı hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmiş olup araştırma boyunca araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Araştırma nicel araştırma yaklaşımı ile tasarlanmış ve meta-analiz yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Meta-analiz belli bir konu veya alandaki benzer çalışmaların bulgularının belirli ölçütlerle toplanması ve bir araya getirilerek genel bir sonuca ulaşmak için yapılan analizlerdir (Cumming, 2012; Dinçer, 2014; Petticrew ve Roberts, 2008).

Kanıt hiyerarşisinde en düzeyde bulunan, daha küçük örnekleme sahip bireysel çalışmaları birleştirerek daha büyük örnekleme ulaşılarak daha kesin sonuçlar elde edilmesine imkan sağlayan meta-analiz yöntemi (Açıkel, 2009; Deliktaş, Kabukcuoğlu ve Kış, 2016), daha önce öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkeni konusunda yapılmış akademik çalışmalardan elde edilen nicel verilerle, bu konuda bütünsel ve kapsamlı bir sonuç ortaya çıkarması amacıyla tercih edilmiştir. Araştırma herkesin erişimine açık veriler kullanılarak yapıldığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Verilerin Toplanması

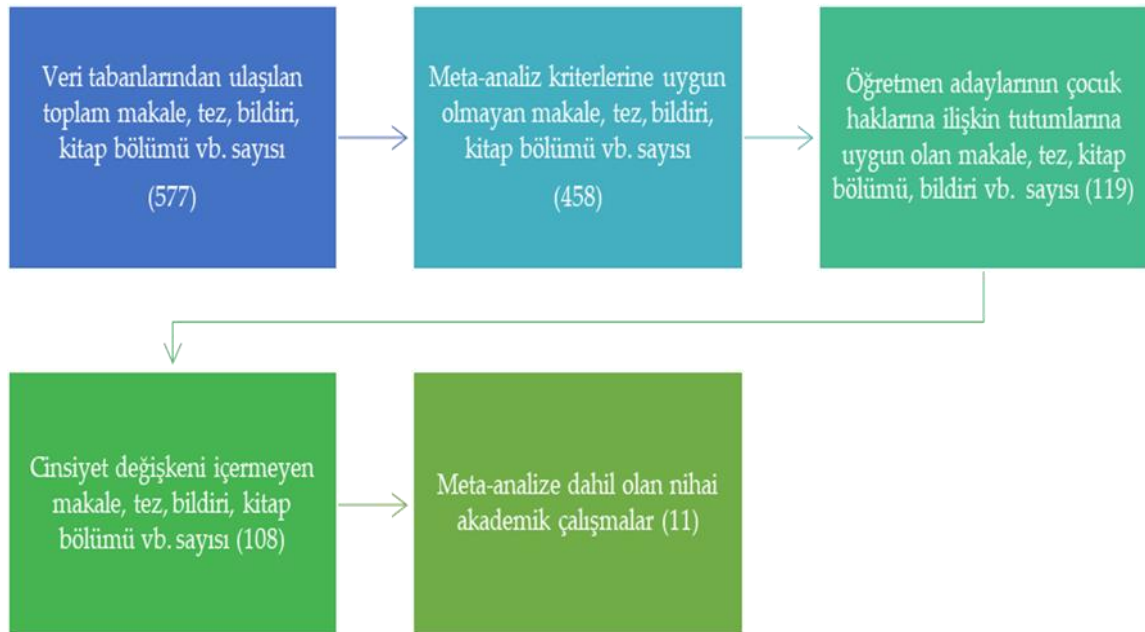
Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesi için ilk aşamada Google Akademik, Trdizin ve Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi veri tabanlarından akademik çalışmalar taranmıştır. Çalışmada bu veri tabanlarının tercih edilmesinin sebebi kaynaklara erişmenin daha kolay ve ekonomik olmasıdır. Bu veri tabanlarında “öğretmen adayları ve çocuk hakları tutumu”, “öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları”, “eğitim fakültesi öğrencileri ve çocuk hakları tutum” kelime öbekleri anahtar kelimeler olarak kullanılmıştır. Bunun sonucunda toplam 577 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen çalışmaların meta-analize dahil edilme sürecinin ikinci aşamasında ise aşağıdaki kriterler kullanılmıştır;

1. Akademik çalışmaların tam erişime açık olması,
2. Meta-analize uygun olan akademik çalışmaların tespit edilmesi (örneklem sayısı, standart sapma, ortalama puan vb. nicel verileri içeren çalışmalar)

3. Akademik çalışmaların, aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre nicel verilerle incelenmiş olması,
4. Akademik çalışmalarda aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının bir ölçek puanı ile tespit edilmiş olması,
5. Akademik çalışmaların 2006-2022 yılları arasında yapılmış olması.

Alanyazın taraması neticesinde kriterlere uygun olan 11 çalışma meta-analize tabi tutulmuştur. Kriterlere uygun olmayan 566 çalışmanın ise gerekli nicel verilere sahip olmamaları, erişime açık olmamaları, cinsiyet değişkeni içermemeleri vb. nedenlerden dolayı meta-analiz için yeterli verileri sağlamadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle söz konusu çalışmalar analizlere dahil edilmemiştir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmaların akış diyagramı aşağıda yer alan Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çalışmaların meta-analiz sürecini gösteren akış diyagramı

Verilerin Analizi

Kriterleri karşılayan çalışmalardan elde edilen veriler Comprehensive Meta Analysis (CMA) 3.0 programına gerekli analizler yapılmak için girilmiştir. Alanyazında etki büyüklüğünün hesaplanması için iki seçenek bulunmaktadır. Bunlar sabit etki modeli ve rastgele etkiler modelidir. Sabit etki modelinde çalışmanın evren büyüklüğünün aynı olduğu ve standart sapmaların sıfır olduğu kabulü söz konusuysen, rastgele etkiler modelinde çalışma evren büyüklüklerinin farklı olduğu ve standart sapmanın sıfıra eşit olmadığı kabul

edilir (Dinçer, 2021). Bu araştırmaya dahil edilen her bir çalışmanın aynı evren büyüklüğüne sahip olmaması nedeniyle rastgele etkiler modeli kullanılmıştır. Ayrıca rastgele etkiler modelinde, küçük örneklemlerli çalışmaların etki büyüklüğü örneklem büyüklüklerine göre ağırlıklandırılmaktadır. Bu sayede küçük örneklemlerli çalışmalar da meta-analize alınabilirler ve diğer çalışmaların ortak etkiye katkılarının tespit edilmesi mümkün olur (Borenstein, Hedges, Higgins ve Rothstein, 2009). Bunun yanısıra rastgele etkiler modeli çalışmalar arasında varyansı dikkate alması nedeniyle sabit etki modeline göre daha geniş güven aralıkları elde edilebilmesine imkan sağlar (Açıkel, 2009).

Araştırmada etki büyüklüğünü bulmak için Cohen d, heterojenlik testleri için ise Q ve I² istatistiği hesaplanmıştır. Heterojenliğin kaynağını bulmak için rastgele etkiler modeline göre alt grup analizleri hesaplanmıştır. Ayrıca hem analiz edilen her bir çalışmanın etki büyüklüğünü ve güven aralığını hem de araştırmanın toplam etki büyüklüğünü ve güven aralığını gösteren orman grafiği kullanılmıştır (Lewis ve Clarke, 2001).

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığı olup olmadığının tespiti için huni grafiği (funnel plot) yöntemi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları ve Classic fail-safe N istatistiği kullanılmıştır. Huni grafiği yayın yanlılığının kontrolünde en çok kullanılan yöntemdir (Dinçer, 2021). Şayet bir meta-analiz çalışmasında yayın yanlılığı yoksa grafiğin ters dönmüş simetrik bir huniyi andırması beklenir (Delgado-Rodríguez, 2001).

Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiğinde Kendall'ın tau b katsayısı hesaplanır ve bu istatistikte yayın yanlılığı olması durumunda bu katsayının 1'e yakın olması ayrıca çift kuyruklu (iki yönlü) p değerinin anlamlı bir fark yaratmaması diğer bir deyişle p değerinin 0.05'den büyük olması beklenir (Dinçer, 2014). Classic fail-safe N istatistiği ise p değerinin alfa değerinden daha büyük olması için meta-analiz çalışmasına kaç tane daha çalışma eklenmesi gerektiğini göstermektedir (Dinçer, 2021).

BULGULAR

Araştırmada kriterlere göre seçilen 11 çalışma meta-analiz testlerine tabi tutulmuştur. Araştırmanın örneklemi 2556 (%74) kadın 910 (%26) erkek olmak üzere 3466 öğretmen adayından oluşmaktadır. Tablo 1'de meta-analize dahil edilen çalışmaların yüzde frekans bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1. Meta-analize dahil edilen çalışmalara ait yüzde-frekans dağılımı

Değişken		f	Toplam	%	Toplam
Yıl	2006	1	11	9,09	100
	2011	1		9,09	
	2014	1		9,09	
	2017	2		18,18	
	2019	2		18,18	
	2020	4		36,36	
Yayın Türü	Kitap Bölümü	1	11	9,09	100
	Mak	7		63,63	
	Tez	3		27,27	
Öğretmenlik Alanı	Eğitim Fakültesi	3	11	27,27	100
	Okul Öncesi	4		36,36	
	Pedagojik Formasyon	1		9,09	
	Sınıf	2		18,18	
	Sosyal Bilgiler	1		9,09	
	Eğitim Fakültesi	3		27,27	

Tablo 1'e göre çalışmaların 7'sinin (%63,63) makale, 1'inin (%9,09) kitap bölümü, 3'ünün ise (%27,27) tez çalışması olduğu görülmektedir. Çalışmaların en çok 2020 yılında (%36,36) en az ise 2006, 2011 ve 2014 yıllarında (%9,09) yapıldığı tespit edilmiştir. Aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının en çok çalışıldığı öğretmenlik alanının okul öncesi bölümü (%36,36) olduğu, en az çalışılan öğretmenlik alanlarının ise pedagojik formasyon (%9,09) ve sosyal bilgiler alanı (%9,09) olduğu görülmektedir. Buna göre son yıllarda öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları konusunda yapılan çalışmaların artma eğiliminde olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyete göre incelendiği etki büyüklüğü ve heterojenlik testinin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

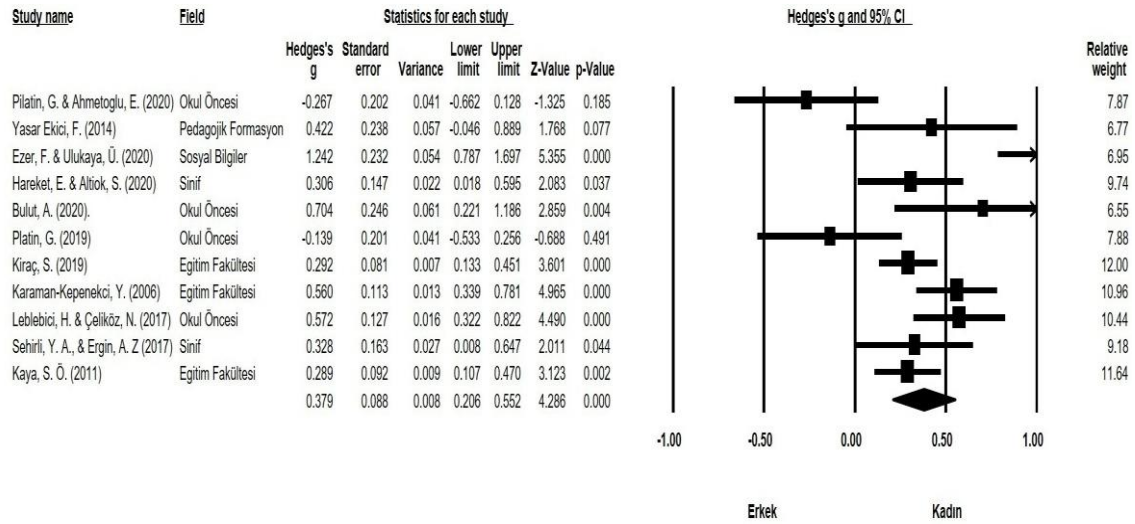
Tablo 2. Etki büyüklüğü ve heterojenlik testi

Model	n	Ortalama Etki Büyüklüğü	Z	Standart Hata	%95'lik Güven Aralığı		sd	Q	p	I ²
					Alt Sınır	Üst Sınır				
Sabit Etkiler Modeli	11	0,363	8,857	0,041	0,283	0,443	10	39,672.000***	74,793	
Rastgele Etkiler Modeli	11	0,379	4,286	0,088	0,206	0,552	-0,289			

* $p < .5$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya dahil olan çalışmaların rastgele etkiler modeline göre ortalama etki büyüklüğünün 0,379 olduğu görülmektedir. %95 güven aralığında etki büyüklüğünün alt sınırı 0,206 ve üst sınırı ise 0,552 olarak bulunmuştur. Ayrıca çalışmanın yapılan heterojenlik testine göre anlamlı düzeyde heterojen olduğu belirlenmiştir ($I^2=74,793$, CMA: $Q=39,672$; $p<.001$). Higgins, Thompson, Deeks ve Altman'ın (2003) sınıflandırmasına göre I^2 değerinin %75 olması araştırmanın yüksek düzeyde heterojen olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu meta-analize dahil edilen çalışma sonuçlarının birbirlerinden farklılaştığı anlamına gelmektedir. Bu durum çalışmalarda kullanılan çalışma desenlerinden, istatistiksel metotlardan, çalışmanın kalitesinden vb. kaynaklanabilir.

Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık oluşturup oluşturmadığını saptamak için uygulanan Rastgele Etkiler Modeli (REM) istatistik sonuçlarının orman grafiği Şekil 2'de görülmektedir.

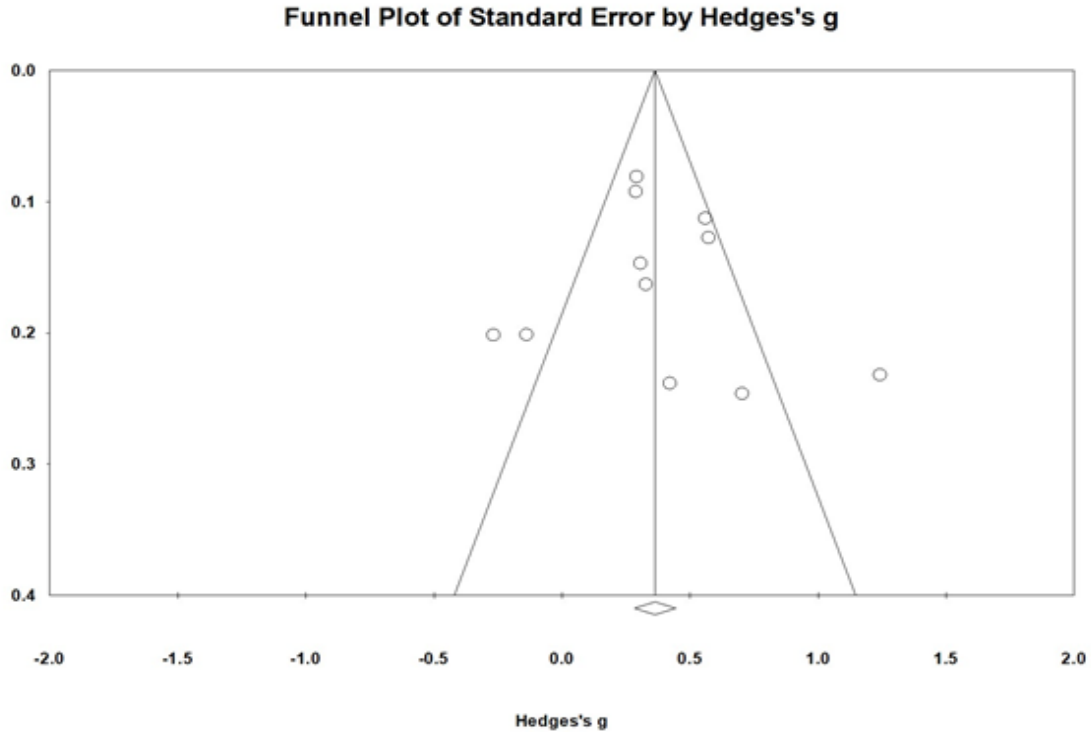


Şekil 2. Çalışmaların etki büyüklüğü değerleri dağılımını gösteren orman grafiği

Şekil 2'de yapılan analiz sonucunda rastgele etkiler modeline göre Cohen $d=0,37$ olduğu görülmektedir. Bu değer Cohen, Manion ve Morrison'un (2017) sınıflandırmasına göre 0,31-0,50 arasında yer alıp orta seviyede etki olarak değerlendirilmektedir. Alt sınır 0,283, üst sınır 0,443 ve $p=.000$ olduğundan bu sonuç anlamlıdır. Buna göre etki büyüklüğünün öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarında kadınlar lehine olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca orman grafiğinde Kıraç'ın (2019) çalışmasının ağırlığının araştırmaya en fazla katkı sağladığı, hassasiyetinin yüksek ve güven aralığının dar olduğu tespit edilmiştir. Orman grafiğinde yer alan karelerin ortalarından geçen çizgilerin

etkisizlik çizgisini kesmemesi; saptanan etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlamına gelmektedir (Benligül, Bektaş ve Arslan, 2022). Meta-analize dahil edilen üç çalışmanın (Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Platin, 2019; Yaşar Ekici, 2014) etkisizlik çizgisini kestiği, diğer sekiz çalışmanın ise (Bulut, 2020; Ezer ve Ulukaya Öteleş, 2020; Hareket ve Altıok, 2020; Karaman Kepenekci, 2006; Kaya, 2011; Kıracı, 2019; Lelebici ve Çeliköz, 2017; Şehirli ve Ergin, 2017) etkisizlik çizgisini kesmediği ve istatistiksel olarak anlamlı oldukları görülmüştür. Bu bulgular ışığında araştırmanın birinci sorusuna cevap bulunmuş olup, cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına anlamlı düzeyde bir etkisi olduğu ve bu etkinin kadın öğretmenlerde erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen çalışmaların etki büyüklüğü huni grafiği Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Meta-analize dahil edilen çalışmaların CMA 3.0 programı ile elde edilmiş huni grafiği

Huni grafiğinde meta-analize dahil edilen her bir çalışmanın etki büyüklükleri, huni grafiği sınırları içinde ve genel meta-analitik sonucun her bir tarafına eşit olarak ve simetrik bir biçimde dağılıyorsa yayın yanlılığı olmadığı; söz konusu çalışmaların etki büyüklükleri, huni grafiği sınırları dışında ve asimetric bir biçimde dağılıyorsa bu durumda tam tersi olarak yayın yanlılığı olduğu anlaşılır (Bown ve Sutton, 2010; Sari ve Sasmaz Oren, 2020). Çalışmaların

çoğunluğunun ortadaki dikey çizginin belli bir bölgesine veya hunin alt kısmına doğru toplanması durumu ise yayın yanlılığı olduğuna işaret eder (Borenstein ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda Şekil 3'e göre araştırmaya dahil edilen 11 çalışmanın simetrik bir dağılım gösterdiği ve yayın yanlılığı olmadığı söylenebilir.

Tablo 3'te ise aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre incelendiği bu çalışmada yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmek için kullanılan Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları test sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumları-cinsiyet Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları

Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyon Katsayıları	Değerler
Kendall'in S istatistiği (P-Q)	7,00000
Süreklilik düzeltilmesi olmadan Kendall'in tau katsayısı	
Tau	0,12727
Tau için z değeri	0,544950
P- değeri (1- yönlü)	0,29289
P- değeri (2- yönlü)	0,58579
Süreklilik düzeltilmesi ile Kendall'in tau katsayısı	
Tau	0,10909
Tau için z değeri	0,46710
P- değeri (1- yönlü)	0,32021
P- değeri (2- yönlü)	0,64043

Tablo 3'te süreklilik düzeltilmesi olmadan iki yönlü p değerinin 0,58579 ve süreklilik düzeltilmesi ile iki yönlü p değerinin 0,64043 olduğu görülmektedir. Begg ve Mazumdar Sıra Korelasyonu hesaplamasına göre şayet iki yönlü (kuyruklu) p değeri sonucu 0,05'ten büyük ise bu yayın yanlılığının olmadığı anlamına gelir (Dinçer, 2014). Bu bilgi ekseninde süreklilik düzeltilmesi olmadan iki yönlü p değerinin ve süreklilik düzeltilmesi ile iki yönlü p değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve bu nedenle bu araştırmada yayın yanlılığından söz edilemeyeceği anlaşılmaktadır.

Son olarak yayın yanlılığının var olup olmadığının araştırılması için Classic fail-safe N analizi uygulanmış ve p değerinin alfa değerinden daha büyük olabilmesi için meta analiz çalışmasına alınması gereken çalışma sayısı 197 olarak bulunmuştur. Fail-safe N değeri $5n + 10$ 'dan büyükse, yayınlanmamış araştırmaların tahmini etki büyüklüğünün meta-analizin etki büyüklüğünü etkilemesi olası değildir (Rosenthal, Kleid ve Cohen, 1979). Burada n sayısı meta-analize dahil edilen çalışma sayısını belirtmektedir. Bu araştırma için n değeri 11 olup bu hesaplama göre $5.11 + 10 = 65$ sonucu elde edilmektedir ve bu

değer 197'den küçük olduğu için yayın yanlılığının olmadığı anlaşılmaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarını inceleyen bu sayıda çalışma olmaması da yayın yanlılığı olmadığını bir diğer ispatı olarak gösterilebilir.

Cinsiyet değişkeninin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına etkisinde; meta-analize dahil edilen çalışmaların yıl, yayın türü ve araştırmanın yapıldığı örneklem grubunu oluşturan öğretmenlik alanının birer değişken (moderatör) olup olmadığının tespiti için rastgele etkiler modeline göre alt grup analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Rastgele etkiler modelinde alt gruplar analizleri

Değişken	n	Etki Büyüküğü	Standart Hata	%95'lik Güven Aralığı		sd	.05 güven düzeyi X ²	Qb	P	
				Alt sınır	Üst Sınır					
Yıl	2006	1	0,560	0,113	0,339	0,781	5	11,070	5,702	.336
	2011	1	0,289	0,092	0,107	0,470				
	2014	1	0,422	0,238	-0,046	0,889				
	2017	2	0,471	0,120	0,235	0,707				
	2019	2	0,116	0,211	-0,298	0,531				
	2020	4	0,484	0,298	-0,099	1,067				
	Toplam	11	0,398	0,056	0,288	0,508				
Yayın Türü	Kitap Bölümü	1	0,328	0,163	0,008	0,647	2	5,991	2,654	.265
	Makale	7	0,494	0,140	0,219	0,769				
	Tez	3	0,221	0,093	0,040	0,403				
	Toplam	11	0,309	0,070	0,172	0,446				
Öğretmenlik Alanı	Eğitim Fakültesi	3	0,366	0,081	0,207	0,525	4	9,488	14,516	.006*
	Okul Öncesi	4	0,218	0,242	-0,257	0,694				
	Pedagojik Formasyon	1	0,422	0,238	-0,046	0,889				
	Sınıf	2	0,316	0,109	0,102	0,530				
	Sosyal Bilgiler	1	1,242	0,232	0,787	1,697				
Toplam	11	0,402	0,059	0,287	0,518					

Tablo 4'te yapılan analiz sonucuna göre çalışmaların yıl ve yayın türünün; araştırma sonucunda elde edilen etki büyüklüğünde anlamlı düzeyde farklılık oluşturmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Buna göre sırasıyla araştırmanın ikinci ve üçüncü araştırma soruları olan 'Çalışmaların yılı hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?' ve 'Çalışmaların yayın türü hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?' sorularının her ikisinin cevabının da '*değildir*' olduğu anlaşılmaktadır. 14 yıllık bir süre içerisinde ve yayının türüne bağlı olmaksızın sonuçların değişmeyişi kadın öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olduğunu doğruladığı anlamına gelebilir.

Buna karşılık öğretmenlik alanının anlamlı düzeyde farklılık yarattığı ($p < .05$) görülmektedir. Etki büyüklüğü değerleri sırasıyla, eğitim fakültesi için 0,366, okul öncesi için 0,218, pedagojik formasyon için 0,422, sınıf için 0,316 ve sosyal bilgiler için 1,242 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının tamamı için etki büyüklüğü değeri ise 0,402 olarak bulunmuştur. Etki büyüklükleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan analiz sonucuna göre, araştırmanın yapıldığı öğretmenlik alanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($Q_b=14,516$, $p=.006 < 0,05$). Rastgele etkiler modeline göre yapılan alt grup analizinde; meta-analize dâhil edilen çalışmalar için cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuklarına karşı tutumlarına olan etki büyüklüğü sosyal bilgiler öğretmen adaylarında en yüksek değer iken okul öncesi öğretmen adaylarında en düşük değer olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle araştırmanın dördüncü sorusu olan 'Çalışmaların yürütüldüğü öğretmenlik alanı hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir farklılık yaratan moderatör müdür?' sorununun cevabı 'evet' olmuş ve aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarında meydana gelen farklılığının kadın öğretmenler lehinde en fazla sosyal bilgiler öğretmen adaylarında gerçekleştiği saptanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarına olan etkisinin araştırılması amacıyla meta-analiz yöntemi kullanılmış ve Türkiye'de 2006-2022 yılları arasında bu konu ile ilgili olan makale, bildiri, tez ve kitap bölümleri incelenmiştir. Yapılan değerlendirme sonucunda, kriterleri karşılayan 2006-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş 11 akademik çalışma olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu çalışmalardan elde edilen 2556'sı (%74) kadın 910'u (%26) erkek olmak üzere 3466 öğretmen adayı bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte çalışmalardan elde edilen veriler; yıl, yayın türü ve öğretmenlik alanı değişkenleri (moderatörleri) bakımından incelenmiştir. Yayın yanlılığının araştırılması amacıyla huni grafiği (funnel plot) yöntemi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları ve Classic fail-safe N istatistiği kullanılmış ve bu analizlerin herhangi birinde yayın yanlılığına rastlanmamıştır.

CMA 3.0 ile yapılan meta-analiz sonucunda Cohen d etki katsayısı rastgele etkiler modeline göre 0,379 bulunmuştur. Cohen ve diğerlerinin (2017) sınıflandırmasına göre bu etki büyüklüğü orta düzey olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çocuk haklarına karşı tutumlarının kadın öğretmenler lehine orta düzeyde anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin

tutumlarının incelendiği çoğu çalışmayla benzerlik göstermektedir (Ezer ve Ulukaya Öteleş, 2020; Hareket ve Altıok, 2020; Karaman Kepenekci, 2006; Kırac, 2019; Leblebici ve Çeliköz, 2017; Pilatin ve Ahmetoğlu, 2020; Şehirli ve Ergin, 2017; Yaşar Ekici, 2014). Bazı araştırmalarda ise tam tersi olarak erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir ve araştırmanın sonucu bu çalışmalarla çelişmektedir (Kaya, 2011; Pilatin, 2019). Buna karşılık bazı araştırmalarda erkek ve kadın öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarında anlamlı fark olmadığı belirtilmiştir ve araştırmanın sonucu bu çalışmalarla da örtüşmemektedir (Acaray, Uslu, Yucesoy, Bağlama ve Demirok, 2020; Bulut, 2020). Bu veriler doğrultusunda cinsiyetin öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarında farklı araştırma sonuçlarının olduğu söylenebilir. Çalışma sonuçlarından elde edilen farklılık öğretmen adaylarının kişisel özellikleriyle, yetiştikleri aile ortamıyla, kendi yaşamlarında öğretmenleri ile girdikleri etkileşim sonucu edinmiş oldukları deneyimleriyle ve eğitim aldıkları üniversitenin kültür iklimiyle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazına bakıldığında araştırma sonuçlarının büyük bir çoğunluğunun bu meta-analiz araştırma sonucunu destekler şekilde yani kadın öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Ayrıca çocuk istismarı vakalarında suçlunun cinsiyetinin erkek olma sıklığının kadın olma durumuna göre daha çok rastlandığı çeşitli araştırmalarda bildirilmiştir (Sağır ve Gözler, 2013; Yiğit, 2010). Kadın öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının erkeklere göre daha olumlu olarak bulunmasının nedeni olarak, kadın öğretmen adaylarının annelik rolünü sosyal öğrenme sonucu içselleştirmelerinin sonucu olarak ortaya çıkmış olabileceği düşünülebilir.

Genel etki düzeyini belirlemek için yapılan analiz sonucunda çalışmalar arasında yüksek düzeyde heterojenite olduğu tespit edilmiştir. Heterojenliğin sebebinin anlaşılması için yıl, yayın türü ve öğretmenlik alanı moderatörleri için alt grup analizleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre yıl ve yayın türü değişkenleri etki büyüklüğünde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının kadınlara göre daha az olmasının bu değişkenlerden bağımsız olduğunun göstergesi olarak kabul edilebilir. Diğer bir ifadeyle yıl ve yayın türünün; cinsiyetin aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarında belirleyici etken olmadığı anlamına gelebilir.

Öğretmenlik alanı değişkeninde ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen adaylarının eğitim gördükleri lisans programlarına göre çocuk haklarına yönelik tutumlarının değişkenlik gösterdiği daha önceki çalışmalarla örtüşmektedir (Değirmenci, 2011; Yaşar Ekici, 2014). Bu bulgunun öğretmen

adaylarının eğitim gördükleri üniversitenin öğretim elemanlarının tutum, davranışları, eğitim faaliyetleri vb. ilgili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğretmen adaylarının diğer bölümler içinde en yüksek etki büyüklüğüne sahip olmaları ders programında yer alan İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi dersi ile ilişkilendirilebilir. Nitekim daha önceki çalışmalar insan hakları veya çocuk hakları gibi konularda ders alan öğrencilerin bu konu hakkında bilgi sahibi olmayan ya da herhangi bir ders almamış öğrencilere kıyasla çocuk haklarına ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Covell ve Howe, 1999; Karaman Kepenekci, 2006). Bu bulguyu destekler şekilde Özen'in (2015) "Öğretmen Adaylarının Demokrasi ve Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" isimli araştırmasında "demokrasi eğitimi" ve "demokrasi" için sosyal bilgiler öğretmen adaylarının diğer öğretmen adayları içinde en olumlu grup oldukları saptanmıştır.

Ulubey ve Gözütok (2015) demokrasi eğitiminin öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve eğitim faaliyetlerinin her aşamasında yer alması gereken değerli bir eğitim olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda erkek aday öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının iyileştirilmesinde demokrasi, insan hakları, çocuk hakları gibi derslerin öğretmen adaylarının ders programlarında yer almasının önemli bir parametre olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının cinsiyeti için hesaplanan etki büyüklüğünün kadın öğretmenler lehine orta düzeyde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç kadın öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının erkek öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu olduğu anlamına gelmektedir. Bununla birlikte meta-analize dahil edilen çalışmalarda değişken (moderatör) olarak tespit edilen yıl ve yayın türünün hesaplanan etki büyüklüğü için anlamlı bir yaratmadığı görülmüştür. Bu sonuçlara dayanarak cinsiyetin aday öğretmenlerin çocuk haklarına ilişkin tutumlarına yıl ve yayın türünün etki etmediği çıkarımı yapılabilir. Çalışmaların yürütülmüş olduğu öğretmenlik alanı değişkeninin (moderatörünün) ise anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Son olarak yayın yanlılığının araştırılması amacıyla huni grafiği (funnel plot) yöntemi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyon katsayıları ve Classic fail-safe N istatistiği kullanılmış ve bu analizlerin herhangi birinde yayın yanlılığına rastlanmamıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda; bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde rol oynayan kişilere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1. Erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının kadın öğretmenlere göre neden daha düşük olduğunun daha derinlemesine araştırılması amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.
2. Öğretmen yetiştiren lisans ve pedagojik formasyon programlarında çocuk hakları ile ilgili zorunlu bir dersin yer alması ayrıca öğretmen adaylarının staj programlarında çocuk hakları ile ilgili kazanımların yer alması öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunabilir.
3. Erkek öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının geliştirilmesi hedefine yönelik olarak Yükseköğretim Kurulu ve üniversite yönetimlerince yapılacak protokollerle seminer, konferans, etkinlik vb. faaliyetlerin planlanmasının ve gerçekleştirilmesinin bu konuda yarar sağlayabileceği düşünülmektedir.
4. Benzer bir araştırma çalışma grubu olarak eğitimin esas uygulayıcıları olan öğretmenlere yönelik olarak yapılabilir.
5. Veri tabanlarının genişletilmesi ve farklı ülkelerden çalışmaların da araştırmaya eklenmesiyle yapılacak bir meta-analiz çalışması daha genellenebilir sonuçlara ulaşmak için gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Yıldız (*) işareti ile gösterilen kaynaklar meta-analize dahil edilen çalışmalardır.
- Acaray, G., Uslu, R., Yucesoy, Y., Bağlama, B. ve Demirok, M. S. (2020). Preservice special education teachers' democratic tendencies and attitudes towards children rights. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 12(2), 335-347. doi:10.18662/rrem/12.2/281
- Açikel, C. (2009). Meta-analiz ve kanıta dayalı Tıp'taki yeri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(2), 164-172.
- Akgül, M. Ş. (2015). *İlkokul öğrenci velilerinin çocuk haklarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Benligül, E. M., Bektaş, M. ve Arslan, G. (2022). Meta-analizi anlamak ve yorumlamak: Hemşireler için pratik bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 15(1), 86-98. doi:10.46483/deuhfed.872337
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T. ve Rothstein, H. R. (2009). *How a meta-analysis works*. John Wiley & Sons, Ltd. doi:10.1002/9780470743386.ch1
- Bown, M. J. ve Sutton, A. J. (2010). Quality Control in Systematic Reviews and Meta-analyses. *European Journal of Vascular and Endovascular Surgery*, 40(5), 669-677. doi:10.1016/j.ejvs.2010.07.011
- *Bulut, A. (2020). Okul öncesi eğitim paydaşlarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2067-2078. doi:10.33206/mjss.724740
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2017). *Research methods in education* (8. bs.). New York: Routledge.
- Covell, K., & Howe, R. B. (1999). The impact of children's rights education: A Canadian study. *The International Journal of Children's Rights*, 7, 171-183
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dağlı, S. K. (2022). Türkiye'de eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 3(1), 22-34.
- Değirmenci, T. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*, XX. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

- Delgado-Rodríguez, M. (2001). Glossary on meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 55(8), 534-536. doi:10.1136/jech.55.8.534
- Deliktaş, A., Kabukcuoğlu, K. ve Kış, A. (2016). Hemşirelikte meta-analiz uygulama süreci: Metodolojiye yönelik bir rehber. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1906-1925.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2021). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Erbay, E. (2010). *Çocuk hakları ve Türkiye’de çocuk işçiliği sorunu Birleşmiş Milletler çocuk haklarına dair sözleşme’nin 20. Yılında Türkiye’de çocuk hakları*. (H. Acar ve A. İcağasıoğlu Çoban, Ed.). Ankara: Maya Akademi.
- *Ezer, F. ve Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). Çocuk haklarına yönelik tutumun belirlenmesi: Nicel bir araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 48-58. doi:10.14582/DUZGEF.2020.139
- Gemalmaz, H. B. (2005). *Avrupa insan hakları sözleşmesinde ve Türk hukukunda çocuğun bedensel cezaya karşı korunması*. Legal Yayıncılık.
- *Hareket, E. ve Altiok, S. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının kültürlerarası duyarlılık düzeyi bağlamında incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 689-698. doi:10.18506/anemon.617289
- Higgins, J. P. T., Thompson, S. G., Deeks, J. J. ve Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *BMJ (Clinical research ed.)*, 327(7414), 557-560. doi:10.1136/bmj.327.7414.557
- *Karaman Kepenekci, Y. (2006). A study of university students’ attitudes towards children’s rights in Turkey. *The International Journal of Children’s Rights*, 14(3), 307-318. doi:10.1163/157181806778458095
- Karaman Kepenekçi, Y. ve Taşkın, P. (2021). *Eğitim hukuku* (3. bs.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- *Kaya, S. Ö. (2011). *Öğretmen adaylarının çocuk hakları ile ilgili görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/2707> adresinden erişildi.
- *Kıraç, Ş. (2019). *Eğitim fakültesi ve hukuk fakültesi 1. Ve 4. Sınıf öğrencilerinin çocuk haklarına yönelik tutumları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kurt, S. (2016). Çocuk haklarına ilişkin mevzuat ve uygulamalar. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36), 99-127. doi:10.21560/spcd.28915
- *Leblebici, H. ve Çeliköz, N. (2017). Prospective teachers’ attitudes towards children rights. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 307-318. doi:10.24289/ijsser.270584

- Lewis, S. ve Clarke, M. (2001). Forest plots: Trying to see the wood and the trees. *British Medical Journal (BMJ)*, 322(7300), 1479-1480. doi:10.1136/bmj.322.7300.1479
- MEB. (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/2021. 26 Temmuz 2022 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20202021/icerik/424> adresinden erişildi.
- Özen, F. (2015). Evaluation of the attitudes of teacher candidates towards democracy and multicultural education. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(2), 182-220.
- Petticrew, M. ve Roberts, H. (2008). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley & Sons.
- *Pilatin, G. (2019). *Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://dspace.trakya.edu.tr/xmlui/handle/trakya/4977> adresinden erişildi.
- *Pilatin, G. ve Ahmetoğlu, E. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk haklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 117-136.
- Rosenthal, R., Kleid, J. J. ve Cohen, M. V. (1979). Abnormal mitral valve motion associated with ventricular septal defect following acute myocardial infarction. *American Heart Journal*, 98(5), 638-641. doi:10.1016/0002-8703(79)90291-6
- Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 67-102.
- Sari, K. ve Sasmaz Oren, F. (2020). The effect of inquiry-based learning strategy on the students' academic achievements: A meta-analysis study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, 35(3). doi:10.16986/huje.2019052510
- *Şehirli, Y. A. ve Ergin, A. Z. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumları. H. Asutay (Ed.), *Balkan Eğitim Araştırmaları* içinde (ss. 101-112).
- Turupcu Doğan, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). Okul öncesi eğitim ve çocuk hakları. G. U. Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (ss. 235-252). Nobel Akademik Yayıncılık.
- TÜİK. (2022). Dünya Nüfus Günü, 2022. 26 Temmuz 2022 tarihinde <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2022-45552> adresinden erişildi.

- Ulubey, Ö. ve Gözütok, F. D. (2016). Future citizenship, democracy and human rights education with creative drama and other interactive teaching methods. *TED Eğitim ve Bilim*, 40(182). doi:10.15390/EB.2015.4845
- UNICEF. (2021). Birleşmiş Milletler çocuk haklarına dair sözleşme ve ihtiyari protokoller, usûl kuralları ile çocuk hakları komitesi genel yorumları. 31 Aralık 2021 tarihinde <https://www.unicef.org/turkey/media/7941/file/%C3%87HDS%20ve%20%C4%B0htiyari%20Protokoller,%20Usul%20Kurallar%C4%B1%20ile%20%C3%87ocuk%20Haklar%C4%B1%20Komitesi%20Genel%20Yorumlar%C4%B1.pdf> adresinden erişildi.
- UNICEF. (2022). Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme. 26 Temmuz 2022 tarihinde <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme> adresinden erişildi.
- Van Bueren, G. (Ed.). (1998). *International documents on children* (2. bs.). Leiden-Boston: Martinus Nijhoff Publishers.
- *Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen adaylarının çocuk haklarına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi / The Journal of Academic Social Science*, 2(8), 66-77. doi:10.16992/ASOS.417
- Yiğit, R. (2010). Çocukların cinsel istismarı ve ensest. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(3), 90-100.

Extended Abstract

Introduction

Extended Abstract, Taking educational measures for the development of the child as a whole, who is an important element of society, plays a critical role in the assurance of contemporary civilization (Akyüz, 2012). The level of development of a society can be understood by the value that society attaches to children and the healthy growth conditions they provide (Akgül, 2015). For this reason, to provide our children, who are the guarantee of our future, with the education conditions they deserve, our teachers must first be informed about children's rights and develop a positive attitude.

This study, it was aimed to analyze the findings obtained from studies examining the attitudes of pre-service teachers toward children's rights according to gender in Turkey. Theses, articles, and book chapters conducted in Turkey on the attitudes of pre-service teachers toward children's rights between the years 2006-2020 were examined within the scope of the meta-analysis. The following questions were investigated to reveal the results of the studies carried out on this subject so far for the researchers who will conduct research and study on this subject.

1. What is the effect of gender on pre-service teachers' attitudes toward children's rights?
2. Is the year of the studies a moderator that makes a significant difference for the calculated effect size?
3. Is the publication type of the studies a moderator that makes a significant difference for the calculated effect size?
4. Is the teaching field in which the studies have been conducted the moderator that makes a significant difference for the calculated effect size?

Method

Extended Abstract, This research was designed with a quantitative research approach and the meta-analysis method was used. To determine the studies to be included in the research, academic studies were scanned from Google Academic, TrIndex, and the Council of Higher Education National Thesis Center search system's databases at the first stage. In these databases, "pre-service teachers and children's rights attitudes", "pre-service teachers' attitudes towards children's rights", and "education faculty students and children's rights attitudes" were used as keywords. As a result, a total of 577 studies were reached. In the second stage, the following criteria were used in the process of including the obtained studies in the meta-analysis;

1. Academic studies are open to full access,

2. Identifying academic studies that are suitable for meta-analysis (studies containing quantitative data such as the number of samples, standard deviation, mean, etc.)
3. The fact that academic studies have examined the child rights attitude of pre-service teachers with quantitative data in terms of gender,
4. In academic studies, pre-service teachers' attitudes toward children's rights have been determined by a scale score,
5. Academic studies carried out between 2006-2022.

Eleven studies that met the criteria were analyzed with the Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 3.0 program. The random effects model was used in this study. Cohen *d* statistics were calculated to find the effect size, and *Q* and *I*² statistics were calculated for heterogeneity tests. Subgroup analyses were calculated according to the random effects model to find the source of heterogeneity. In addition, the forest plot showing both the effect size and confidence interval of each analyzed study and the total effect size and confidence interval of the study (Lewis & Clarke, 2001) was used. The funnel plot method, Begg and Mazumdar rank correlation coefficients, and Classic fail-safe *N* statistics were used to determine whether there was publication bias.

Findings

The sample of the study consists of 3466 pre-service teachers, 2556 (74%) female, and 910 (26%) male. According to the random effects model of the studies included in the study, the mean effect size was found to be 0.379, the lower limit of the effect size was 0.206 and the upper limit was 0.552, in the 95% confidence interval. In addition, it was determined that the study was significantly heterogeneous according to the heterogeneity test (*I*²=74,793, CMA: *Q*=39,672; *p*<.001).

In the forest plot, it was determined that the weight of Kıraç's (2019) study contributed the most to the research, its sensitivity was high and the confidence interval was narrow. While three studies (Pilatin & Ahmetoğlu, 2020; Platin, 2019; Yaşar Ekici, 2014) included in the meta-analysis intersected the line of ineffectiveness, the other eight studies (Bulut, 2020; Ezer & Ulukaya Öteleş, 2020; Movement and Altıok, 2020; Karaman Kepenekci, 2006; Kaya, 2011; Kıraç, 2019; Leblebici & Çeliköz, 2017; Şehirli & Ergin, 2017) did not intersect the line of ineffectiveness and were found to be statistically significant.

By the funnel plot, it was observed that the studies included in the analysis were in a symmetrical distribution. In the calculation of Begg and Mazumdar Rank Correlation, it was found that the *p*-value of Kendall's tau without

continuity correction (2-tailed) was 0.58579, and the p-value (2-tailed) with continuity correction was 0.64043. Finally, Classic fail-safe N analysis was applied to investigate the presence of publication bias and the number of studies that should be included in the meta-analysis study was found to be 197 for the p-value to be larger than the alpha value.

In the effect of gender variables on pre-service teachers' attitudes towards children's rights; To determine whether the year, type of publication and the teaching field constituting the sample group of the studies included in the meta-analysis were variables (moderators), subgroup analyzes were carried out according to the random effects model.

Concerning the results of the analysis, the year, and the publication type of the studies; It was determined that there was no significant difference in the effect size obtained as a result of the research ($p > .05$), whereas the field of teaching created a significant difference ($p < .05$).

Discussion & Result

As a result of this research, it is understood that the attitudes of pre-service teachers towards children's rights are moderately significant in favor of female teachers, and publication bias was not found in any of the analyzes.

According to the data, the variables of year and publication type did not make a significant difference in the effect size. This result can be accepted as an indication that male pre-service teachers' attitudes toward children's rights are less than women's, which is independent of these variables. A significant difference was found in the field of teaching variables. This finding may be related to the attitudes, behaviors and educational activities of pre-service teachers. In this respect, it is thought to be an important parameter in improving the attitudes of male prospective teachers towards children's rights. In addition, the fact that social studies pre-service teachers have the highest effect size can be associated with the Human Rights and Democracy Education course in their curriculum.

Recommendations

It is thought that conducting qualitative research to investigate why male pre-service teachers' attitudes toward children's rights are lower than female teachers will be useful for a better understanding of the issue. In addition, seminars, conferences, events, and similar activities can be planned and conducted with the protocols to be signed by the Council of Higher Education

and university administrations to improve the attitudes of male pre-service teachers toward children's rights.

FACTOR ANALYSIS FOR CONSTRUCT VALIDITY: AN APPLIED STUDY*

Şeyma KOÇ**, Esra YAVUZ***

Abstract

In this article, the 19-item information dimension of the scale, originally named "Sustainability Consciousness Questionnaire", was developed by Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012) and updated by Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018), whose factor structure was previously revealed. (latent variable) Construct validity was tested by applying it to a new data set of 307 people. IBM SPSS and AMOS statistical package programs were used in the analysis of the data. According to the results obtained in the study; It was found that the information dimension of the scale was gathered under three factors as in the original and it could explain 61.72% of the total variance. As a result of the reliability analysis, it was determined that the scale had a high level of reliability according to the Cronbach's- α coefficient (Cronbach's- α =0.923). In the confirmatory factor analysis, the improvement in the goodness of fit coefficients was examined by controlling the modification indices. In addition, the path coefficients of how much the 19 items belonging to the first level of the scale predict the latent variable are all significant. Among the items, it was found that the 13th and 14th items had the most effect ($\beta_1= 0.828, p<0.01$).

Key words: Goodness of Fit Indices, Structural Equation Modeling, Factor Analysis.

YAPI GEÇERLİLİĞİ İÇİN FAKTÖR ANALİZİ: UYGULAMALI BİR ÇALIŞMA

Özet

Bu makalede daha önce faktör yapısı ortaya konmuş Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler & Rempel (2012) tarafından geliştirilen, Gericke, Pauw, Berlung & Olsson (2018) tarafından güncellenen orijinal adı "Sustainability Consciousness Questionnaire" olan ölçeğin 19 maddelik bilgi boyutunun (gizil değişken) 307 kişilik yeni bir veri setine uygulanarak yapı geçerliliği test edilmiştir. Verilerin analizinde IBM SPSS ve AMOS istatistik paket programları kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre; ölçeğin bilgi boyutu orijinalindeki gibi üç faktör altında toplandığı ve toplam varyansın %61,72'sini açıklayabildiği elde edilmiştir. Güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach's- α katsayısına göre, ölçeğin yüksek bir güvenilirlik düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir (Cronbach's- α =0.923). Doğrulayıcı faktör analizinde modifikasyon indislerinin kontrolü ile uyum iyiliği katsayılarındaki iyileşme incelenmiştir. Ayrıca ölçeğin

* Bu çalışma III. Uluslararası Uygulamalı İstatistik Kongresinde (UYİK - 2022) sunulmuştur.

**Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, kockutlu1@gmail.com, Orcid id: 0000-0001-5708-9905

***Dr. Öğr. Üyesi, Şırnak Üniversitesi, Şırnak, Türkiye, yavuz7346@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-5589-297X

Şeyma KOÇ ve Esra YAVUZ

birinci düzeyine ait 19 maddenin gizil değişkeni ne kadar yordadığına dair yol katsayılarının hepsi anlamlıdır. Maddeler arasından en fazla etkiye sahip olan maddenin 13. ve 14. Madde olduğunu bulunmuştur ($\beta_1 = 0,828$, $p < 0,01$).

Anahtar kelimeler: Uyum İyiliği İndeksleri, Yapısal Eşitlik Modellemesi, Faktör Analizi.

INTRODUCTION

In the analyzes made in the fields of social sciences, educational sciences, psychology, biology and medicine, the relationship between measurable (observed) variables such as age, income, score, weight, pressure, etc., with non-directly measurable (latent) variables such as attitude, behavior, knowledge, anxiety, personality, intelligence is frequently needed. It is also very important how confidently the items used in scale studies measure the variable to be measured. While looking at the relationship between several variables in classical methods, Structural equation modeling (SEM) detects the effects of latent and observed variables on each other simultaneously. Although it is a statistical method in which the results of factor analysis and regression analysis can be interpreted simultaneously, it is preferred by researchers even though it contains difficult techniques. Confirmatory factor analysis and exploratory factor analysis are a general and broad family of analyzes including multiple regression analysis and correlation analysis (Harrington, 2009).

Confirmatory Factor Analysis (CFA), which is the most widely used in the literature, is an extension of Explanatory Factor Analysis (EFA). It was first developed by Karl Jöreskog in 1967 in order to evaluate the construct validity of the data (Jöreskog, 1967). While EFA is trying to provide a determination function, to obtain information for forming hypotheses, CFA is used to test whether there is a sufficient level of relationship between these determined factors, which variables are related to which factors, whether the factors are independent from each other, and whether the factors are sufficient to explain the model (Özdamar, 2008). In summary, factor analysis as a whole (EFA or CFA) focuses on how and to what extent the observed variables are related to the underlying latent factors (Byrne, 2009).

The researcher may want to determine both the relationships between the items and the margins of error, the factor structure that will be formed with the help of these items, and the relationship between these factors, at the same time, with the survey study prepared in the Likert scale type. While DFA produces answers to all these questions, it also checks the prerequisites for these analyzes. Before starting CFA, it is necessary to analyze the normality of the data, outlier and outlier control, and missing data analysis. Whether the questions in the scale form a whole in a homogeneous structure is determined by the Cronbach Alpha Coefficient (Cronbach, 1951). If the questions in the form are reliable, this coefficient will be close to 1.

In this study, the validity of the Sustainability Knowledge dimension, which is one of the 3 different dimensions of the Sustainability Awareness Scale, was subjected to SEM processes with a new data set. Outlier analysis, item analysis, explanatory factor analysis, reliability analysis and confirmatory factor analysis, which should be used in the test of construct validity, were tried to be demonstrated in practice.

MATERIAL AND METHODS

Material

In this study, Sustainability Consciousness Questionnaire, originally called "Sustainability Consciousness Questionnaire", was developed by Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler, and Rempel (2012) and updated by Gericke, Pauw, Berlung, and Olsson (2018), whose factor structure was revealed by using explanatory factor analysis. Consciousness Scale was used. The original scale consists of 50 items and 3 dimensions (Sustainability Knowledge, Sustainability Attitude and Sustainability Behavior) and is in the 5-point Likert type. The knowledge dimension includes 19 items, and the Attitude and Behavior dimensions include 14 and 17 items, respectively. Each dimension contains items belonging to environmental, social and economic components. The scale developed for primary and secondary school students was updated in the following years and applied to teachers as well. The descriptive mean of the scale's Sustainability Awareness dimension is $M= 5.197$ ($SD= 1.112$).

Methods

The data of this study were drawn randomly from a survey of 1943 people applied through google forms between 17.3.2021-1.6.2021. There is no missing value in the data. After the extreme value (outlier) analysis, the number of data decreased to 297. The universe of the study is 7.,8.,9.,10. class students. Since the findings obtained in the study were not tried to be generalized to any universe, the universe-sample relationship was not entered and was carried out in a theoretical framework. There are different software used in the literature to perform SEM analysis. In this study, AMOS Version 23, which is preferred by researchers, was used. The exploratory factor analysis and the control of the prerequisites for these analyzes were made in SPSS Version 26 software.

Statistical Analysis

In this study, exploratory factor analysis was performed with SPSS Version 26 and a new data set on the information dimension consisting of the first 19 items of the Sustainability Awareness Scale, and then Confirmatory Factor Analysis was performed with AMOS Version 23. There is no missing value in the data.

The normality of the data and the extreme values were checked. Normality assumption was checked with skewness and kurtosis values. In the exploratory factor analysis, 19 items belonging to the latent variable were grouped under 3 factors. The factorization structure is compatible with the original source. With item analysis in the Amos program, it is possible to determine the fit of the model as a whole with more than one model goodness coefficient. In addition, the path coefficients that give the latent variable explanation coefficient of each item can also be looked at. If acceptable coefficient ranges are not reached when the program is first run, evidence of mismatch is captured by modification indices (change indices), which can be conceptualized as a degree of freedom χ^2 statistic (Jöreskog & Sörbom, 1993).

Modification indices detect highly correlated error terms. By assigning covariance between these terms, it is tried to reach acceptable goodness of fit coefficients. In addition to the modification process, it is possible to remove items from the analysis for acceptable model fit. However, this move should not be made regardless of the significance of the path coefficients, the factor load of the items, and the item validity coefficients in the Item-Total statistics table. In Confirmatory Factor Analysis, the χ^2 fit test, that is, the CMIN/DF value, is expected to be between 2 and 5 (Kelloway, 1998). Since the value of CMIN, i.e. $\chi^2 (N-1)$ is equal to the value of $(N-1)F_{min}$ (N Sample volume F is the minimum fit function for any calculation methods used such as ML (Maximum Likelihood), GLS (Generalized Least Squares) or ULS (Unweighted Least Squares) (Erkorkmaz et al. ., 2012. Due to the estimated number of parameters and sample size used in its formula, it can take values up to very high levels (Kline, 2011).

Researchers have taken these limitations into account and suggested more practical and utilitarian fit indices (Gerbing & Anderson, 1993; Hu & Bentler, 1995; Marsh, Balla & McDonald, 1988; Tanaka, 1993; Bryne, 1993). Other than the χ^2 chi-square test (CMIN/DF), the ones that are frequently used in the literature are; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA); Comparative Fit Index (CFI, Comparative Fit Index); Goodness of Fit Index (GFI, Goodness of Fit Index); Root Mean Errors (SRMR); It can be listed as scaled fit index (NFI; Normed Fit Index). In this study, the theoretical formulas of these indexes are not mentioned. Threshold values of these indices in various sources are given in Table 1.

Table1. Threshold values of goodness of fit coefficient according to different sources

Reference Comment	Critical Value	Comment
Hooper, Coughlan and Müllen, 2008	$GFI \geq 0.95$	Perfect fit
Kline, 2011	$0.95 \geq GFI \geq 0.90$	Good fit
Anderson and Gerbing, 1984	$0.85 \geq GFI \geq 0.90$	Acceptable
Hu and Bentler, 1999	$NFI \geq 0.95$	Perfect fit
Kline, 2011	$0.95 \geq NFI \geq 0.90$	Good fit
Hooper, Coughlan and Müllen, 2008	$0.80 \geq NFI \geq 0.90$	Acceptable
Hooper, Coughlan and Müllen, 2008	$0.03 \geq RMSEA$	Perfect fit
Jöreskog and Sörborn, 1993	$0.05 \geq RMSEA \geq 0.03$	Good fit
Jöreskog and Sörborn, 1993	$0.08 \geq RMSEA \geq 0.05$	Acceptable
Tabachnick and Fidell, 2011	$SMRM \approx 0$	Perfect fit
Kline, 2011	$0.05 \geq SMRM$	Good fit
Anderson and Gerbing, 1984	$0.08 \geq SMRM > 0.05$	Acceptable

RESULTS

Demographic information of the participants participating in the study is given in Table 2.

Table2. Demographic information

	Frequency	Percentage
Gender		
Girl	146	49.1
Male	151	50.8
Class		
7. Class	62	20.9
8. Class	79	26.6
9. Class	78	26.3
10. Class	78	26.3
Mother Education Status		
Illiterate	10	3.3
Primary school	107	36.0
Middle School	51	17.2
High school	90	30.3
University	39	13.1
Father Education Status		
Illiterate	7	2.0
Primary school	69	23.2
Middle School	45	15.1
High school	112	37.7
University	65	21.9
Do You Have Own Room		
Yes	230	77.4
No	67	22.5
Do you have a computer at home		
Yes	217	73.1

Since the likert scale of the expressions to be analyzed affects the normality test, the skewness and kurtosis coefficients, which are the indicators of the normal distribution of each expression, were examined. In practice, it is seen that various coefficients regarding skewness and kurtosis values are ± 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2001) according to some authors and ± 2 (George & Mallery, 2010) according to some authors. ± 1.5 coefficient, which is a close value, is taken as basis.

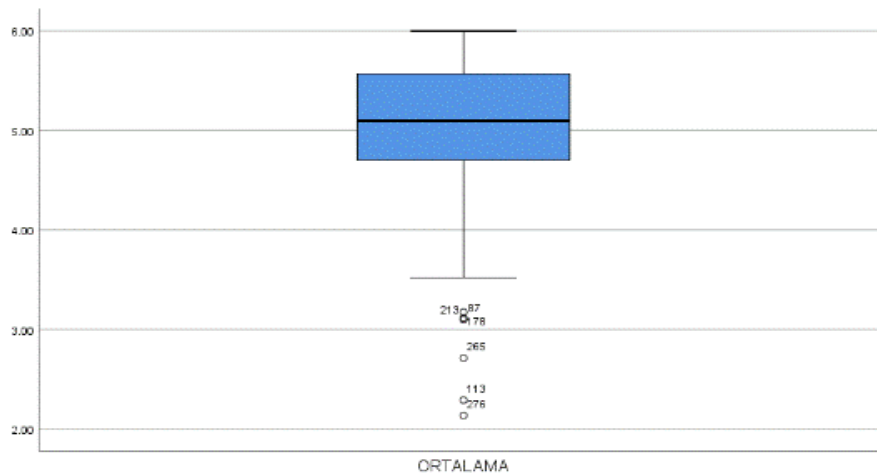


Figure 1. Boxplot for outlier (outlier) values check

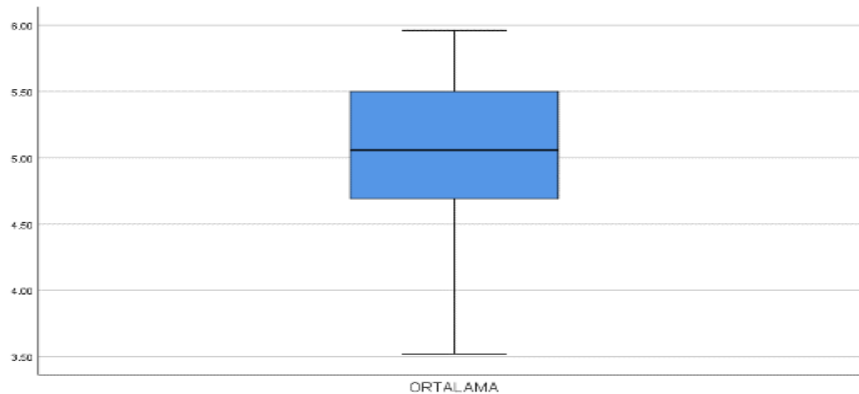


Figure 2. Boxplot when outliers are extracted

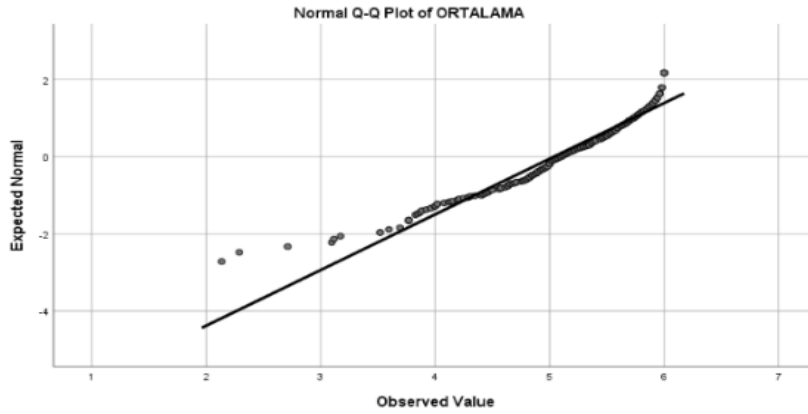


Figure 3. q-q plot for outlier (outlier) outliers are removed

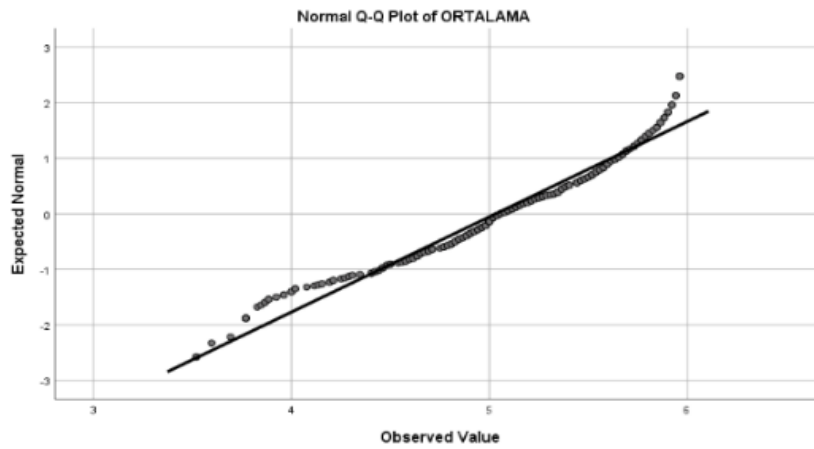


Figure 4. q-q plot when values control

The answers of some participants were outside the normal distribution values of ± 1.5 at the confidence interval of 0.05. The data entry number of the participants who were not included in the distribution is shown in Figure 1. A total of 10 participants were excluded from the analysis by deleting them, as this would negatively affect the analyzes and factor dimensions to be made within the scope of factorization. After examining the contradictions between the answers, finding the values outside the answer range, and cleaning the data with extreme values, skewness=-0.559; std.err=0.141 and kurtosis=-0.313; It was found to be std.err=0.282. After clearing out the outliers, Boxplot and qq plot are given in Figure 2 and Figure 4, respectively.

Before the exploratory factor analysis, the reliability analysis of the item was also done. The Cronbach's Alpha Coefficient for the reliability analysis is 0.923. In addition, item-total (Item-Total) statistics were also examined. The results are presented in Table3. According to the Cronbach's Alpha if Item Deleted column, which shows the change in Cronbach's Alpha value in case of item

deletion, it is seen that the coefficient will decrease if any item is deleted. According to the analysis output, it can be read that the coefficient will be preserved if only the M3 and M6 items are deleted. Similarly, if item M5 is deleted, it seems that the Cronbach's Alpha value will decrease from 0.923 to 0.918. This situation provides guidance to the researcher regarding the decision of item deletion while checking the model goodness coefficients in the confirmatory factor analysis, which is the next step.

Table 3. Item-Total Statistics

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
M1	93.34	157.779	.443	.922
M2	93.37	157.057	.491	.921
M3	93.61	155.273	.437	.923
M4	93.28	155.649	.567	.920
M5	93.57	150.928	.639	.918
M6	93.72	154.378	.458	.923
M7	93.60	151.504	.635	.918
M8	93.37	153.742	.536	.921
M9	93.39	152.571	.650	.918
M10	93.49	152.582	.589	.919
M11	93.47	151.825	.648	.918
M13	93.51	149.035	.724	.916
M14	93.56	147.571	.725	.916
M16	93.74	147.867	.643	.918
M17	93.73	149.947	.625	.919
M18	93.70	149.725	.599	.919
M19	93.60	149.782	.585	.920

In order to continue the factor analysis, the data must come from a multiple normal distribution. In order to detect this, the Bartlett sphericity test is performed. KMO and Bartlett tests were performed to determine whether the data set was suitable for factorization. The analysis output giving the test statistics values is given in Table 4.

Table 4. KMO and Bartlett' s Tests

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.913
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3115.301
	df	171
	Sig.	.000

The KMO value, which indicates the suitability of the data for factor analysis, is required to be greater than 0.7 (Bartlett, 1950). After determining the suitability of the data for factorization, exploratory factor analysis was performed. The output of common variance values is given in Table 5.

Table5. Communalities

Communalities		
	Initial	Extraction
M1	1.000	.626
M2	1.000	.643
M3	1.000	.546
M4	1.000	.637
M5	1.000	.570
M6	1.000	.428
M7	1.000	.520
M8	1.000	.755
M9	1.000	.701
M10	1.000	.533
M11	1.000	.513
M12	1.000	.625
M13	1.000	.705
M14	1.000	.713
M15	1.000	.633
M16	1.000	.724
M17	1.000	.619
M18	1.000	.558
M19	1.000	.554

When the Common variance (Communality) table of the Exploratory Factor Analysis is examined, there is no value with a common variance value below 0.30. In this case, it is another clue that item deletion should not be preferred for this data set.

In exploratory factor analysis, there are 3 components with eigenvalues greater than one. This means that the 19 items used in the scale will be grouped under 3 factors. In the original of the scale, the items in this dimension were distributed over 3 factors. The percentage of explanation of the total variance of these factors is 61,072%. The graph showing the total variance and factorization structure explained in the program output Table 6 is given in Table 7 and Figure 5, respectively.

Table6. Explained total variance table

Components	Eigenvalues			Total Variance Explained		
	Total	%of variance	Cumulative%	Total	%of variance	Cumulative%
1	8.124	42.759	42.759	5.276	27.768	27.768
2	2.374	12.496	55.256	3.827	20.144	47.912
3	1.105	5.816	61.072	2.500	13.159	61.072
4	.929	4.890	65.962			
5	.766	4.033	69.995			
6	.650	3.423	73.418			
7	.605	3.187	76.605			
8	.542	2.854	79.459			
9	.511	2.692	82.151			
10	.496	2.609	84.761			
11	.484	2.547	87.308			
12	.434	2.284	89.592			
13	.382	2.010	91.602			
14	.341	1.797	93.399			
15	.305	1.607	95.006			
16	.283	1.489	96.495			
17	.257	1.355	97.849			
18	.224	1.180	99.029			
19	.185	.971	100.000			

As seen in Figure 5, a sharp return is observed after the first third eigenvalue. This is a sign that the scale will be three-dimensional.

Table 7. Rotated factor matrix

	Components		
	1	2	3
M16	.830		
M13	.785		
M14	.777		
M17	.768		
M15	.736		
M18	.724		
M12	.665		.371
M19	.600		.441
M11	.555		.383
M1		.785	
M2		.775	
M4		.759	
M3		.729	
M6		.616	
M5		.614	.320

M7	.391	.555	
M8			.818
M9	.362		.722
M10	.351		.596

When Table 7 is examined, it is seen that some M5, M7, M9, M10, M11, M12, M19 items are included in two factors. Items that create loads in more than one factor are called overlapping items, and if the fraction between two loads is less than 0.1, it is recommended to exclude the item from the analysis (Pallant, 2002). Since the load difference between the overlapping items in the table was greater than 0.1, the next step was continued without deleting the item.

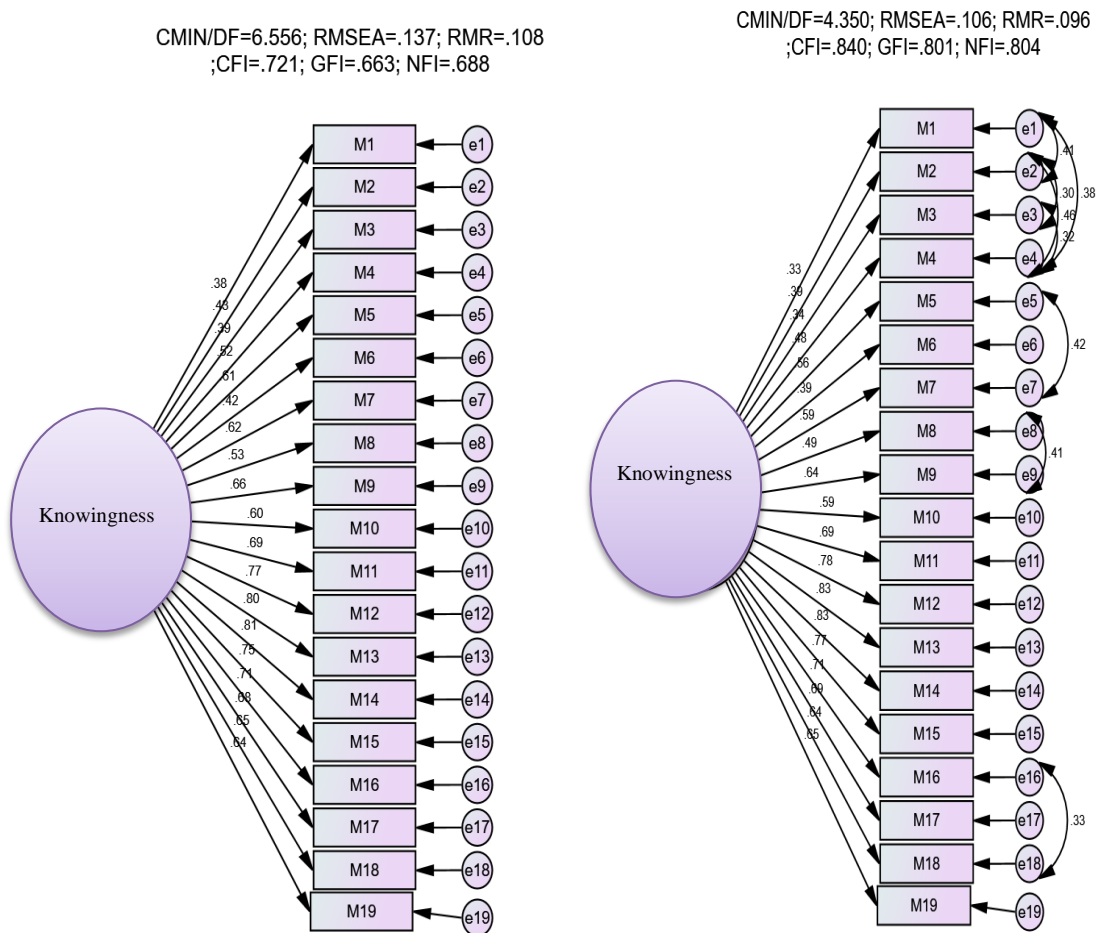


Figure 5. Path diagram before and after covariance assignments (Modification)

The path diagram of the items in each dimension created in Amos is given in figure 6. Since the coefficients of goodness of fit and path coefficients were not at the desired level when the model was first run, a modification was made between the error terms with a high correlation between them. The Amos program gives the correlations between each variable and the improvement

that will occur in the goodness of fit and path coefficients after the covariance assignment to be defined between them. The highly correlated error terms were determined from the "modification indices" tab in the output interface, and covariance assignment (modification) was made one by one, starting with the error terms with the highest correlation. The program algorithm rearranges the goodness-of-fit coefficients for each modification. For this reason, the modification process should be done one by one, starting with the error terms with the highest correlation, checking after each start-up. The improvement in the goodness-of-fit coefficients after the modification moves are given in Table 8.

Table 8. Improvement in covariance assignments and cohesiveness coefficients

	CMIN/DF	RMSEA	SRMR	CFI	GFI	NFI
Covariance Assignment:						
When the model first runs:	6.556	0.137	0.108	0.721	0.663	0.668
e1-e2 between	6.077	0.131	0.106	0.746	0.702	0.713
e2-e4 between	5.886	0.128	0.105	0.757	0.712	0.723
e1-e4 between	5.406	0.122	0.103	0.783	0.744	0.748
e3-e4 between	5.328	0.121	0.102	0.788	0.747	0.753
e2-e3 between	5.183	0.119	0.099	0.796	0.754	0.761
e5-e7 between	4.856	0.114	0.098	0.814	0.776	0.778
e8-e9 between	4.527	0.109	0.098	0.831	0.795	0.794
e16-e18 between	4.350	0.106	0.096	0.840	0.801	0.804

Before and after the modification assignments, the goodness-of-fit coefficients showed correct improvement to acceptable values. A total of 8 modifications were made. As long as this modification process is continued, the model fit coefficients will improve each time. Although the number of modifications is related to the number of items, there is no consensus on how many modifications should be made (Tuğrul and Çitil, 2020; Tuğrul and Çitil, 2021).

Table 9. Regression coefficients of the items

Structural paths		Regression coefficients	Std. Regression coefficients	Critical Ratio	P value	
M1	<---	Unobservable latent variable (information dimension)	1	0.326		
M2	<---		1.118	0.39	5.71	***
M3	<---		1.301	0.342	4.15	***
M4	<---		1.374	0.483	5.988	***
M5	<---		2.018	0.557	5.082	***
M6	<---		1.506	0.387	4.417	***
M7	<---		2.079	0.59	5.169	***
M8	<---		1.733	0.487	4.861	***
M9	<---		2.083	0.644	5.289	***

M10	<---		2.071	0.587	5.163	***
M11	<---		2.338	0.688	5.371	***
M12	<---		2.971	0.78	5.507	***
M13	<---		2.975	0.828	5.564	***
M14	<---		3.202	0.828	5.565	***
M15	<---		3.074	0.767	5.491	***
M16	<---		3.012	0.712	5.41	***
M17	<---		2.673	0.685	5.367	***
M18	<---		2.63	0.643	5.285	***
M19	<---		2.701	0.648	5.298	***

Table 9 shows the path coefficients (regression coefficients) showing the relationship between each item and the latent variable. After the modification processes, it was seen that all of the path coefficients of the items were significant. It can be said that the items with the highest effect among the items related to the latent variable are the 13th and 14th items. There is a positive linear relationship between these two items and the latent variable ($\beta_1= 0.828$, $p<0.01$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

For construct validity in the study; outlier (outlier) values analysis, explanatory factor analysis and confirmatory factor analysis, item analysis were performed in order of priority.

Examining the contradictions between the answers, the values outside the answer range and the data with extreme values affect both the factorization structure and the distribution of the data. In order to clear these, outlier value analysis was performed, since in the answers of the participants numbered 288, 276, 265, 213, 178, 169, 145, 131, 113, all questions were marked the same option, leaving all the items blank or answering lightly, the analysis was done has been excluded. After this extraction, when the program was run again, the normality of the data was determined by the skewness and kurtosis values (skewness=-0.559; std.err=0.141 and kurtosis=-0.313; std.err=0.282).

In order to reveal the construct validity, factor analysis was performed by adhering to the original structure of the scale. As a result of the exploratory factor analysis, 3 factors with eigenvalues greater than 1 and explaining 61.072% of the total variance in the Knowledge subscale were obtained. The factor loads of the items in the first factor ranged from 0.555 to 0.830, the items

in the second factor ranged from 0.555 to 0.785, and the items in the third factor ranged from 0.596 to 0.818.

Confirmatory factor analysis of the three-factor structure obtained as a result of EFA was used to control the fit indices. According to the results obtained, $\chi^2/df=4.330$; RMSEA=0.106; SRMR=0.096; CFI=0.840; GFI=0.801; NFI = 0.804. The Turkish version of the Sustainable Consciousness Scale used in the study has been used in different studies before. In the study of Confirmatory Factor Analysis was used to reveal whether the scale was validated in the sample of Turkish students, and the goodness of fit coefficients of the knowledge dimension ($\chi^2/df=4.330$; CFI = 0.924; IFI = 0.935; NFI = 0.936; RMSEA). = 0.064) were determined.

Finally, the path (regression coefficients) of each item is given in order to reveal the effect of the items on the knowledge dimension. It has been determined that the item with the highest effect among the items related to the latent variable is the 13th and 14th items ($\beta_1= 0,828$, $p<0,01$).

REFERENCES

- Anderson, J.C., Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis, *Psychometrika*, 49(2),155–173.
- Bartlett, M.S. (1950). Test of significant in factor analysis, *British Journal of Psychology*, Statistical Section, 3,77-85.
- Byrne, B.M. (2009). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications and programming*. London: Taylor & Francis Group.
- Cronbach, L.J. (1951). coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 16(2), 297-334.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Gerbing, D.W. and Anderson, J.C. (1993). Monte Carlo evaluations of goodnessof-fit indices for structural equation models. K.A., Bollen and J.S., Long (Ed.), *Testing structural equation models* Pp.40–65. USA: Sage publication.
- Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T., Olsson, D. (2019).The Sustainability Consciousness Questionnaire: Thetheoretical development and empirical validation of an evaluation instrument for stakeholders working with sustainable development. *Sustainable Development*, 27(1), 35-49.
- Harrington, D. (2009). *Assessing confirmatory factor analysis model fit and model revision*. New York: Oxford University Press.
- Hooper, D., Coughlan, J.,and Mullen, M.R, (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit, *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L.T.& Bentler P.M. (1995). Evaluating model fit. R.H., Hoyle (Ed.). *Structural equation modeling: Concepts, issues and application* Pp. 77-99. USA: Sage publication.
- 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.
- Jöreskog, K.G. (1967).A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *ETS Research Report Series*,1967(2),183-202.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Kelloway, E.K. (1998). *Assessing model fit. using lisrel for structural equation modeling*. USA: Sage Publications.

- Kline, R.B. (2011). *Hypothesis Testing: Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Marsh, H.W., Balla, J.R. and McDonald R.P.(1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size, *Psychological Bulletin*, 103(3), 391–410.
- Michalos, A. C., Creech, H., Swayze, N., Kahlke, M., Buckler, C., Rempel, K., (2012). Measuring knowledge, attitudes and behaviors concerning sustainable development among tenthgrade students in Manitoba. *Social Indicators Research*, 106(2), 2013–2038,.
- Özdamar, K. (2004). *Tabloların Oluşturulması, Güvenirlik ve Soru Analizi. Paket Programlarla İstatistiksel Veri Analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Pallant, J. (2002). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. London: Routledge.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S (2001). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tanaka, J.S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. J.A.,Bollen, and J.S., Long (Ed.). *Testing structural equation models* Pp. 10–39. USA: Sage Publictaion.
- Tuğrul, F., Çitil, M., Karasolak, B., Dağlı, M. (2020). Interpretation of Physical Conditions of Schools with Fuzzy Multi Criteria Decision Making, *Journal of Universal Mathematics*, 3(1), 46-52.
- Tuğrul, F., Çitil, M., A (2021). New perspective on evaluation system in education with intuitionistic fuzzy logic and promethee algorithm. *Journal of Universal Mathematics*, 4(1), 13-24.
- Yüksel, Y. & Yıldız, B. (2019). Adaptation of sustainability consciousness questionnaire. *Erciyes Journal of Education*, 3(1): 16-36.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Bu çalışmada daha önce açıklayıcı faktör analizi yapılarak faktör yapısı ortaya konmuş Michalos, Creech, Swayze, Kahlke, Buckler ve Rempel (2012) tarafından geliştirilen, Gericke, Pauw, Berlung ve Olsson (2018) tarafından güncellenen orjinal adı "Sustainability Consciousness Questionnaire" olan Sürdürülebilirlik Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Sürdürülebilirlik Bilinci Ölçeğinin 3 farklı boyutundan biri olan Sürdürülebilirlik Bilgisi boyutunun geçerliliği yeni bir veri seti ile YEM süreçlerine tabi tutulmuştur. Yapı geçerliliğinin testinde kullanılması gereken aykırı uç değerler analizi, madde analizi, açıklayıcı faktör analizi, güvenilirlik analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulamalı olarak gösterilmeye çalışılmıştır. Orijinal ölçek 50 madde ve 3 boyuttan (Sürdürülebilirlik Bilgisi, Sürdürülebilirlik Tutumu ve Sürdürülebilirlik Davranışı) oluşmakta olup 5-li Derecelendirme (Likert) tipindedir. Bilgi boyutu 19, Tutum ve Davranış boyutları sırası ile 14 ve 17 madde içermektedir. Her boyutun çevresel sosyal ve ekonomik bileşenlere ait maddeler içermektedir. İlköğretim ve orta öğretim öğrencileri için geliştirilen ölçek ileriki yıllarda güncellenerek öğretmenlere de uygulanmıştır. Ölçeğin Sürdürülebilirlik Bilinci boyutuna ait betimsel ortalaması $M= 5.197$ ($SD= 1.112$) şeklindedir.

Materyal ve Method

Bu çalışmanın verileri 17.3.2021-1.6.2021 tarihleri arasında google formlar aracılığıyla uygulanan 1943 kişilik anketten 307 veri tesadüfi olarak çekilmiştir. Veride kayıp değer yoktur. Uç değer (aykırı değer) analizinin ardından veri sayısı 297'ye düşmüştür. Çalışmanın evrenini 7.,8.,9.,10. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada elde edilen bulgular herhangi bir evrene genellenmeye çalışılmadığından evren örneklem ilişkisine girilmemiş ve kuramsal çerçevede yürütülmüştür. YEM analizlerini gerçekleştirmek için alanyazında kullanılan farklı yazılımlar mevcuttur. Bu çalışmada araştırmacılar sık tercih edilen AMOS Versiyon 23 kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ve bu analizlere dair önşartların kontrolü ise SPSS Versiyon 26 programında yapılmıştır.

Bulgular

Yapı geçerliliği için; öncelik sırasına göre aykırı (uç) değerler analizi, açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi, madde analizi yapılmıştır. Cevaplar arasındaki çelişkilerin incelenmesi, cevap aralığı dışında kalan değerler ve aşırı değere sahip veriler hem faktörleşme yapısını hemde verilerin dağılımını etkilemektedir. Bunların temizlenmesi amacıyla aykırı (uç) değer analizi

yapılmış veri setinden 288, 276, 265, 213, 178, 169, 145, 131, 113, numaralı katılımcıların cevaplarında tüm soruları aynı şıkki işaretleme tüm maddeleri boş bırakma ya da ciddiyetsiz cevaplama durumları sözkonusu olduğundan analiz dışı bırakılmıştır. Bu ayıklamanın ardından program tekrar çalıştırıldığında verilerin normalliği skewness ve kurtosisi değerleri ile tespit edilmiştir (skewness=-0.559; std.err=0.141 ve kurtosis=-0.313; std.err=0.282). Analize tabi tutulacak ifadelerin likert ölçekli olması normallik testini etkilediğinden dolayı her bir ifadeye ait normal dağılımın göstergesi olan çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Uygulamada çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bazı yazarlara göre $\pm 1,5$ (Tabachnick ve Fidell, 2001) bazılarına göre ± 2 (George ve Mallery, 2010) çeşitli katsayıların 0,05 güven aralığı düzeyinde normal kabul edildiği görülmekle birlikte bu çalışmada 1'e en yakın değer olan $\pm 1,5$ katsayısı esas alınmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla ölçeğin orijinal yapısına bağlı olarak faktör analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda Bilgi alt ölçeğinde toplam varyansın %61.072'sini açıklayan ve özdeğeri 1'den büyük olan 3 faktör elde edilmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yükleri 0.555-0.830 arasında, ikinci faktörde yer alan maddelerin 0.555-0.785 ve üçüncü faktörde yer alan maddeler 0.596-0.818 arasında değişmektedir.

Açıklayıcı faktör analizinden önce maddelerin güvenilirlik analizi de yapılmıştır. Güvenilirlik analizine dair Cronbach's Alfa Katsayısı 0.923'tür. Ayrıca madde-toplam (Item-Total) istatistiklerine de bakılmıştır. Madde silinmesi durumunda Cronbach's Alfa değerindeki değişimi gösteren Cronbach's Alpha if Item Deleted sütununa göre herhangi bir madde silinmesi durumunda katsayının düşeceği görülmektedir. Analiz çıktısına göre sadece M3 ve M6 maddelerinin silinmesi durumunda katsayının korunacağını okunabilmektedir. Benzer şekilde örneğin M5 maddesinin silinmesi durumunda Cronbach's Alpha değerinin 0.923'ten 0.918'e düşeceği gözükmektedir. Bu durum bir sonraki aşama olan doğrulayıcı faktör analizinde model iyiliği katsayıları kontrol edilirken araştırmacıya madde silme kararıyla ilgili yönlendirmeler sağlar.

AFA sonucu elde edilen üç faktörlü yapının doğrulayıcı faktör analizi ile uyum indekslerinin kontrolleri yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre $\chi^2/df=4.330$; RMSEA=0.106; SRMR=0.096; CFI=0.840; GFI=0.801; NFI= 0.804 şeklindedir. Çalışmada kullanılan Sürdürülebilir Bilinç Ölçeği'nin türkçe uyarlaması daha önce farklı araştırmalarda kullanılmıştır. Yüksel ve yıldız (2019) çalışmasında ölçeğin Türk öğrencilerden oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koymak üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapmış bilgi boyutuna

ait uyum iyiliği katsayılarını ($\chi^2/df = 4.92$; CFI = 0.924; IFI = 0.935; NFI = 0.936; RMSEA = 0.064) olarak belirlemişlerdir.

Son olarak maddelerin bilgi boyutundaki etkisini ortaya koymak amacıyla her maddenin yol (regresyon katsayıları) verilmiştir. Gizil değişkene bağlı maddeler arasından en fazla etkiye sahip olan maddenin 13. ve 14. Madde olduğunu tespit edilmiştir ($\beta_1 = 0,828$, $p < 0,01$).

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Gül DALGAR*, Nazan KAYTEZ**

Özet

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu örnekleme yöntemi ile ulaşılan 23 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğu dersi pandemi döneminde uzaktan aldığı için verimli geçmediğini, ders içeriğinin genişletilmesi gerektiğini, müzik etkinlikleri kapsamında çoğunlukla şarkılar, ritim oyunları ve tekerlemeler gibi konulara değinildiğini, okul öncesi dönem çocuklarının kullanabileceği farklı müzik aletlerinin tanıtılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının çoğunluğu müzik etkinlikleri planlarken müzik, hareket ve oyunu birleştirdiğini, müzik merkezlerinde özellikle davul trampet el ve parmak zili, ritim çubukları, def, tahta kaşıklar ve parmak zili gibi vurmali materyallerin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Çoğunluğu bir müzik aleti çalmayı bilmektedir ve mezun olduktan sonra çocuklarla müzik etkinlikleri konusunda eğitim almak istemektedir. Öğretmen adaylarına göre müzik etkinlikleri okul öncesi dönem çocuklarının en fazla bilişsel gelişimlerini desteklemektedir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi, müzik etkinlikleri, öğretmen görüşü

EXAMINATION OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON MUSIC ACTIVITIES

Abstract

The aim of the study is to determine the opinions of pre-school teacher candidates about music activities. Qualitative research model was used in the research. The study group of the research consists of 23 pre-school teacher candidates reached by snowball sampling method. The data of the research were collected with the "Interview Form" prepared by the researchers. As a result of the research, most of the pre-service teachers stated that the lesson was not efficient because they took the lesson from a distance during the pandemic period, the course content should be expanded, the subjects such as songs, rhythm games and nursery rhymes were mostly mentioned within the scope of music activities, and different musical instruments that preschool children could use were not introduced. The majority of pre-service teachers stated that they combine music, movement and play when planning music activities, and that percussion materials such as drums, snare drums, hand and finger cymbals, rhythm sticks, tambourines, wooden spoons and finger cymbals should be present in music centers. Most of

*Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye, guldalgar@mehmetakif.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-3980-9128

**Doç. Dr., Çankırı Karatekin Üniversitesi, Çankırı, Türkiye, nznunal@hotmail.com, Orcidid : 0000-0001-8232-8947

Gül DALGAR ve Nazan KAYTEZ

them know how to play a musical instrument and after graduation they want to study musical activities with children. According to pre-service teachers, music activities support the cognitive development of preschool children the most.

Key words: Preschool, music activities, teacher's opinion

GİRİŞ

Müzik belli amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütün olarak tanımlanmaktadır. Müzik, çocukların günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçasıdır. Evde, okulda, sokakta, parkta dolayısıyla her yerde ve günün her saatinde müzik, çocukların günlük yaşantılarını çeşitlendiren ve zenginleştiren bir etkinlik alanıdır (Kılıç Tapu, 2020). Müzik eğitimi ise çocuğa kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, müziksel davranışını amaçlı olarak değiştirme ya da geliştirme sürecidir. Erken çocukluk döneminde müzik eğitiminin amacı, çocuğun duygusal, bilişsel, dil ve psiko-motor gelişimini desteklemek ve müzik sevgisini kazandırmaktır (Uçan, 2018; Winsler, Ducenne, ve Khoury, 2011).

Müziğin çocuğun gelişimine olan katkısı birçok araştırmada belirtilmiştir. Okul öncesi dönemde çocuğa sunulan müzik etkinlikleri çocukların bedenlerini uyumlu ve dengeli kullanmalarına, öğrenme kapasitelerini geliştirmelerine, duygu ve düşüncelerini ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır (Yıldız, 2019). Kendini ifade edebilen çocuk ise gözlem yapmayı, olaylara çok yönlü bakabilmeyi, olayların nedenlerini sorgulayabilmeyi ve eleştirel düşünmeyi öğrenmektedir (Barboros ve Akbulut, 2021). Müzik çocuklara önemli deneyimler sunmakta, dil ve sosyal gelişimlerini desteklemektedir (Kabataş, 2017). Müzik aynı zamanda çocuğun duyularını geliştirmekte, algılama, hatırlama, ezberleme, yönergeyi anlama, dikkatini yoğunlaştırma ve yaratıcılık gibi bilişsel becerilerini desteklemektedir. Sığırtmaç (2005)'a göre müzik etkinlikleri çocuğun var olan yeteneklerini açığa çıkarmaktadır. Müzik etkinlikleriyle çocuk duygusal yönden rahatlamakta, güvensizlik, çekingenlik, saldırganlık, korku gibi olumsuz duygu ve davranışlarıyla daha rahat baş edebilmektedir. Dolayısıyla müzik çocuğun gelişiminde oldukça önemli bir role sahiptir (Eren, 2012).

Müziğin çocuğun hayatında yer almasında gerek ebeveynlere gerekse de okul öncesi eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların nitelikli bir müzik eğitimiyle tanıştırılması çok önemlidir (Dalgın Acay ve Sözbir 2018). Çünkü çocukların müziğe olan ilgilerinin, yeteneklerinin keşfedilmesi ve geliştirilmesi ancak etkili bir müzik eğitimi ile mümkündür (Algan, Özkut ve Kaya, 2012). Malkoç ve Ceylan (2012)'a göre, çocuğa sunulan doğru yönlendirilmiş bir müzik yaşantısı, çocuğun gelecekte daha başarılı, daha mutlu bir birey olmasına katkı sağlamaktadır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara müzik eğitimi okul öncesi öğretmenleri tarafından verilmektedir. Ancak birçok okul öncesi öğretmeni müzik etkinliklerini sadece çocuklarla birlikte şarkı söyleme ve dinleme şeklinde değerlendirmektedir (Elaldı, Batdı ve Sönmez Ölger, 2020). Oysa okul öncesi müzik etkinlikleri sadece şarkı söylemek değil ses dinleme, sesleri ayırt etme, ritim çalışmaları, nefes çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans eşliğinde müzikli öykü oluşturma gibi çalışmalardan oluşmaktadır (Ehrlin ve Tivenius, 2018; Koca, 2019). Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerine ilişkin bilgi ve donanımları ile müziğe yönelik tutumları çok önemlidir (Ehrlin ve Gustavsson, 2015). Okul öncesi öğretmeni hangi müziksel etkinliklerin nasıl uygulanması ve hangi şarkıların ne şekilde öğretilmesi gerektiğini mutlaka bilmelidir. Müzik etkinliklerini planlarken çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate almalı, istek ve ilgileri doğrultusunda müzik etkinlikleri planlamalıdır (Kandır ve Türkoğlu, 2015; Koca, 2016). Aynı zamanda çocuklara farklı enstrümanları tanıtmalı, gelişimlerine uygun enstrüman çalışmalarına da yardımcı olmalıdır (Algan, Özkut ve Kaya, 2012).

Literatür incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri konusunda eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir (Acay ve Çamlıbel, 2016; Koca, 2019; Özkut ve Kaya 2012). Sönmezöz ve Hakyol (2016)'a göre birçok okul öncesi öğretmeni müzik etkinliklerini uygulama konusunda sorun yaşamakta, müzik eğitimine ilişkin bilgi eksikliğinden dolayı çocukların ihtiyaçlarına yeterince cevap verememektedir. Kandır ve Türkoğlu'na (2015) göre *Okul Öncesi Eğitim Programı* müzik etkinlikleri planlama ve değerlendirme konusunda öğretmenlere yeterince rehberlik edememekte bu durum da uygulamaya yönelik sorunlar oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin okul öncesi dönemde müzik eğitimi konusunda bilgi sahibi olmalarında lisans eğitimleri sırasında aldıkları eğitimde çok önemlidir (Fidan, Çiftçi başı ve Turan, 2020). Ancak ülkemizde bulunan üniversitelerin müfredatları incelendiğinde okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersinin çoğunlukla bir dönem verildiği ve ders saatinin de oldukça kısa olduğu görülmüştür. Özellikle birçok üniversitenin müfredatında ders sadece teorikten oluşmakta ayrıca bir uygulama saati görülmemektedir. Young (2016)'a göre okul öncesi dönemde müzik eğitimi uygulamalarının geliştirilmesine yönelik çalışmaların oldukça az olması, uygulama ve teori arasında bir boşluk olarak görülmektedir. Diğer bir sorunda pandemi nedeniyle birçok öğrencinin bu dersi uzaktan almasıdır. Birçok öğretmen adayı bu dersi uzaktan aldığı ve okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla uygulama fırsatı bulamadığı için dersin verimli geçmediğini belirtmiştir (Akıncı, 2022). Bu nedenle bu araştırmada okul

öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kartopu zincirleme örnekleme yöntemi ile ulaşılan, Türkiye'nin farklı üniversitelerinde öğrenim gören, okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersini almış olan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden toplam 23 öğrenci oluşturmaktadır. Okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersine ilişkin genel bir görüş elde edilmek istendiği için farklı üniversitelerde okuyan öğrencilere ulaşılmaya çalışılmıştır. Kartopu zincirleme örnekleme yöntemi probleme ilişkin zengin bilgi kaynağı olabilecek birey veya durumların saptanmasında etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde süreç "Bu konuda en çok bilgi sahibi kimler olabilir? Bu konuyla ilgili olarak kim veya kimlerle görüşmemi istersiniz?" sorularıyla başlar. Süreç ilerledikçe elde edilen isimler veya durumlar kartopu gibi büyümeye devam eder (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrenciler okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersini çoğunlukla 2. sınıfta aldıkları için çalışmaya 3. ve 4. sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin çoğunluğu kadın (f=16), 21 yaşında (f=11) ve Anadolu Lisesi (f=12) mezunudur. 11 öğrenci 3. sınıf, 12 öğrenci ise 4. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Görüşme formu, yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada açık uçlu soruların kullanılması, görüşme sürecine daha fazla esneklik kazandırmakta, görüşülenlere daha fazla konuşma imkânı vermekte ve daha detaylı bilgiler almayı sağlamaktadır (Karasar, 2022). Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Daha sonra çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanında uzman toplam on akademisyene sorular incelenmesi amacıyla gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Hazırlanan görüşme formu pilot uygulama amacıyla, iki öğretmen adayına uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası bir soruda revizyona gidilmiştir.

Görüşme formunun ilk kısmında öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, mezun oldukları lise türü ve sınıf düzeylerine ilişkin sorular yer alırken, ikinci kısımda

öğrencilerin okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersine ilişkin düşüncelerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Sorular aşağıdaki gibidir.

- Okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersinin verimli geçtiğini düşünüyor musunuz? Nedeniyle açıklayınız.
- Dersin içeriği hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Mezun olduktan sonra müzik eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almak ister misiniz? Nedenini açıklayınız.
- Müzik etkinlikleri planlarken daha çok hangi etkinliklerle bütünleştiriyorsunuz?
- Sizce müzik köşesinde hangi müzik aletleri olmalıdır?
- Herhangi bir müzik aleti çalıyor musunuz?
- Sizce müzik etkinlikleri çocukların hangi gelişim alanlarını destekliyor?

Verilerin Toplanması

Araştırma için öncelikle Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden Etik Kurul izni alınmıştır. Daha sonra ulaşılan öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş istekleri doğrultusunda yüz yüze ya da zoom üzerinden görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmeler yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi ve Değerlendirilmesi

Açık uçlu sorulardan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve kodlamalar oluşturulmuştur. Böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ve alt temalar ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar kapsadığı kodlar ile ilişkili bir biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada her bir katılımcı K1, K2.....K23 şeklinde belirtilmiştir. Ayrıca araştırma verilerinin belirlenen temalara göre dağılımlarını sayısallaştırmak için frekans tekniğinden yararlanılmıştır. Kodlama sürecinde iki araştırmacı iki kez bireysel kodlama, daha sonra ise birlikte kodlama yapmıştır. Kodlayıcılar arası uyumun %70'in üzerinde olması güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 2015). Çalışmada kodlayıcılar arası uyum %87 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda kodlayıcılar arası uyum iyi düzeyde bulunmuş böylece güvenilirlik sağlanmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları müzik eğitimi dersinin yeterliliğine, kapsamına ve mezuniyet sonrası müzik eğitimi almak isteme durumlarına ilişkin görüşleri

Alt kategoriler	Kodlar	f
Okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersine ilişkin görüşleri		
Uzaktan eğitim verimsiz	Örgün eğitimin olmaması	19
Ders Saati	Müzik etkinliklerine ayrılan sürenin az olması	4
Derste anlatılan müzik etkinliklerinin kapsamına ilişkin görüşler		
İçerik	Şarkılar, bilmeceler, tekerlemeler vb.	10
	Teorik ağırlıklı olması	9
	Müzik aleti kullanımının öğretilmemesi	4
Mezun olduktan sonra müzik eğitimine yönelik herhangi bir eğitim almak isteme		
Evet düşünüyorum	Mesleki gelişim	7
	Kişisel gelişim	5
	Ekonomik katkı	3
Hayır düşünmüyorum	Zamanın kısıtlı olması	5
	Maddi yetersizlik	3

Tablo 1’te okul öncesi öğretmen adaylarının dersin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ders pandemi döneminde uzaktan verildiği için öğretmen adaylarının çoğunluğu ($f=17$), dersin verimli geçmediğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili olarak bir öğrenci (K12) duygularını şu şekilde ifade etmiştir.

“Derse uzaktan eğitimin dezavantaj olarak yansıdığını düşünüyorum, yüz yüze yapabileceğimiz uygulamaları uzaktan yapamadık maalesef. Sadece video izlemek ve slaytları okumakla yetinebildik. Uygulamalı bir dersin yüz yüze olması gerekir” 4 öğrenci ise ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çoğu ders içeriğinin genişletilmesi gerektiğini, müzik etkinlikleri kapsamında çoğunlukla şarkılar, ritim oyunları ve tekerlemeler gibi konulara değinildiğini, farklı müzik aletlerini tanıtmaya ve kullanma konusunda fırsat verilmediğini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki düşünceleri aşağıda gibidir.

K1: *“Bence dersin kapsamı çok dar ya da bize dar bir şekilde anlatılıyor.”*

K3: “Bu derse biraz daha önem verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çocuklar müzik aracılığıyla yaratıcılıklarını daha kolay ortaya çıkarıyorlar”.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu mezun olduktan çocuklarla müzik etkinlikleri konusunda eğitim almak istediğini belirtmiştir. Eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının çoğunluğu ise bu eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte bu eğitimin kişisel gelişimlerini destekleyeceğini ve çocuklara ders verme gibi ek bir gelir imkânı sunacağını belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Bu konuda bazı öğretmen adaylarının düşünceleri aşağıdaki gibidir.

K6: “Öğretmenlik mesleğinde kendimi geliştirmek için müzik eğitimi ile ilgili verilecek birçok eğitime katılmayı düşünüyorum”.

K23: “Okul öncesinde müzik eğitimi ile ilgili kendimi geliştirmek istiyorum öğretmenlik mesleğinin yanında ek iş olarak da yapabilirim buda bana ek gelir sağlar”.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliği planlarken hangi etkinliklerle bütünleştirdikleri, müzik aleti çalıp-çalmadıkları ve müzik köşelerine ilişkin görüşleri

Alt kategoriler	Kodlar	f
Müzik etkinliği planlarken hangi etkinliklerle bütünleştirdikleri		
Oyun ve hareket	Müzikli oyunlar	15
Türkçe dil etkinliği	Şarkı, tekerleme, bilmece vb.	4
	Kavram öğretimi	1
Matematik	Rakam öğretimi	7
Müzik köşelerinde olması gereken müzik aletlerine ilişkin görüşleri		
Vurmalı	Davul, trampet, ritim çubukları, def, tahta kaşıklar ve parmak zili	16
Üflemeli	Melodika, flüt	9
Telli	Ukulele, gitar, keman	4
Müzik aleti çalıp-çalmadıkları		
Evet biliyorum	Ukulele, keman, melodika	16
Hayır bilmiyorum		7
Müzik etkinlikleri çocukların hangi alanını destekliyor		
Bilişsel gelişim	Yaratıcılık	6
	Beyin kapasitesini artırma	6
Sosyal-duygusal gelişim	Kendini ifade edebilme yeteneği	4
	Özgüven	2
Dil gelişimi	Akıcı konuşma	3
	Kelime dağarcığı	3

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğunun ($f=15$) müzik etkinliği planlarken müzik, hareket ve oyunu birleştirdiği ($f=15$) görülmektedir. Yine müzik etkinlikleriyle matematik etkinliklerini birleştiren öğretmen adayları da bulunmaktadır ($f=7$). Bazı öğretmen adaylarının bu konudaki düşünceleri aşağıda sunulmuştur:

K11: *“Müzik oyun başta olmak üzere birçok alanla bütünleştirilebilir.”*

K14: *“Genelde Türkçe, sanat ve oyun etkinlikleri ile bütünleştirilebilir.”*

Öğretmen adaylarının çoğunluğu müzik merkezlerinde davul trampet el ve parmak zili, ritim çubukları, def, tahta kaşık ve parmak zili gibi vurmali materyallerin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir ($f=16$). Bununla birlikte klasik okul öncesi dönem müzik aletlerinin yanı sıra çocukların tanınması için ukela, gitar, keman ($f=9$), melodika ve flüt ($f=4$) gibi farklı müzik aletlerinin olması gerektiğini ifade eden öğretmenlerde olmuştur. Öğretmen adaylarının çoğunluğu bir müzik aletini çalmayı bilmektedir ($f=16$).

“Okul öncesi dönemde müzik etkinliklerinin çocukların en çok hangi gelişim alanını desteklediğini düşünüyorsunuz?” sorusuna öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlar 4 kategoride ele alınmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu bilişsel gelişim kategorisine yönelik yanıtlar vermişlerdir ve müzik etkinliklerinin beyin gelişimini desteklediğini ve yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları çocukların özgüvenini geliştirdiği ve kendini ifade etme becerisini artırdığı yönünde ($f=6$), bazı öğretmen adayları ($f=6$) ise çocukların dil gelişimlerini desteklediği yönünde görüş bildirmiştir. Dört öğretmen adayı ise çocukların özellikle kaba motor gelişimlerini desteklediğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

K21: *“Bilişsel gelişim ile sosyal-duygusal gelişimi daha çok desteklediğini düşünüyorum. Bir sanat ürünü olan müzik çocuklara büyük mutluluk verirken aynı zamanda duygusal doyum da sağlamaktadır.”*

K2: *“Çocukların müzik eşliğinde dans etmesi şarkı söylemesi çocukta kas gelişimini ve dil gelişimini desteklemektedir.”*

K5: *“Müzik etkinlikleri çocukların ezber yeteneğini geliştiriyor. Ayrıca özgüvenini artırıyor.”*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu, dersi pandemi döneminde uzaktan aldığı için dersin verimli geçmediğini ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle yeni tanışmış olmaları ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi, deneyim ve alt yapıya sahip olmamaları sonucu etkilemiş olabilir. Ayrıca dersin uygulama ağırlıklı olması ve öğrencilerin uygulama yapma fırsatı bulamaması da diğer bir neden olabilir. Kıralı ve Alcı (2016)'nın çalışmasında da farklı bölümlerde okuyan lisans öğrencileri eğitimin en iyi şekilde gerçekleştirilebilmesi için yüz yüze etkileşimin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sarıkaya'nın (2021) araştırmasında da öğretmen adayları teorik derslerin uzaktan eğitimle verilebileceğini ancak uygulamalı derslerin mutlaka yüz yüze yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Diğer yandan, Albert (2014) çalışmasında uzaktan eğitime ilişkin öğrencilerin endişelerine vurgu yapmıştır. Benzer şekilde, Adileh (2012), müzik dersinin uzaktan eğitim ve geleneksel olarak verilmesi arasındaki farkı incelediği araştırmasında uzaktan eğitimin öğrencilerde kaygıya neden olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik dersinin yeterliliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu ders içeriğinin genişletilmesi gerektiğini belirtilmiştir. Fidan vd. (2020) çalışmasında da öğretmen adayları müzik eğitimi ders içeriğinin genişletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ehrin ve Tivenius (2018) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitiminde temel bir bakış açısı olmadan, çok az sayıda müzik etkinliği gerçekleştirdiklerini saptamıştır. Bu doğrultuda, okul öncesi öğretmen adaylarına uygulama ağırlıklı müzik eğitimi verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Alparslan (2010) da çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarına müzik eğitimi dersinin daha kapsamlı verilmesi gerektiğini önermiştir. Yine araştırmamızda dersin uzaktan verilmesi de sonucu etkilemiş olabilir. Çünkü öğretim elamanları ders içeriğini uzaktan eğitime göre güncellemiş olabilir ve bu doğrultuda birçok etkinliği uzaktan gerçekleştirememiş olabilir.

Okul öncesi öğretmen adayları müzik etkinlikleri kapsamında çoğunlukla şarkılar, ritim oyunları ve tekerlemeler gibi konulara değinildiğini, farklı müzik aletlerini tanıma ve kullanma konusunda fırsat verilmediğini ifade etmişlerdir. Yapılan pek çok öğretmen eğitimi araştırmalarında, teoriyi pratiğe bağlayabilmenin ve öğretmeyi öğrenme sürecinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Young, 2016; Çoban, 2014; Argon ve Kösterilioğlu, 2010;

Joseph ve Heading, 2010; Subrananiam, 2006). Sığırtmaç (2005)'e göre müzik eğitiminde eğitimcilerin günceli takip etmesi, katılımcıların ilgi ve gereksinimlerini belirlemesi ve bu doğrultuda müzik eğitimi vermesi çok önemlidir. Dolayısıyla öğretim elamanlarının ders müfredatlarını güncellemeleri ve kendilerini müzik eğitimi konusunda geliştirmeleri gerektiği düşünülmektedir. Alparslan (2010) çalışmasında, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygularken müzik aleti kullanma konusunda güçlük çektiklerini saptamıştır. Öğretmenler bunun nedenini lisans eğitiminde verilen eğitimin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Benzer şekilde Öztürk (2008) de çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının farklı materyal kullanarak çalgı üretebilme ve çalgı kullanarak müzik etkinliği planlama konusunda zorluk çektiklerini belirtmiştir. Ruippo (2003)'e göre müzik etkinliklerinin tek bir yöntem ya da aynı müzik aletleri kullanılarak yapılması yeterli değildir. Öğretmen adaylarının müzik etkinliklerini farklı yöntem ve teknikler kullanarak planlayabilmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öğrenimleri sırasında aldıkları bilgiler çok önemlidir.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu mezun olduktan sonra çocuklarla müzik etkinlikleri konusunda eğitim almak istediğini belirtilmiştir. Eğitim almak isteyen öğretmen adaylarının çoğunluğu ise bu eğitimin mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte bu eğitimin kişisel gelişimlerini destekleyeceğini ve çocuklara ders verme gibi ek bir gelir imkânı sunacağını belirten öğretmen adayları da mevcuttur. Öğretmen adayları lisans eğitimleri sırasında aldıkları müzik eğitimini yetersiz buldukları için mezun olduktan sonra bu konuda kendini geliştirmek istemiş olabilir. Kurtbasan (2013) da çalışmasında okul öncesi müzik eğitimine yönelik verilen derslerin içeriğinin yetersiz olduğunu ve dersin sadece tek dönem verilmesinin süre açısından az olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans sonrası eğitimlerle kendilerini geliştirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine geçtiklerinde müzik eğitimiyle ilgili eksikliklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirten pek çok araştırma mevcuttur (Kocabaş, 2000, Alparslan, 2010, Umuzdaş & Levent, 2012, Toraman, 2013). Kurtbasan (2013)'a göre etkili bir müzik eğitimi için öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliliklerinin desteklenmesi çok önemlidir. Koçabaş (2000) sınıf öğretmenlerinin müzik eğitimi dersindeki yetersizliklerine ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin müzik dersi uygulamalarında kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuş, lisans öğrenimleri sırasında aldıkları eğitimin önemini vurgulamıştır. Yapılan bir diğer çalışmada ise (Öztürk, 2008), öğretmen adaylarının mezun olduktan sonra müzik eğitimi konusunda hizmet içi eğitim programlarına katılmak istediği

çünkü müzik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaları, yayınlanan kitapları, dergileri takip etmekte zorluk yaşadıkları belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu müzik etkinliklerini planlarken oyun ve hareketi bütünleştirmektedir. Oyun çocukların vazgeçilmez ihtiyaçlarından birisidir ve çocuklar oyun olarak algıladığı birçok etkinliğe keyifle katılırlar (Acay ve Çamlıbel, 2016). Uçan (2018)'e göre gelişimsel özelliğinden dolayı okul öncesi dönem çocukları kendisini aktif kılan hareketli oyunları daha fazla tercih etmektedir. Dolayısıyla çocukların ilgisini daha fazla çekeceğini düşündükleri için okul öncesi öğretmen adayları çoğunlukla oyun ve hareket cevabını vermiş olabilirler. Nitekim Yılmaz Bolat ve Dikici Sığırtmaç (2006)'a göre de müzik eşliğinde oynanan oyunlar, çocuklar için daha ilgi çekici etkinliklerdir. Young (2016)'a göre müzik ve hareket birbirinden bağımsız değildir ve çocuklar müziği duyduklarında kendiliğinden hareket etmektedirler. Fidan vd. (2020) çalışmasında da öğretmen adayları müzik etkinliklerini daha çok hareketle birleştirmektedir. Oğuz (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının çoğunlukla müzik etkinliklerini oyun etkinlikleriyle bütünleştirdiğini ifade etmiştir. Bulut ve Aktaş (2014)'ın çalışmalarında da okul öncesi öğretmenleri müzik eşliğinde hareket çalışmalarını çocuklara oyun ile yaptıklarını çünkü lisans eğitimleri sırasında verilen müzik eğitiminin bu yönde olduğunu belirtmişlerdir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu müzik merkezinde vurmali çalgıların olması gerektiğini ifade etmiştir. Okul öncesi dönem çocuklarının ince motor becerileri henüz tam olarak gelişmediği için vurmali çalgıları daha kolay kullanabilmektedir. Yine derslerde de okul öncesi dönem çocuklarının rahatlıkla kullanabileceği müzik aletleri olarak vurmali çalgılar anlatılmaktadır (Sığırtmaç, 2005). Dolayısıyla öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında farklı çalgılarla ilgili yeterli bilgiyi almadıkları düşünülmektedir. Çeviker (2010) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğunun davul, def ve ritm çubukları dışındaki çalgıları çoğunlukla tanımadığını belirlemiştir. Bu nedenle bu çalışmada da okul öncesi öğretmen adayları müzik merkezinde vurmali çalgıların olması gerektiğini ifade etmiş olabilirler. Nitekim Oğuz (2019)'un çalışmasında okul öncesi öğretmenleri, sınıflarında en fazla tef, davul, marakas ve çelik üçgen gibi vurmali materyallerin olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunluğu bir müzik aletini çalmayı bilmekte ve etkinliklerinde kullanmaktadır. Öğretmenin müzik aleti kullanabilmesi çocukların müziğe olan ilgilerini canlı tutabilmekte, müziği sevmelerini sağlamaktadır (Aral, Gürsoy, Bıçakçı ve Aysu, 2018). Kaya ve Özkut (2009) çalışmalarında müzik etkinliklerinde herhangi bir enstrüman

çalmanın çocukların ilgisini çekeceğini ve okul öncesi öğretmen adaylarına farklı müzik aletleri hakkında bilgi verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Tunalı Özdemir (2008) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının % 63'ünün müzik aleti olarak sadece blok flüt çaldığı, %12'sinin hiçbir müzik aleti çalmadığı saptanmıştır. Öğretmen adayları mesleki anlamda gelişimlerine katkı sağlayacağını düşündükleri için bir müzik aletinin çalınışını öğrenmek istemiş olabilir. Bu çalışmanın aksine birçok çalışmada öğretmen adayları bir müzik aletini çalmayı bilmemektedir (Aral vd., 2018; Yıldız, 2018).

Okul öncesi öğretmen adaylarının çoğu müzik etkinliklerinin öncelikli olarak bilişsel gelişimi desteklediğini belirtmiştir. Müzik etkinlikleri çocukların tüm gelişim alanlarını desteklemektedir. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarında müzik etkinlikleri kapsamında çoğunlukla çocuklara şarkı öğretilmekte ya da ritm çalışmaları yapılmaktadır. Her iki etkinlikte de çocuklar ezber yapmakta şarkı sözlerini ya da ritimleri akılda tutmaya çalışmaktadır (Kılıç Tapu, 2020). Oğuz (2019) çalışmasında okul öncesi öğretmen adaylarının çoğunlukla müzik etkinliklerini değerlendirirken öncelikle çocukların şarkıyı ezberleyip ezberlemediklerini dikkate aldıklarını vurgulamıştır. Ezber, akılda tutma vb. süreçler bilişsel gelişimle ilgili olduğu için bu çalışmada öğretmen adayları müzik etkinliklerinin öncelikli olarak bilişsel gelişimi desteklediğini belirtmiş olabilir.

ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir.

- Okul öncesi dönemde müzik eğitimi dersinin içeriği genişletilebilir, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda müfredatta güncellemeler yapılabilir özellikle uygulama saati artırılabilir.
- Okul öncesi dönemde müzik eğitimi konusunda eğitim almış ve kendisini geliştirmiş öğretim üyeleri bu dersi verebilir. Derse alan uzmanları davet edilebilir, seminerler verilebilir.
- Dersi uzaktan alan öğrenciler için telafi programları planlanabilir.
- Ders kapsamında öğretmen adaylarına farklı müzik aletleri tanıtılabilir müzik aleti çalabilmeleri konusunda desteklenebilir.
- Öğretmenlere bütünleştirilmiş etkinlikler hakkında bilgi verilebilir.
- Derste öğrendiklerini uygulamaya aktarabilmeleri için öğretmen adaylarının bu ders kapsamında okul öncesi eğitim kurumlarında uygulamaya çıkması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acay S. S. & Çamlıbel Ö. Ç. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 42; 269-282.
- Adileh, M. (2012). Teaching music as a university elective course through e learning. *Australian Journal of Music Education*, 1, 71-79.
- Akıncı, M. Ş. (2022). Views of pre-school teaching undergraduate students, who received musical education, about distance education. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 863-879.
- Albert, D. J. (2014). Online versus traditional master of music in music education degree programs. *Journal of Music Teacher Education*, 25(1), 52-64.
- Algan, G., Özkut, B. & Kaya, S. Ö. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların annelerinin müzik eğitimine bakış açısı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27; 21-31.
- Alparlan, U. (2010). *Okulöncesi öğretmenlerinin aldıkları müzik eğitimi doğrultusunda uygulamakta oldukları müzik etkinliklerine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları problemler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aral, N. Gürsoy, F. Yıldız Bıçakçı, M. & Aysu, B. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinlikleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 21-31.
- Argon, T. & Kösterelioğlu, M. A. (2010). Öğretmenlik mesleği ve okul deneyimi dersleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 265-277.
- Barboros, E.& Akbulut, E. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik eğitimi dersi hedeflerini gerçekleştirme ve öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *JRES*, 8(1), 65-74.
- Bulut, D. & Aktaş, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini uygulama durumları (Niğde ili örneği). *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 21-34.
- Çeviker, A. (2010). *Okul öncesi ve müzik öğretmenliği adaylarının okul öncesi müzik etkinliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, A. (2015). Öğretmen eğitiminde mikro-öğretim ve farklı yaklaşımlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 219-231.
- Dalgın, M. & Acay Sözbir, S. (2019). Okul öncesi dönem müzik etkinliklerinde uygulanan yöntem, teknik ve yaklaşımlar. *Fine Arts*, 14(1), 39-59.
- Ehrlin, A. & Gustavsson, H. (2015). The importance of music in preschool education. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(7), 32-42.

- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17-33.
- Elaldı, Ş. , Batdı, V. & Sönmez-Ölger, D. (2020). Music education competencies of preschool teachers and preservice preschool teachers. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 617-636.
- Eren, B. (2012). Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25.
- Fidan, S. G., Çiftçi, M.C. & Turan, Z. (2020) Müzik öğretmeni adaylarının okul öncesi müzik eğitimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Music and Dance*, 16; 354-374.
- Joseph, D. & Heading, M. (2010). Putting Theory into Practice: Moving from Student Identity to Teacher Identity. *Australian Journal of Teacher Education*. 35(3).
- Kabataş, M. (2017). Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Kandır, A. & Türkoğlu, D. (2015). *MEB 2013 Okul öncesi eğitim programı'nın müzikal becerilerin gelişimi yönünden değerlendirilmesi*. Uluslararası Katılımlı 3. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongre Kitabı.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, teknikler, ilkeler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, S.Ö. & Özkut, B. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Uluslararası 5.Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi. Edirne.
- Kılıç Tapu, I. (2020). *Okul öncesinde müzik eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kocabaş, A. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Derslerindeki Yetersizliklerine İlişkin Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 7-11.
- Kılıç Tapu, I. (2020). *Okul öncesinde müzik eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıralı, F. N. & Alcı, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 8(30), 55-83.
- Koca, Ş. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik etkinliklerine yönelik özyeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 375-386.
- Koca, Ş. (2019). Çocukların gözüyle müzik ve müzik etkinlikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 845-852.
- Malkoç, T. & Ceylan, F. (2012). Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 59-65.
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*, Ankara: MEB Yayınları.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nded). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oğuz, T. (2019). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin müzik merkezi düzenleme durumları ile müzik etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Öztürk, A. (2008). *Okul öncesi kurumlarda uygulanan müzik eğitiminin öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ruippo, M. (2003). *Music education online*. Retrived from <https://www.academia.edu/musiceducation>.
- Sarıkaya, M. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 27(46), 92-100.
- Sığırtmaç, A.D. (2005) *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Kare Yayınları.
- Subramaniam, K. (2006). Creating a microteaching evaluation form: The needed evaluation criteria. *Education*, 126; 666-677.
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi. Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Umuzdaş, S. & Levent, A. (2012). Müzik öğretmenlerinin ilköğretim müzik dersi işleyişine yönelik görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 56-73.
- Toraman, M. (2013). *Müzik öğretmenlerinin ilköğretim programında yer alan müzik dersine yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tunalı Özdemir, A. (2008). *Okul öncesi öğretmen adaylarının müzik yeterlilikleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Winsler, A., Ducenne, L. & Houry, A. (2011). Singing one's way to self-regulation: The role of early music and movement curricula and private speech. *Early Education & Development*, 22(2), 274-304.
- Yıldız, G. (2019). *Okul öncesi dönemde müzik eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Young, S. (2016). Early childhood music education research: An overview. *Research Studies in Music Education*, 38(1), 9-21.

Extended Abstract

Introduction

Music education, on the other hand, is the process of providing the child with certain musical behaviors through his/her own life, purposefully changing or improving his/her musical behavior. The aim of music education in early childhood is to support the emotional, cognitive, language and psycho-motor development of the child and to gain the love of music. Both parents and pre-school education institutions have important duties in the inclusion of music in the child's life. It is very important to introduce children to a quality music education, especially in pre-school education institutions. In our country, music education is given to children by pre-school teachers in pre-school education institutions. For this reason, preschool teachers' knowledge and equipment regarding music activities and their attitudes towards music are very important. The education they receive during their undergraduate education plays an important role in teachers' knowledge about music education in the pre-school period. Therefore, in this study, it is aimed to examine the views of pre-school teacher candidates about music activities.

Method

The descriptive model, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 23 students who are studying in the Department of Preschool Education, which is reached by snowball chain sampling method, who took the music education lesson in the pre-school period and who voluntarily accepted to participate in the study. Research data were collected with the "Interview Form". Since the students mostly took the music education lesson in the 2nd grade in the pre-school period, 3rd and 4th grade students were included in the study. The majority of the students included in the study were female (f=16), 21 years old (f=11) and graduated from Anatolian High School (f=12). 11 students are 3rd grade students and 12 students are 4th grade students. In the first part of the interview form, there were questions about the gender, age, type of high school they graduated from, and their grade level, while in the second part, whether they found the music education lesson in the pre-school period they took in the second year sufficient, the music activities given in the pre-school education institutions and the music corners. Thoughts, the points they pay attention to when planning musical activities and whether they use a musical instrument or not. The students who were contacted for the research were informed about the purpose of the research and interviews were held at appropriate times. The interviews lasted approximately 10-15 minutes. The students who were contacted for the research were informed about the purpose of the research and

interviews were held at appropriate times. The interviews lasted approximately 10-15 minutes. The data obtained from the open-ended questions were transferred to the computer environment and coding was created. Thus, the themes (categories) and sub-themes that will form the main lines of the research findings were revealed. The determined themes were explained and interpreted in relation to the codes they covered, and the results were tried to be revealed in line with the purpose of the research. In addition, frequency technique was used to digitize the distribution of the research data according to the determined themes.

Results

As a result of the research, most of the pre-service teachers stated that the lesson was not efficient because they took the lesson from a distance during the pandemic period, the course content should be expanded, the subjects such as songs, rhythm games and nursery rhymes were mostly mentioned within the scope of music activities, and different musical instruments that preschool children could use were not introduced. The majority of pre-service teachers stated that they combine music, movement and play when planning music activities and that percussion material such as drums, snare drums, hand and finger cymbals, rhythm sticks, tambourines, wooden spoons and finger cymbals should be present in music centers. Most of them know how to play a musical instrument and after graduation they want to study musical activities with children. According to pre-service teachers, music activities support the cognitive development of preschool children the most.

Recommendations

In line with the results obtained from the research, the following can be suggested.

- The content of the music education lesson in the pre-school period can be expanded, the curriculum can be updated in line with the interests and needs of the students and especially the practice time can be increased.
- Faculty members who have been trained and improved on music education in the pre-school period can teach this course. Field experts can be invited to the course and seminars can be given.
- Make-up programs can be planned for students who take the course remotely.
- Different musical instruments can be introduced to teacher candidates within the scope of the course, and they can be supported to play musical instruments.
- Teachers can be informed about integrated activities.

- Pre-service teachers can be put into practice in pre-school education institutions within the scope of this course so that they can apply what they have learned in the course.

TÜRKİYE'DE SOSYAL KAYGI VE SOSYAL FOBİ İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Zekeriya ARSLAN*, Oğuz EMRE**, Kübranur VARLIKLIÖZ***, Ayşegül ULUTAŞ-
KESKİNKILIÇ****, Nurcan ALAGÖZ*****, Semra AKTO*****

Özet

Bu çalışma ile Türkiye'de sosyal kaygı ve fobi ile ilgili yapılmış lisansüstü tezlerin tematik dağılımlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Çalışmanın evrenini, YÖK Tez Merkezi tarafından arşivlenen, arama motorunda "sosyal kaygı" ve "sosyal fobi" olarak dizginlenen 189 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu alanda 2015-2020 yılları arasında yapılmış 107 yüksek lisans, 5 doktora ve 6 tıpta uzmanlık tezi olmak üzere toplam 118 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Elde edilen veriler doküman analizi yoluyla incelenmiş olup, veriler kodlama yöntemine göre yıl, kullanılan yöntem, çalışılan alan, çalışma grubu ve temalarına ayrılarak çözümlenmiştir. Yapılan lisansüstü tezlere bakıldığında en fazla çalışılan alanın Psikoloji Anabilim Dalı olduğu görülmüştür. Bulgulara göre, çalışmalarda bireylerdeki sosyal kaygı/fobi oluşumunda aile tutumları, benlik saygısı, teknoloji kullanımı, spor yapma durumu, rahatsızlık durumları, aileden ayrılma ve üniversiteye gitme ve diğer durumlar başlıkları altında temalar oluşturulmuş ve incelenmiştir.

Anahtar kelimeler : Sosyal Kaygı, Sosyal Fobi, Lisansüstü Tez

INVESTIGATION OF GRADUATE THESIS RELATED TO SOCIAL ANXIETY AND SOCIAL PHOBIA IN TURKEY

Abstract

With this study, it has been aimed to examine thematic distributions of postgraduate theses related to social anxiety and phobia in Turkey. The research is designed in screening model. The universe of the study consists of 189 graduate theses archived by YÖK Thesis Center and indexed as "social anxiety" and "social phobia" in the search engine. The sample of the research consists of a total of 118 postgraduate theses, including 107 master's, 5 doctoral and 6 specialty

* Öğr. Gör., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, zarlsan46@hotmail.com, Orcid id: 0000-0001-8861-0310

** Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, oguzemre@inonu.edu.tr, Orcid id: 0000-0001-6810-3151

*** Öğr. Gör., 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye, kubranur.varliklioz@omu.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-1811-4220

**** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, aysegul.ulutas@inonu.edu.tr, Orcid id:0000-0002-6497-6534

***** Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, Bingöl, Türkiye, nalagoz@bingol.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-1344-6760

***** Öğr. Gör., Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye, semraakto@artuklu.edu.tr, Orcid id: 0000-0002-0185-1339

Zekeriya ARSLAN, Oğuz EMRE, Kübrabur VARLIKLIÖZ, Ayşegül ULUTAŞ KESKİNKILIÇ...

theses in medicine, in this field between 2015-2020. The obtained data were analyzed through document analysis, and the data were analyzed by dividing them into year, method, field of study, study group and themes according to the coding method. Considering the postgraduate theses made, it was seen that the most studied field was the Department of Psychology. According to the findings, themes were created and examined under the titles of family attitudes, self-esteem, use of technology, exercise, discomfort, leaving the family and going to university, and other situations in the formation of social anxiety / phobia in individuals in the studies

Key words: Social Anxiety, Social Phobia, Postgraduate Thesis

GİRİŞ

İnsan doğası gereği sosyal bir varlık olmakla birlikte etkileşimde bulunması gerekende bir varlıktır. Dünyaya gözünü açar açmaz etrafında birçok uyarıcıyla etkileşime geçmek zorundadır. Yaşamının başladığı andan itibaren birey sosyal bir ortamın üyesi olarak görülmektedir. Ailenin yaşantısı, kültürü, eğitimi, tutum ve davranışları, aile tipi, akraba ilişkileri vb. birçok faktör bireyin zihninde yeni şemaların oluşmasına sebep olmaktadır. Bu şemaların olumsuz şekilde oluşması bireyde psikolojik bir rahatsızlık olan sosyal kaygının oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Sosyal kaygı veya sosyal fobi bireyde sosyal ortamlar içerisinde insanlarla etkileşime girememe ve kalabalık önünde var olan performansını istendik şekilde sergileyememe olarak göze çarpar. Ayrıca etkileşim ve bireysel performans sergilerken yaşadığı yoğun kaygı ile karakterize bir patolojik durum olarak da tanımlanabilir. Bireylerin üzerinde bu gibi durumlardan herhangi birisi olsa dahi o bireyde sosyal kaygı bozukluğu vardır denilebilir (Heimberg vd., 1993). İnsan hayatının işleyişini, işlevselliğini ve yaşam kalitesini önemli ölçüde olumsuz olarak etkileyen sosyal kaygı yaşamın sonraki yıllarında ortaya çıkanlar olsa da genellikle yaşamın ilk yıllarından itibaren başladığı gözlenmiştir (Beidel ve Turner, 2007; Menezes vd., 2005). Bu durum çocukluk çağı ve bu yaşta çocukların yaşantıları ve maruz kaldığı durumların bireyin ileriki yaşamında ne kadar etkili olduğunu gözler önüne sermektedir. Araştırmalara bakıldığında sosyal kaygının erken yaşlardan itibaren başlamasında ve devam etmesinde olumsuz çocukluk yaşantılarının büyük bir öneminin olduğu saptanmıştır (APA, 2013; Binelli vd., 2012; Fıstıkçı vd., 2015). Çünkü yaşamın ilk yıllarını içine alan dönem yaşantıları aynı zamanda kişilerin kendileri ve sosyal dünyalarına yönelik varsayıma dayalı oluşumlar, olumsuz gelişen inanç durumları ve olumsuz benlik imajları oluşturduğu yıllar olarak bilinmektedir (Clark, 2002; Krans vd., 2014; Morgan, 2010). Bilim insanlarının son yüzyılda önemle üzerinde durduğu dönem olan çocukluk dönemi sosyal yaşamın başlamasına ek olarak öğrenme yaşantısı oluşturma ve bu öğrenmelerin ileriki yaşantılarını etkileyen en önemli dönemlerdendir. Bu dönemin olumsuz yaşantı ve öğrenmeleri gençlik, yetişkinlik ve hatta yaşlılık döneminde farklı sorunlar oluşturmakla birlikte ve psikolojik iyi oluş haline olumsuz etki etmektedir (Reiser vd., 2014; Melkman, 2017; Mosley-Johnson vd., 2018).

Kuramsal olarak sosyal kaygı ile ilgili açıklamalara bakıldığında; psikanalitik kuram, sosyal kaygıyı süper egoya olan yoğunlaşmış eleştiri ve süper egonun baskısından dolayı hissedilen rahatsızlık durumu olarak açıklamakla birlikte kaygıyı kişiyi harekete geçiren bir işi yapma, etkinlikte bulunma durumu için motivasyon sağlayıcı etkisi olan gerilime geçme hali olarak tanımlamaktadır.

Ayrıca Freud kaygıyı nevrotik, gerçeklik ve ahlaki kaygı olarak kategorize etmiştir. Dış dünyadan gerçek bir tehlike karşısında ortaya çıkan doğal tepkiye gerçek kaygı, İd'in kontrol edilemez arzularını baskılayamaması sonucunda bilinç düzeyine gelen duygusal tepkiye nevrotik kaygı ve ego ile süper egonun çatışması sonucu ortaya çıkan tepkileri ise ahlaki kaygı olarak ifade etmiştir (Corey, 2008; İnanç ve Yerlikaya, 2013). Davranışçılara göre ise sosyal kaygı bozukluğunun ortaya çıkmasında bireyin yaşantısı sonucunda koşul-pekiştireç ikiliyle birlikte sosyal öğrenme kavramları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır (Beidel, 1998). Biyolojik kuram ise sosyal kaygı bozukluğunun genetik faktörlerle geçtiği ve bu geçişlerinin bireyleri etkilediği düşüncesi üzerinde çalışmıştır (Hughes vd., 2009). Bilişsel davranışçı kuramcılara göre incelendiğinde bireyin zihinsel yapısının çarpıklığı duygu ve davranışlarını yönlendirmekte ve bu durum neticesinde sosyal kaygı bozukluğunun şekillendiği düşünce şekli üzerine şekillendirilmiştir (Yalçın ve Sütçü, 2016).

Sosyal kaygı bozukluğunun hem bilimsel çalışmalar eşliğinde hem de kuramlara göre bakılıp incelendiğinde bu durumun kişide birçok farklı durumla iç içe geçmiş farklı durumların olduğu görülmektedir. Sosyal kaygı bozukluğunun bireyin yaşam kalitesini olumsuz etkilemekle birlikte; bireyde strese, psikolojik yıpranmaya, motivasyon düşüklüğüne sebep olan durumlarla başa çıkma yollarını ararken daha çok ortaya çıkmakta olduğu görülmektedir. İnsan yaşamının kaliteli bir şekilde sürdürebilmesi açısından yaşamı olumsuz yönde etkileyen ve bir psikolojik sorun olarak karşımıza çıkan sosyal kaygı bozukluğunun temel nedenlerini ortaya çıkarmak insan yaşamını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. İnsan yaşamını olumsuz yönde tetikleyen sosyal kaygı bozukluğunun temel dinamiklerini tanımak önem arz etmektedir. Bu çalışmada sosyal kaygı alanında yapılmış lisansüstü tezler incelenmiş ve bu tezlerde bulunan temel sonuçlar tartışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada; Türkiye'de sosyal kaygı ve fobi ile ilgili yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarını ortaya koyduğundan betimsel nitelikte olup, çeşitli özellikleri bakımından eğilimlerini ortaya koyabilmek üzere tarama modelinde doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımdır. Doküman incelemesi tekniği ise araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren basılı ve elektronik materyallerin analizi için izlenen bir dizi sistematik işlemler bütünüdür (Karasar, 2012; Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırılacak olgu ile ilgili kitaplar, raporlar, video ve ses kayıtları, fotoğraflar vb. belgeler özgünlüğünü koruyacak ve sistematik bir şekilde analiz edilmelidir. Ayrıca doküman incelemesi yapılabilecek belgeler arasında, toplantı tutanakları, notlar, kitap ve broşürler, haritalar, gazete yazıları, dergiler, araştırmalar, senaryolar, raporlar, arşivler gibi belgeler yer almaktadır (Karataş, 2015; Patton, 2002).

Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanılır ve bu analizle elde edilen bulgular değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ya da görüşme ve gözlemlerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Ardından, araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur ve düzenler. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bunun için gerekli yerlerde doğrudan alıntılara da başvurmak zorunda kalabilir. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada ayrıca yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmanın Önemi

Araştırmanın bulgularında da bahsedildiği üzere son yıllarda kaygı, fobi, anksiyete gibi kavramların sıkça karşımıza çıkması ve popüler olması araştırma önemini oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan tezlerin eksik yönlerinin eleştirilmesi de ileride araştırma yapacak kişilere bilimsel anlamda ışık tutacaktır. Sosyal kaygı ve fobi ile ilgili literatürde bu kapsamda yapılmış araştırmaya benzer bir çalışmaya rastlanmaması ise çalışmanın bir diğer önemini oluşturmaktadır

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü sosyal kaygı ve sosyal fobi olarak dizginlenen 189 lisansüstü eğitim tezinden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise sosyal kaygı ve sosyal fobi konularında 2015-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin tamamı oluşturmaktadır. Ancak Türkçe yazılmayan 7 lisansüstü tez ve özet olarak sınırlandırılmış 8 adet tez araştırmaya dâhil edilmeyerek toplam 118 lisansüstü tez örnekleme oluşturmuştur. Bu tezlerden 107 yüksek lisans, 5

doktora ve 6 tıpta uzmanlık düzeyinde yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. yapılan lisansüstü tezlerin % 61,6 gibi büyük bir kısmının örnekleme dâhil edildiği görülmüştür. Araştırma, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'ne 2015-2020 yılları arasında kayıtlı lisansüstü eğitim tezleri ile sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi:

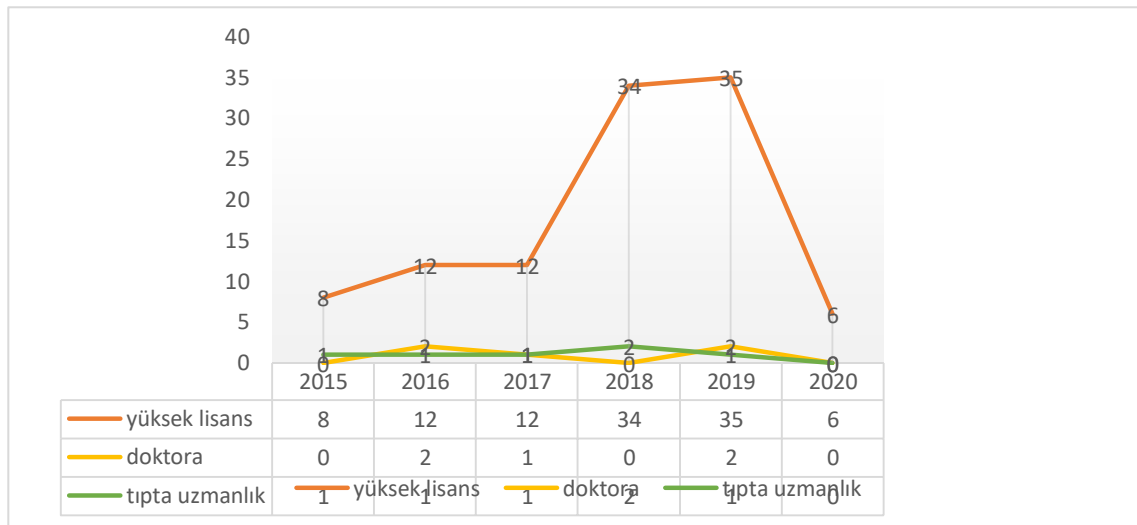
Araştırmada elde edilen veriler doküman analizi yardımıyla incelenmiştir. Doküman analizi, mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli bir şekilde incelenmesidir (Karadağ, 2009). Bu doğrultuda araştırma örneklemini oluşturan 2015-2020 dönemine sosyal kaygı ve fobi ile ilgili ait yüksek lisans, doktora ve tıpta uzmanlık tezleri yıl, kullanılan yöntem, çalışılan alan, çalışılan insan grubu ve temalarına göre ayrılarak çözümlenmiştir.

Araştırmanın Etik Boyutu

Bu araştırmayı yürütmek üzere araştırmacılar, incelenecek dokümanların dahil edilme ve dışarıda bırakılma ölçütlerini açıkça belirtmiş, tez tarama sayfasında anahtar kelimeler yazılmış, doküman incelemesi aşama aşama ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu araştırmanın etik kurul raporu bulunmamaktadır. YÖK ulusal tez merkezi sayfasından erişim izni olan 118 tez çalışmaya alınmıştır.

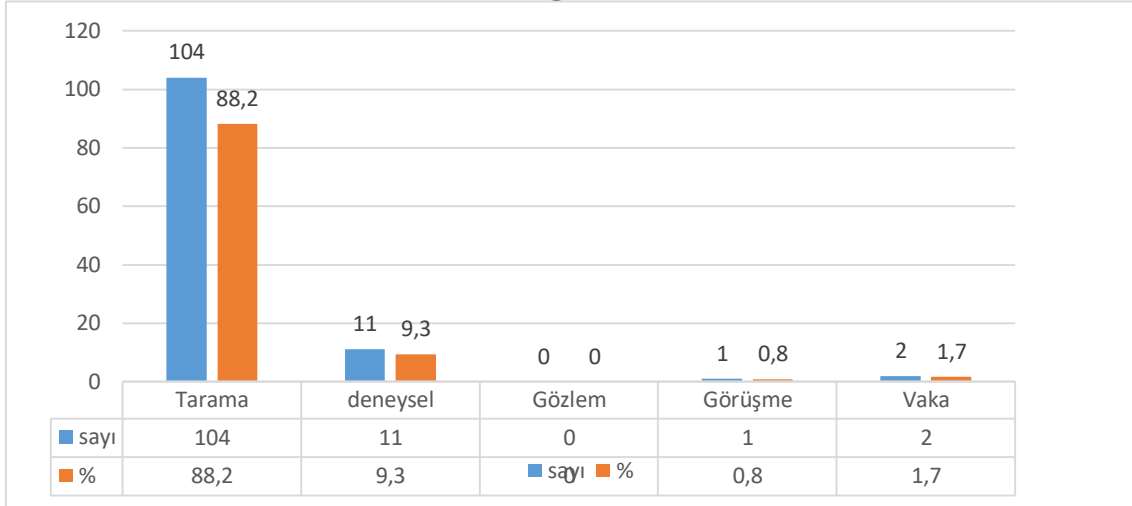
BULGULAR

Tablo 1. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü eğitim tezlerinin yıllara göre dağılımı



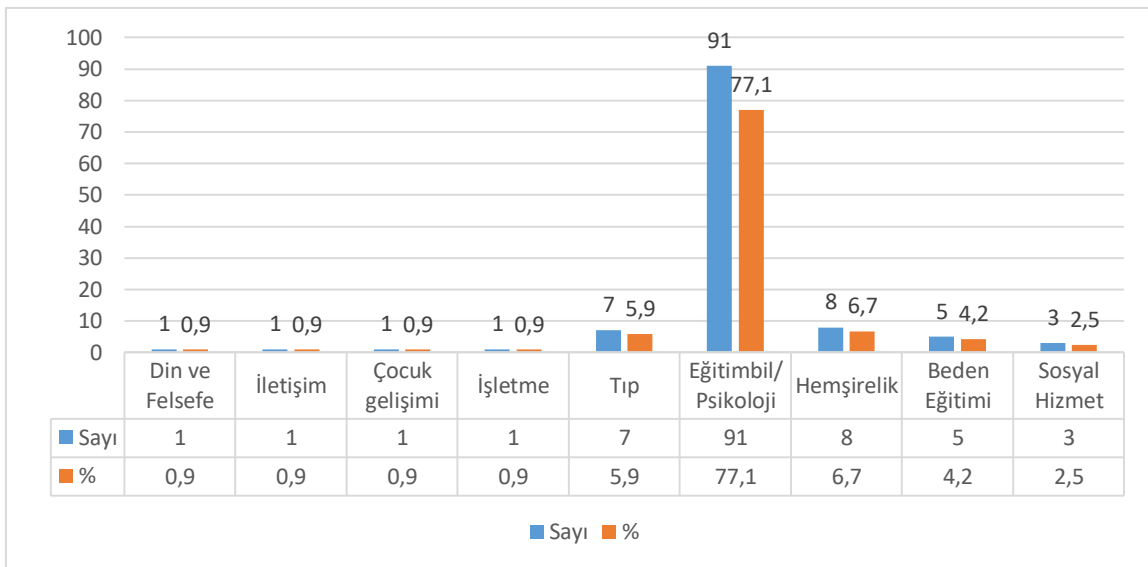
Tablo 1 incelendiğinde sosyal kaygı/fobi alanında 2015-2020 yılları arasında yapılmış yüksek lisans tezlerin bu konuya olan ilginin her yıl düzenli olarak arttığını, özellikle 2018 ve 2019 yılında ise çok fazla çalışma yapıldığı görülmektedir. Doktora ve Tıpta Uzmanlık tezlerine bakıldığında ise bu konuya olan ilginin istenilen düzeyde olmadığı görülmüştür.

Tablo 2. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımı



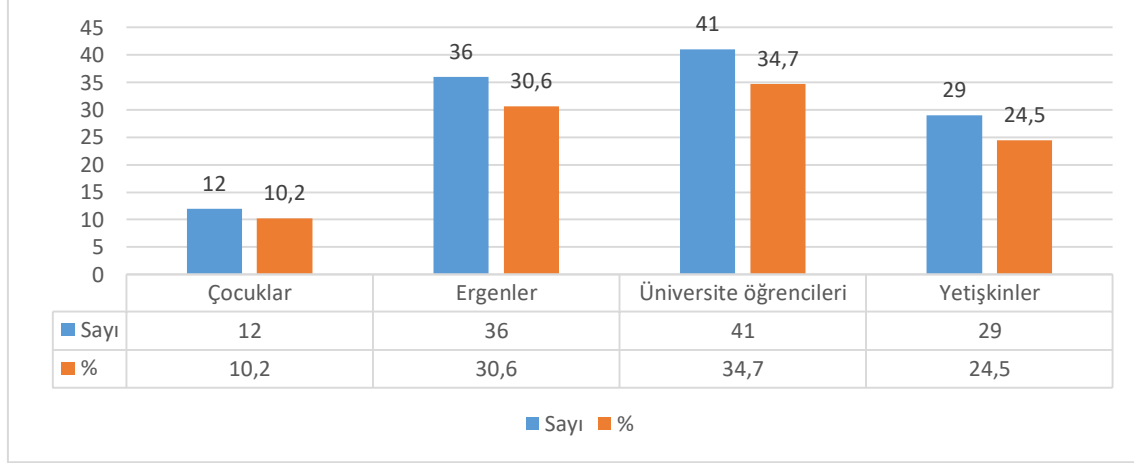
Tablo 2 incelendiğinde sosyal kaygı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin %87,7 ile en fazla tercih edilen modelin tarama modeliyken; gözlemin hiç tercih edilmediği ve görüşme modelinin de 0,8 oranda çok az tercih edildiği görülmüştür.

Tablo 3. Yapılan lisansüstü tezlerin bilim alanlarına göre dağılımı



Tablo 3 incelendiğinde sosyal kaygı ile ilgili yapılan lisansüstü tezler yapıldığı alanlara göre incelendiğinde %76,3 ile en çok araştırma yapılan alanın psikoloji olduğu; en az tercih edilen alan ise %0,8 oranlarıyla “ Din Felsefesi, İletişim, Çocuk Gelişimi ve İşletme” alanları olmuştur.

Tablo 4. Yapılan lisansüstü tezlerin hedef kitleye göre dağılımı



Tablo 4 incelendiğinde çalışmaların %10,2 ile en az oranda çocuklara yönelik çalışmalar olurken en fazla tercih edilen grup ise %34,7 ile üniversite öğrencileri olmuştur.

Tablo 5. Ebeveyn tutum ve davranışlarının sosyal kaygı/ fobi ile ilişkisini konu alan lisansüstü tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Çocukluk Döneminde Sosyal Kaygının Gelişiminde Ebeveyn Kabul-Red Algısı: Otomatik Düşüncelerin Aracı Rolü
2015	Ebeveyn Besleme Tarzları İle Çocukların Öz Yeterlilik Ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Çocuklardaki Obezite Durumuna Etkisi
2016	Yetiştirme Yurdunda Kalan Öğrenciler İle Aile Yanında Kalan Öğrencilerin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması
2016	Bir Grup Üniversite Öğrencisinde Sosyal Kaygı, Depresyon Ve Anne-Baba Tutumları İle Mükemmeliyetçilik Eğilimleri Ve Üniversiteye Uyum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi
2016	Bireylerin Anne Baba Tutumlarının Özgüven Ve Sosyal Fobiye Olan İlişkinin İncelenmesi
2017	Sosyal Fobi Belirtileri İle Yetişkin Bağlanma Stilleri Ve Anne Baba Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2018	Kekemelik Tanısı Olan Çocuk Ve Ergenlerde Sosyal Kaygı Ve Depresyon Düzeylerinin, Ailelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Ve Anne Babalarındaki Psikiyatrik Belirtilerin Değerlendirilmesi
2018	Ortaokul 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları İle Benlik

	Saygısı, Anne-Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki
2018	Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumu, Akıllı Telefon Kullanımı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2018	Evli Veya Boşanmış Ebeveyn Sahip Olan, 11-14 Yaş Arasındaki Çocukların Bağlanma Stilleri Ve Sosyal Fobi Düzeyleri Arasındaki İlişki
2018	Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Kabul Ve Reddinin Mükemmeliyetçilik Ve Sosyal Kaygı Düzeyi İle İlişkinin İncelenmesi
2018	Çekirdek Aileye Ve Tek Ebeveynli Aileye Sahip Ergenlerin Sosyal Kaygı Düzeyleri İle Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişki Ve Sosyoterapi
2018	Annelerin Eğitimleri Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Lise Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Mutluluk Ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması
2018	Ebeveynlik Stilleri İle Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin Temel Psikolojik İhtiyaçların Karşılama Düzeyine Göre İncelenmesi
2018	Algılanan Ebeveynlik Stilleri İle Sosyal Kaygı Bozukluğu Arasındaki İlişki: Erken Dönem Uyumsuz Şemaların Aracı Rolü
2018	Genç Yetişkinlerde Anne Baba Algısı İle Sosyal Kaygı İlişkisinde Öğrenilmiş Güçlülüğün Aracı Etkisi
2019	Ortaokul Öğrencilerinin Ebeveyn Bağlanma Stilleri İle Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
2019	Öğrenciler Ve Ebeveynlerindeki Sosyal Fobi Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Ebeveyn Kabul-Reddi İle Sosyal Kaygı Belirtileri Arasında Pozitif Ve Negatif Duygu Düzenleme Stratejilerinin Aracı Rolü
2019	İstanbul Örneğinde Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Ebeveyn Tutumunun Sosyal Kaygı Ve Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi
2019	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Yordayıcısı Olarak Ailesel, Bilişsel Ve Kişisel Faktörler
2019	Alkol Kullanım Bozukluğu Tanısı Almış Hastalarda Ana Baba Tutumunun Depresyon Ve Sosyal Fobi Belirtileri İle İlişkisi
2020	Ebeveyn Kabul Reddi Ve Kişilerarası Duygu Düzenleme Stratejileri İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde bireyin sosyal kaygı/fobi durumunun ebeveyn durumları(Ana-baba tutumları, beslenme tarzları, ekonomik durumu, boşanmış aile, eğitim vb) ile ilişki 23 adet lisansüstü tez incelenmiştir. Tezlerden 20(%86.9)'unda ebeveynin genel durumunun bireyde sosyal kaygı düzeyini olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür. Özellikle ailenin aşırı koruyucu ve kontrol edici baba ve mükemmeliyetçi aile tutumunun bireyde sosyal kaygı düzeyini arttırdığı tespit edilmiştir.

Ergenlerin temel psikolojik süreçlerinin karşılama düzeyi ile babanın rolü anlamlı bulunurken annenin rolü anlamlı düzeyde ilişki bulunamamıştır.

Ayrıca Ebeveyn tutumları çocuklarda kekemeliğin varlığını ve ek ruhsal problemlerin hepsinin birbiriyle çok yönlü olarak etkilediği ifade edilmiştir(Hürcan, 2018; Karataş, 2018).

İncelenen lisansüstü tezlerden 3(%13,1)'ü ise ebeveyn durumlarının bireylerde sosyal kaygı/fobi durumunu etkilemediğini belirtmişlerdir. Çocukluğunda koruyucu, demokratik ve otoriter aile tutumuna maruz kalan çocuğun ilerde sosyal kaygı ve özgüven durumunu etkilemediği ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveyn çalışma durumu ile öğrencilerin sosyal kaygı düzeylerinde farklılık olmadığı görülmüştür (Sağat, 2016; Özberk, 2018). Alkol kullanım bozukluğu olan bireyler ile kullanmayan bireylerin anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında fark bulunmamıştır(baltalı, 2019).

Tablo 6. Sosyal medya, internet, akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı/fobi ile ilişkisini konu alan lisansüstü tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Ergenlerde Parasosyal Etkileşim: İnternette Gerçek Benlik, Kendilik Algısı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkiler
2015	Tıp Fakültesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı, İnternet Bağımlılığının Sosyo-demografik Özellikler, Depresyon Ve Sosyal Fobi İle İlişkisi(T.Uz)
2016	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Fobi Ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2017	Ergenlerin Sosyal Zekâ, Sosyal Kaygı, Akran İlişkileri, İnternet Bağımlılığı Ve Sosyal Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler
2017	Evli Çiftlerin Sosyal Fobi Ve İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
2018	Lise Öğrencilerinin İnternet Kullanım Bozukluğu, Sosyal Kaygı Ve Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2018	Ergenlerde Sosyal Medyaya Yönelik Tutum, Sosyal Medya Kullanımında Gelişmeleri Kaçırma Korkusu Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkiler
2018	Ergenlerde Algılanan Ebeveyn Tutumu, Akıllı Telefon Kullanımı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2018	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığının Depresyon Ve Sosyal Fobi İle İlişkisi
2018	Çalışan Kadınların İnternet Ve Sosyal Medya Bağımlılığının Sosyal Kaygı İle İlişkisi
2018	Üniversite Öğrencilerinde İnternet Kullanımının Genel Psikolojik Belirtiler Ve Sosyal Fobi İle İlişkisi
2019	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Medya Kullanım Özelliklerinin Beğenilme Arzusu, Kendini Mükemmeliyetçi Gösterme Ve Sosyal Kaygı İle İlişkisi
2019	Sosyal Fobi Belirtileri İle Problemlı İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Ortaokul Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı İle Sosyal

	Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Adolesanlarda İnternet Bağımlılığı Ve Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi
2019	Ergenlerde Oyun Bağımlılığının Sosyal Kaygı, Saldırganlık Ve Sosyal Dışlanma İle İlişkinin İncelenmesi
2019	Adölesan Kızlarda Teknoloji Bağımlılığı İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişki
2019	Ergenlerin Bağlanma Stilleri Ve Sosyal Kaygıları İle Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyleri İle Sosyal Kaygı Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 6 incelendiğinde sosyal medya, internet ve akıllı telefon kullanımının sosyal kaygı/fobi ile ilişkisini farklı değişkenler açısından incelendiği görülmektedir. Medya, internet ve akıllı telefonun bilinçsizce kullanımı beraberinde sosyal kaygı/fobi gibi birçok sorunu doğurduğu yapılan çalışmalarla saptanmıştır.

Yapılan lisansüstü çalışmalarda 10 tanesinde ergenlerin bilinçsizce internet ve telefonun kullanımının sosyal kaygı/fobi düzeyini artırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca teknoloji bağımlılığının yaş, internette geçirilen süre, anne baba tutumları, güvenli bağlanma gibi durumlarla da ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Sağlan, 2019; Bayar, 2019; Belli, 2018; Kınay, 2019; Aytulun, 2015; Bor, 2018; Görür, 2019; Hayırcı, 2019; Hacıahmetoğlu, 2018; Güzel, 2019). Yetişkinlerde eğitim düzeyinin düşük olması, öz kontrol eksikliği, problemlerli internet kullanımı gibi nedenlerin de sosyal kaygıya sebep olduğu belirtilmiştir (Diba, 2107).

Toplumun her kesimini ilgilendiren ve giderek büyüyen bir sorun olan internet bağımlılığı beraberinde birçok soruna da doğurmaktadır. Üniversite öğrencilerinin problemlerli internet kullanımına depresyon, sosyal kaygı bozukluğu gibi çeşitli ruhsal sorunların eşlik ettiği saptanmıştır. Ruhsal sorunların oluşmasını engellemek için internet bağımlılığının önüne geçilecek çalışmalara yer verilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir (Şen, 2105; Durar, 2018). Sosyal medya, internet ve telefonun bilinçli ve kontrollü bir şekilde kullanılmamasının davranış bozukluğu, ruhsal bozukluklar ve sosyal kaygı/fobide artışa neden olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Benlik saygısı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi konu alan lisansüstü tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Alkol Ve Madde Bağımlılığında Beden Algısı, Benlik Saygısı Düzeyleri Ve Sosyal Fobi Görülme Sıklığı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma
2016	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı Düzeyi İle Benlik Saygısı Düzeyi İlişkisinin İncelenmesi
2016	Üniversite Öğrencilerinde Beden İmajı Benlik Saygısı Ve Sosyal Fobinin İncelenmesi
2017	Ortaokul Öğrencilerinin Beden İmajı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki Ve Bu Değişkenlerin Çeşitli Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi
2017	Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi
2017	Madde Bağımlılığı Tanısı Almış Kişilerde Benlik Saygısı İle Sosyal Fobi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2017	Mersin Üniversitesi Öğrencilerinin Duygusal Dikkat, Duygusal Netlik Ve Duygusal Onarım Düzeyleri İle Benlik Saygısı, Sosyal Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi
2018	Ortaokul 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Kaygıları İle Benlik Saygısı, Anne-Baba Tutumları, Mükemmeliyetçilik Özellikleri Arasındaki İlişki
2018	11-15 Yaş Arası Bir Grup Ergende Akılcı Olmayan İnançların Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi
2018	Cinsiyet Farklılıklarının Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygı Üzerine Etkisi
2018	Benlik Saygısı Ve Sosyal Kaygının Talasemili Bireylerin Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkisi
2018	Benlik Saygısının, Algılanan Stres Durumu Üzerindeki Etkisi Ve Sosyal Kaygı Ve Kaçınmayla İlişkisi
2019	Ön Ergenlerde Sosyal Görünüş Kaygısı, Benlik Saygısı Ve Otomatik Düşüncelerin Sosyal Kaygıyı Yordamadaki Rolü

Tablo 7 incelendiğinde benlik saygısı ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi ele alan lisansüstü tezlerle ilgili aşağıdaki bulgular ortaya çıkmıştır:

Yeliz (2015) araştırmasında alkol ve madde bağımlılığının sosyal fobi belirtileri, beden algısı ve benlik saygısı düzeyleri ile farklı düzeylerde bağlantılı olduğunu saptamıştır. Farklı bir çalışmada ise madde bağımlılığı olan kişilerde sosyal fobiyle benlik saygısı arasında, pozitif yönde, zayıf, anlamlı bir ilişki bulunmuş olup; madde bağımlılığı olan kişilerin bağımlılık süresi ile sosyal fobi arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (Şahin, 2017).

Küçük (2016) çalışmasında ise bireylerin benlik saygısı düzeyleri ile sosyal kaygı puanları arasında zayıf oranda pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu; benlik saygısı düzeyleri ile kaygı puanları arasında da aynı şekilde zayıf oranda pozitif yönde ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki olduğunu bulmuştur. Hasbolat (2016), üniversite öğrencilerine yönelik yapmış olduğu araştırmada ise öğrencilerin benlik saygısı puanlarında magazin haberlerini takip etme, arkadaş grubuna sahip olma, flört ilişkisi, yaşamın çoğunun geçirildiği yer ve anne-baba tutumlarına göre anlamlı fark bulunmakta iken; cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sosyal fobi puanlarında cinsiyet, arkadaş grubu, flört ilişkisi, yaşamın çoğunun geçirildiği yer ve anne-baba tutumlarına göre anlamlı fark bulunduğu fakat magazin haberlerini takip etmeye göre anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Ergenlerin sosyal kaygı düzeyi ile beden imajı düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Beden imajının sosyal kaygıyı yordama gücü %18' dir. Araştırmada ele alınan demografik özelliklerden; cinsiyet sosyal kaygı için anlamlı fark oluşturmazken erkeklerin beden imajı düzeyi kız öğrencilerden daha yüksektir. Bunlarla birlikte öğrencilerin ailenin okur-yazarlık durumu, sosyo-ekonomik durumu ve baba eğitim düzeyi bu durumunun olumlu ya da olumsuz şekilde etkilediği görülmüştür (Aslan, 2017). Buna benzer Eroğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada ise ortaokul öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak aile tutumlarının çocukların sosyal kaygı durumu ve benlik saygısı düzeyleri arasında ilişki olduğu saptanmıştır.

Bir diğer araştırma sonucuna bakıldığında ise benlik saygısı ile sosyal kaygı arasında negatif yönde ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Benlik saygısı arttıkça sosyal kaygı azalmaktadır. Öğrencilerde sosyal kaygı arttıkça benlik saygısı azalmaktadır (Çetin, 2017).

Araştırma bulgularına göre, duygusal dikkat, duygusal netlik ve duygusal onarım düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri de yüksek olarak bulunurken sosyal kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Uslu, 2017).

Deniz (2018) araştırmasında katılımcılardaki akılcı olmayan inanç düzeylerinin yaşa, cinsiyete ve anne-babanın birlikteliğine göre, sosyal kaygı düzeylerinin annenin eğitim seviyesine ve anne-baba birlikteliğine göre; benlik saygısı düzeylerinin ise annenin ve babanın eğitim düzeyine ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığını saptamıştır. Çelikaşlan (2018) çalışmasında ise katılımcıların cinsiyete göre kaygı ve benlik saygısı ölçeklerinden aldıkları

puanlar negatif yönde ilişkilidir. Bireylerin benlik saygısı ölçeğinden aldıkları puanlar arttıkça bireylerin kaygı, kaçınma ve sosyal kaygı ölçeklerinden aldıkları puanların düşmekte olduğu görülmüştür.

Toplumsal cinsiyet perspektifinde kadın hastaların depresyon seviyesinin, erkek hastalara göre daha yüksek olduğu uygulanan ölçeklerle tespit edilmiştir. Talasemili kadın katılımcıların depresif duygulanım düzeyi, erkek katılımcıların düzeyinden anlamlı seviyede yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kaygı düzeyi yüksek talasemili bireylerin mental sağlık ve yaşam kaliteleri düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak, ebeveyn ilgisi yüksek talasemili bireylerin fiziksel fonksiyonun da yüksek olduğu gözlemlenmiştir (Soğuksu, 2018).

Bir başka araştırmada benlik saygısının algılanan stres üzerinde anlamlı bir etkiye sahip, sosyal kaygı ve kaçınmanın algılanan stres üzerinde anlamlı etkisinin olduğu ve benlik saygısının algılanan stres üzerindeki etkisinin sosyal kaygı ve kaçınmayla ilişkili olmadığı sonucu saptanmıştır (Gülle, 2018). Topal (2019)'ın araştırmasına göre sosyal görünüş kaygı ve otomatik düşüncelerin sosyal kaygıyı anlamlı düzeyde yordadığı ve kızların otomatik düşünce ve sosyal kaygı puanlarının erkeklere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8. Spor ile sosyal kaygı arasındaki ilişkiyi konu alan lisansüstü tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Sporun Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerine Etkisi
2016	Takım ve Bireysel Sporla Uğraşan Gençlerin Sosyal Fobi Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
2017	Spor veya Sanatla Uğraşan Ergenlerin Duygu Düzenleme Becerileri, Sosyal Kaygı ve Öfke Düzeyleri Arasındaki İlişki
2018	"Futboldaki Cinsiyetçi Söylem ve Davranışların Kadın Taraftarlar Üzerinde Yarattığı Sosyal Kaygı ve Erkek Taraftarların Toplumsal Cinsiyet Algısı Düzeyi"
2018	Futbolcuların Sosyal Fobi Düzeyleri
2019	Spor Lisesi ve Diğer Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyleri ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 8 incelendiğinde spor ile sosyal kaygı/fobinin (cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, yaş, içe dönüklük, dışa dönüklük vb.) değişkenlere göre aradaki ilişkiyi inceleyen altı tane lisansüstü çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalara göre sporcuların sosyal fobi ve sosyal kaçınmada anne-baba eğitim durumu, cinsiyet, içe dönüklük, dışa dönüklük değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık

görülmüştür. Aynı zamanda sosyal kaygı/fobi ile sosyal kaçınma arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Aydın, 2017; Öz, 2018; Demirtop, 2019).

Çalışmada kadın bireylerin sosyal kaçınma ve sosyal kaygılarında maddi kazançları ya da futbolu sevme durumu etkilemediği görülmüştür. Öte yandan kadın bireylerin sosyal kaygı ve sosyal kaçınma düzeyleri üzerinde toplam maça gitme sayısı belirleyici olmuştur. Bulgulara göre maça gitme sayısı az olan kadın bireylerin maça gitme sayısı çok olan kadın bireylere kıyasla sosyal kaygı/fobinin ve sosyal kaçınma düzeyleri daha yüksektir (Buldan, 2018). Yapılan diğer bir çalışmada sporun üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı/fobi düzeylerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca sporla uğraşan öğrenciler öznel iyi oluş düzeyleri de olumlu etkilenmektedir (Çağlayan Tunç, 2015). Sanat ve spor ile uğraşan bireylerin sosyal fobi/kaygı düzeyi arttıkça buna paralel olarak öfke durumlarının da arttığı görülmüştür. Fakat sanat ve sporla uğraşmayan bireylerde sosyal fobi/kaygı ve öfke durumları arasında bir ilişki bulunmamıştır (Öpöz, 2017).

Tablo 9. Bireylerdeki bir takım rahatsızlıkların (engel durumları) sosyal kaygıyla ilişkisini konu alan tezler

Yıl	Tez Adı
2016	18-60 Yaş Arası Sedef Hastalığı Tanısı Almış Bireylerin; Depresyon ve Sosyal Kaygı Düzeyi İle 18-60 Yaş Arası Sedef Hastalığı Tanısı Almamış Bireylerin; Depresyon ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
2016	Epilepsi Hastalarında Sosyal Fobi, Agorafobi Ve Depresyon Sıklığının Klinik Ölçekler Kullanılarak Saptanması
2017	Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ana Babalarda Sosyal Kaygı Ve Algılanan Sosyal Destek
2018	Akneli Ergenlerde İzotretinoin Kullanımının İntihar, Sosyal Fobi, Obsesif Kompulsif Belirtiler ve Diğer Psikiyatrik Değişkenler Üzerine Etkisi
2018	Kardeşi Otizmlili Olan Ve Olmayan Ergenlerin Kardeş İlişkileri Ve Sosyal Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması
2018	Üniversite Öğrencilerinin Sosyodemografik Özellikleri, Sosyal Fobi Belirtileri, Erişkin Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Belirtileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Obez Bireylerde Sosyal Kaygı Düzeyi ve Sosyal Kaygıyı Etkileyen Etmenler
2019	Sosyal Kaygı ile Üstbiliş Arasındaki İlişkinin Özel Bir eğitim Kurumundaki Öğrencilerde İncelenmesi

Tablo 9 incelendiğinde bireylerde sosyal kaygının bir takım rahatsızlıklar (engel durumları) ile olan ilişkisini belirleyen sekiz tane lisansüstü tez incelenmiştir. Bireylerin sahip oldukları dış görünüşlerinde olan bazı rahatsızlıklar akne vb.

sosyal kaygı ile pozitif bir ilişki saptanmış ve özellikle tedavi uygulandıktan sonra sosyal kaygı ve buna eşlik eden obsesif kompulsif durumlarında da iyileşme olduğu görülmüştür. Ayrıca rahatsızlığı olan bireylerde (epilepsi, obez, sedef, otizm vb.) depresyon ve anksiyete bozukluğu oranı oldukça yüksektir ve yine epilepsili hastalar arasında kapalı alan fobisi, özellikle de kadınlarda daha belirgin bulunmuştur (Erdoğan, 2018; Uzdu, 2016; Aktaş, 2019; F.Ateş, 2016; Sınanmış, 2018).

Öte yandan rahatsızlığı olan bireylerin sosyal kaygı durumları rahatsızlığa sahip olmaktan ziyade doğru şekilde yönlendirilmediklerinden ve anlamadıklarından dolayı olabileceği düşünülmektedir.

İncelenen tezlerin ikisinde herhangi bir rahatsızlığa (engele) sahip olan bireylerin yakınları (anne-baba, kardeş) sosyal fobi/kaygı düzeylerin oldukça yüksek olduğu saptanmıştır (Sınanmış, 2018; Ertan, 2017). Sosyal fobi/kaygı ye eşlik eden depresyon, anksiyete bozukluğu dışında zayıfta olsa dikkat eksikliği ve hiperaktivitenin de ilişkili olabileceği düşünülmüştür (Önder, 2018).

Tablo 10. Bireylerde beliren kişisel birtakım durumların sosyal kaygı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye etkisini konu edinen tezler

Yıl	Tez Adı
2016	Üniversite Öğrencilerinin Öz Duyarlıkları, Sosyal Kaygı Belirtileri Ve Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkiler
2017	Uyum Arttırma Grup Rehberliğinin Ergenlerin Duygusal Öz-Yeterlik Ve Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi
2018	Klasik ve modern sistemde hafızlık yapan bireylerde öznel iyi oluş ve sosyal kaygı ilişkisi üzerine bir çalışma
2019	Sosyal Fobi Belirti Düzeyinin Kendine Yansıtma Ve İçgörü İle İlişkisi
2019	Bilişsel Davranışçı Terapiye Dayalı Bireysel Psikolojik Danışmanın Sosyal Kaygı, Özyeterlik Ve Psikolojik İyi Oluş Üzerindeki Etkisi
2019	Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka Sosyal Kaygı Ve Öznel İyi Oluş Arasındaki Yordayıcı İlişki
2020	Genç Yetişkinlerde Yalnızlığın Sosyal Kaygı, Sosyal Beceri Ve Öz-Duyarlık Açısından İncelenmesi
2020	Ergenlerde İyi Oluş Sosyal Kaygı Ve Öz Denetim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Tablo 10 incelendiğinde özellikle son yıllarda sosyal kaygı/fobi ile bireyin yapısını doğrudan ele alan çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Tabloda bireylerde beliren birtakım durumların içe ve dışa dönüklük, öz-duyarlık, öz-yeterlik, iç-görü, öz-denetim ve öznel iyi oluş ile sosyal kaygı/fobi ile ilişkisini inceleyen sekiz tane lisansüstü çalışma yapılmıştır. Yapılan lisansüstü

çalışmalarla bireyin kendisi ile ilgili durumların sosyal kaygı/fobi ile ne kadar ilişkili olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Bireylerde sosyal kaygı/fobi farklı dönemlerde olabildiği ve sosyal kaygı/fobinin bireyi etkilemesinde cinsiyet, yaş, eğitim, anne-baba mesleği ve eğitim durumu, ekonomik faktörler vb. birçok faktör olabileceği saptanmıştır. Sosyal kaygı/fobi ergenler ve üniversite öğrencilerde sıklıkla görüldüğü ve sosyal kaygı/fobiye sebep olacak farklı durumların olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalarda sosyal kaygı/fobisi olan bireylere düzenli olarak psikolojik destek verildiğinde bu kaygılarında ciddi iyileşme olduğu görülmüş ayrıca psikolojik iyi oluş, öz denetim ve öz yeterlikleri de artmıştır (Avşar, 2019; Gül, 2017).

Ülkemizde iç görü, öz-duyarlılık, öznel iyi oluş gibi kavramların insanlar arasında tam olarak doğru anlaşılmadığı ifade edilmiştir. Bu gibi kavramların bireyde doğru bir şekilde yer edinmesi birçok problemin yaşanmasını engelleyeceği gibi toplumsal ve bireysel refahın sağlanmasında önemlidir.

Tablo 11. Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan sosyal kaygı/fobi ile ilişkisini konu alan tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Artvin Çoruh Üniversitesi Öğrencilerinin Yaşamlarının Çoğunu Geçirdikleri Yer Ve Cinsiyetlerin Sosyal Fobi Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
2015	Hemşirelik Öğrencilerinde Yalnızlık İle Reddedilme Duyarlılığı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2016	Üniversite Öğrencilerin Psikolojik İhtiyaçlarının Ve Sosyal Kaygılarının, Mükemmeliyetçilik Tutumlarını Yordaması
2016	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı Belirtilerini Azaltmaya Yönelik Birleştirilmiş Bilişsel Yanlılık Değişimleme Çalışması: Deneysel Bir Araştırma
2017	Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılıklarına Etkisi
2018	Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Sosyal Fobinin Yaşam Kalitesi Ve Üniversiteye Uyum Üzerine Etkisi
2018	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Kendini Sabotaj Ve Erteleme Davranışı İle İlişkisi
2018	Üniversite Öğrencilerinde Duygu Düzenleme Güçlüğü Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin Araştırılması
2018	Üniversite Öğrencilerinin Erken Dönem Uyumsuz Şemaları İle Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Türkiye Ve Belçika Karşılaştırması
2018	İstanbul Gelişim Üniversite Öğrencilerde Sosyal Fobi Yaygınlığı İle Akademik Başarı Oranları Arasındaki İlişkisi

2019	Lise Ve Üniversitede Okuyan Hemşirelik Öğrencilerinin Sosyal Fobi Sosyotropi-Otonomi Düzeyi, Bu İki Değişken Arasındaki İlişki Durumu Ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi
2019	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygı, Bilinçli Farkındalık Ve Üstbilişlerin Değerlendirilmesi
2019	Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Kaygının Yordayıcısı Olarak Ailesel, Bilişsel ve Kişisel Faktörler
2019	Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İhtiyaçları, Erken Dönem Uyumsuz Şemalarının Sosyal Kaygılarını Yordaması
2020	Üniversite öğrencilerinde sosyal kaygının yordayıcıları olarak duygusal zekâ ve otantiklik

Üniversite kazanma ve farklı bir şehirde yaşama durumu bireyde birçok olumlu ve olumsuz durumu beraberinde getirmektedir. Ailesinden ilk defa ayrılan ve sosyal yaşamında birçok komplike durumla başa çıkmak zorunda kalan bu bireylerde sosyal kaygı yaşama durumu daha sık göze çarpan durumdur.

Tablo 12’de üniversite öğrencilerinin yaşadığı farklı durumlar ile sosyal kaygı bozukluğunun ilişkili olduğu diğer lisansüstü tezler incelendiğinde birçok durumun sosyal kaygı ile ilişkili olduğu görülmektedir.

Morbel (2015) üniversite öğrencilerinin yarısından fazlasında sosyal kaygı/fobinin olduğu, aile, öğretmen ve akademisyenlerin bu konuda hassas olmaları ve bu sorunun üstesinden gelinip bireyde sağlıklı bir kimlik gelişimi için erken tanı konup psikolojik yardımın gerekli olduğunu belirtmiştir. Vatansaver Bulut (2016), ebeveynlerin yanlış yaklaşımlarından kaynaklı, çocuklarda oluşan mantığa uygun olmayan inanç ve tutumların çocuktaki yüksek kaygı/fobiye sebep olduğu, onlara karşı sergiledikleri kabul ve red tutumların özellikle üniversite yıllarında yaşanan sosyal problemler (sosyal kaygı, reddedilme kaygısı, kişiler arası iletişim sorunu) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Atarbay (2017) sosyal kaygı ile psikolojik dayanıklık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, özellikle sosyal kaygının oluşmasını engellemek için bireylerin psikolojik dayanıklılığının artırılması gerektiği ve diğer bir nokta şimdiye kadar bu konu ile ilgili yeterli çalışma yapılmadığı belirtmiştir. İzci (2018), sosyal fobiye sahip öğrencilerin notlarının düşük olduğunu, öğrencilerdeki sosyal fobinin akademik başarı durumunu etkilediğini tespit etmiştir. Yüksel (2015), hemşirelik öğrencilerin kişilerarası ilişkilerin çok güçlü olması gerektiği, gelişebilecek sosyal kaygı, reddedilme duyarlılığı ve yalnızlık gibi durumlar öğrencileri hem bireysel hem de mesleki açıdan etkileyebileceğini bunun da hastalarla olan ilişkinin kalitesini bozacağını araştırmaları ile ortaya koymuştur. Akgün (2018) üniversite öğrencilerinde erken fark edilemeyen sosyal kaygının yaşam kalitesi ve çevreye uyumunu olumsuz

bir şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Kiper (2016), araştırmasına öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları ile sosyal kaygı düzeylerinin mükemmeliyetçilik tutumu ile ilişkili olduğunu ve anne-baba-öğretmenlerin bu noktada tutumlarının önemli olduğunu belirlemiştir. Aydın (2018) üniversite öğrencilerinde duygu düzenleme sıkıntısı olan öğrencilerde sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu; Koç (2016) sosyal kaygı, depresyon vb. belirtiler gösteren üniversite öğrencileri üzerinde ilk defa uygulanan birleştirilmiş yanlılık değişimleme çalışmasına göre öğrencilerde sosyal kaygı düzeyinin az da olsa azaldığını belirtmiştir. Durusoy (2019), sosyal kaygıyı önlemede ve hafifletmede üstbilişler ve bilinçli farkındalığın artırılmasına yönelik müdahalelerin yapılmasının yanısıra cinsiyet, madde kullanımı gibi durumların farklılaşmasında anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Söyleyen (2018), üniversite öğrencilerinde olan sosyal kaygının kendini sabotaj etme, kaçınma ve akademik ertelemeyi etkilediğini ayrıca öğrencilerin yaşı, ebeveyn eğitim düzeylerinin de sosyal kaygı düzeyini etkilediğini araştırmasında belirtmiştir. Kocaoğlu (2020)'nin yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyi cinsiyet, sınıf değişkeni, anne eğitim düzeyi, aile ortamı, ailenin ekonomik düzeyi, kardeş sayısı gibi faktörler arasında anlamlı bir ilişki olduğu, sosyal kaygı ile otantiklik ve duygusal zeka düzeyi arasında da negatif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Küçük (2019), üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeyleri ile anne-baba koruma alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunurken, anne-baba ilgi/kontrol alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu saptamıştır. Rada (2018) tarafından Türkiye ve Belçika da yapılan çalışmada sosyal kaygı ile bazı şemaların arasındaki ilişki karşılaştırmalı olarak incelenmiş, çalışmada Türkiye'deki çalışma grubu öğrencilerinde karamsarlık, izolasyon, güvensizlik, duyguları bastırma vb. şemaların sosyal kaygıyı etkilediği, Belçika'daki öğrencilerle yapılan çalışmada ise sosyal kaygı terk edilme ve duygusal yoksunluğun etkilediği sonucuna ulaşmıştır. İnci (2019), çalışmasında üniversite öğrencilerinde erken dönem uyumsuz şemaların (duygusal yoksunluk, utanç, sosyal izolasyon, terk edilme vb.) sosyal kaygıyı düzeyini etkilediğini öne sürmüştür.

Tablo 12. Sosyal fobi/kaygı ile ilişkilendirilmiş farklı durumları konu alan diğer lisansüstü tezler

Yıl	Tez Adı
2015	Bağlanma Kuramı Perspektifinden Sosyal Kaygı:Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Ve Reddedilme Duyarlılığının Rolü
2015	Lise Öğrencisi Ergenlerde Atılganlık, Sosyal Fobi Ve Boyun Eğici Davranışları Arasındaki İlişki
2016	Adana İli 12-16 Yaş Öğrencilerde Sosyal Fobi Görülme Yaygınlığı Ve Etkileyen Faktörler

2016	12-14 Yaş Aralığındaki Öğrencilerin Bilişsel Çarpıtmaları İle Sosyal Fobi Belirti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2017	Sosyal Fobi Tanısı Alan Ergenlerde Akran Zorbalığı ve İlişkili Özelliklerin İncelenmesi
2017	Öğretmenlerde Sosyal Kaygı Düzeyi Ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
2018	Öğretmen Adaylarının Sahip Olduğu Değerler, Sosyal Kaygı Ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler
2018	Ergenlerde Okula Yabancılaşmanın Sosyal Kaygı Düzeyi Ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
2018	Öğrencilerin Sınav Kaygısı İle Sosyal Kaygı Ve Mükemmeliyetçilikleri Arasındaki İlişki
2018	Estetik Operasyon Geçirmiş Bireylerde Beden Algısı Ve Sosyal Kaygı Arasındaki İlişki
2018	Toplumsal Cinsiyet Algısı Ve Bilişsel Çarpıtmaların Sosyal Kaygı Üzerindeki Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi
2018	Çocuk Destek Merkezlerinde Yaşayan Cinsel İstismar Mağduru Kız Çocuklarının Sosyal Kaygı Düzeyleri
2019	Ergenlerde Psikolojik Sağlamlığın Sosyal Dışlanma, Sosyal Kaygı, Cinsiyet Ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi
2019	Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki
2019	Liselerde Akran Zorbalığının Yaygınlığı Ve Mağdurların Sosyal Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
2019	Lise Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeyi Ve Problem Çözme Yaklaşımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Lise Öğrencilerinde Genel Kaygı Ve Sosyal Kaygının Sözel Akıcılığı Yordayıcı Etkisinin İncelenmesi
2019	Ergenlerde ebeveyn kabul-red algısı ile red duyarlılığı, sosyal kaygı, yalnızlık, duygu düzenleme güçlüğü ve problemlerle internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Karma desenli bir çalışma
2019	Yetişkin Bireylerde Erken Dönem Uyumsuz Şemalar İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Yetişkin Bireylerde Sosyal Fobi İle Fonksiyonel Olmayan Tutumların Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
2019	Sosyal Kaygı Belirtilerinin Şema Terapi Modeli Açısından İncelenmesi
2019	Sosyal Kaygı İçin Kavramsallaştırma Ve Modelleme Çalışması
2019	Kültürel Zekânın Sosyal Fobi Ve Yalnızlık Üzerine Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma
2019	Oyun Terapisiyle Bütünleştirilmiş Grupla Psikolojik Danışmanın İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerine Etkisi
2020	Sosyal kaygı ve kaçınma davranışlarının sosyodemografik özelliklerle ilişkisi
2020	Mükemmeliyetçilik Ve Stresle Başa Çıkma Yaklaşımlarının Sosyal Kaygı Üzerindeki Etkisi

Tablo 12 incelendiğinde sosyal kaygı ile ilişkili olan diğer lisansüstü tezler birçok durumun sosyal kaygı ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Sönmez (2016) sosyal kaygı/fobinin çocukluk ve ergenlik döneminde sık görülen bir bozukluk olduğunu belirtmiştir. Özellikle risk altındaki kadınlarda ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan kişilerde daha yüksek seyrettiğini vurgulamıştır. Zörer (2015), saplantılı, korkulu ve güvensiz bağlanan bireylerin güvenli bağlanan bireylere kıyasla daha fazla sosyal kaygı yaşadıklarını, reddedilmeye daha duyarlı olduklarını saptamıştır. Keçe (2018), Çocuk Destek Merkezlerinde yaşayan ve cinsel istismara uğramış çocuklarda olumsuz değerlendirme yapılması korkusu sonucu çocuklarda sosyal kaygının artarak çocuğun sosyal durumunu etkilediği belirtilmiştir. Çınar (2019) kültürel zeka ile sosyal fobi arasında ilişki olduğunu altını çizmiştir. Kültürel zeka seviyesi düşük olan bireylerde utanma ve çekinmeden kaynaklı çevrelere karşı içe kapanık davranışlar sergilendiği ve sosyal fobiyi yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca durumun böyle devam etmesiyle de kendilerinin yalnız oldukları duygusuna kapıldıkları saptanmıştır. Dursun (2019) lise öğrencilerindeki genel kaygı ile sosyal kaygı durumlarının beklenilen aksine sözel akıcılık performansını etkilemediğini saptamıştır. Yılmaz (2019) problem çözme becerisi ile sosyal fobi arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Sarıyar (2015), boyun eğici davranışlarda bulunan lise öğrencilerinin sosyal kaçınma ve kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu, atılgan düzeyleri yüksek olan öğrencilerde ise boyun eğici davranışların düşük olduğu saptanmıştır. Teke (2019), sosyal kaygıya sahip ilkökul çocuklarına yönelik grupla beraber yapılan oyun terapisinin etkili olduğu ve zamanla sosyal kaygı düzeyinde azalmalar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özer (2017), öğretmenlerin iletişim becerileri ile sosyal kaygıları arasında ilişki olduğunu, iletişim becerileri düşük olan öğretmenlerin sosyal kaygılarının yüksek, iletişim becerileri yüksek olan öğretmenlerin ise sosyal kaygılarının düşük olduğu çıkarımında bulunmuştur. Kallek (2019), araştırmasında çocuklardaki sosyal kaygının çocuğun özerklik girişimlerinin kısıtlanması ve babanın aşırı koruyucu tutumuyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Gök (2019) tarafından yapısal eşitlik modellemesi ile yapılan çalışmada sosyal kaygıyı en çok etkileyen durumların benlik saygısı, kendilik algısı ve olumsuz olarak değerlendirme olduğu saptanmıştır. Çevirir (2020) sosyal kaygının demografik özelliklere göre incelendiği çalışmada cinsiyet, yaş ve eğitim durumları belirleyici olmuştur. Kadınların erkeklere oranla sosyal kaygı düzeyi yüksek çıkmış, eğitim durumlarına göre ise lise mezunlarının sosyal kaygı düzeyi lisans ve ön lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bilgiz (2018) sosyal kaygı ile bilişsel süreçler ve toplumdaki cinsiyetçi rolleri arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Demiröz (2019), yetişkin bireylerde fonksiyonel olmayan tutumlar ile sosyal

fobileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ay (2017) ve Telci (2019), akran zorbalığının sosyal fobi/kaygıyı artırdığını ve özellikle de sosyal fobi/kaygılı çocukların akran zorbalığından çok etkilendikleri ve bu çocukların akran zorbalığından korunmalarına yönelik önlemlerin alınması gerektiğini belirlemiştir. Eren (2018) ise çalışmasında öğretmen adaylarının sahip oldukları değerlerin artmasıyla sosyal kaygılarının azalacağını ve öğretmen adaylarının sahip oldukları değerleri arttıkça yalnızlık düzeylerinde azalmanın söz konusu olacağını saptamıştır.

SONUÇ

Sosyal Kaygı/Fobi alanında 2015-2020 yılları arasında yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi sonucunda bu yıllar arasında 107 yüksek lisans, 5 doktora tezi ve 6 Tıpta uzmanlık olmak üzere toplam 118 tane lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Çalışmalarda çocuk ve ergenlerin, üniversite öğrencilerinin ve yetişkinlerin yer aldığı; ebeveynin tutum ve davranışlar, sosyal medya akıllı telefon ve internet kullanımı, benlik saygıları, spor yapma durumu, üniversiteye gitme ve ayrılık, alkol ve madde bağımlılık durumu, farklı rahatsızlıkların olma durumu gibi temalarla çalışmaların işlendiği görülmüş olup bu çalışmaların çok azı vaka çalışması yapılmıştır. Bu durumun tespiti noktasında vaka çalışmaları ve deneysel çalışmaların artırılması faydalı olacaktır.

Tezlerde en fazla tarama yönteminin kullanıldığı, en fazla lisansüstü tezin 2019 yılında yapıldığı ve tezlerin disiplinlerarası dağılımında ise ilk sırayı eğitim bilimleri/psikoloji alanının olduğu görülmektedir. Tezlerin temalarına göre dağılımları incelendiğinde ise ebeveyn tutum ve davranışlarının sosyal kaygı oluşumundaki etkisine yönelik tez ile (23 tez) internet sosyal medya ve akıllı telefon kullanımının sosyal kaygıya etkisine yönelik tezlerin (21 tez) bu alanda yapılan çalışmalarda daha fazla tercih edildiği; bireylerin spor yapma durumu (5 tez), özel gereksinim ve farklı engel durumu ile ilgili çalışmaların (8 tez) ise sınırlı sayıda olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmada sosyal kaygı/fobi ergenler ve üniversite öğrencilerinde sıklıkla görülmüş ve sosyal kaygı/fobiye sebep olacak farklı durumların olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun sebepleri arasında ergen ve üniversite öğrencilerinin kendi kimliklerini oluşturma sürecinde, bağımsız olma, kendi kendine yetebilme, korku, özlem, yetersizlik, beklenti, sorumluluk ve özgüven gibi temel kimlik kavramlarında yaşanan sorunlar olabileceği ve bu sürecin paydaşları içerisinde ailenin çocuklarını yetiştirme biçimleri, beklentileri, tutumları ve çevresel faktörlerin etkisi olduğu söylenebilir.

ÖNERİLER

- Araştırmaya dâhil edilen tezler incelendiğinde çocukluktan yetişkinliğe kadar uzanan bir sosyal kaygı ve sosyal fobi ağının olduğu görülmektedir. Bu konuda insan hayatına olumsuz etki eden bu sürecin önüne geçebilmek adına bu sürecin temel dinamiklerini araştırmaya konu alacak, aile katılımlı deneysel çalışmalar ve karma desenli çalışmalar yapılması bu konunun daha ayrıntılı ele alınması adına faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bireylerde meydana gelen sosyal kaygı/fobinin oluşma sürecinin yordayıcısı olarak bağlanma ve kimlik tiplerinin ilişkisi incelenebilir
- Ericson'un psikososyal gelişim kuramının tüm evreleri çerçevesinde bireylerin yaş gruplarına göre boylamsal bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Beidel, D. C. (1998). Social anxiety disorder: etiology and early clinical presentation. *Journal of Clinical Psychiatry*, 59(17), 27-32.
- Beidel, D. C. and Turner, S. M. (1998). Shy children, phobic adults. nature and treatment of social phobia. Washington, DC: *American Psychological Association*
- Beidel, D. C. and Turner, S. M. (2007). Shy children, phobic adults: Nature and treatment of social anxiety disorders (2nd ed.).Doi - 10.1037/11533-000
- Binelli, C., Ortiz, A., Muñiz, A., Gelabert, E., Ferraz, L., S Filho, A., Crippa, JA., E Nardi, A.,Subira,S. ve Martín-Santos, R. (2012). Social anxiety and negative early life events in university students. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 34, 69-74.
- Birliği, A. P. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanısai ve sayımsal el kitabı*. Beşinci Baskı (DSM-5), *Tanı ölçütleri başvuru elkitabı* Köroğlu, E. (Çev.Ed) Hekimler Yayın Birliği, Ankara, 129-31.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. doi: 10.3316/QRJ0902027
- Corey, G.(2008). *Psikolojik danışma kuram ve uygulamaları* (Çev. Ergene, T.) Ankara: Metis Yayıncılık
- Clark, D. M. ve McManus, F. (2002). Information processing in social phobia. *Biological psychiatry*, 51(1), 92-100. [https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(01\)012963](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(01)012963)
- Fıstıkcı, N., Keyvan, A., Erten, E., Duran, ř. ve Sungur, MZ. (2015). Sosyal anksiyete bozukluğunda bilişsel davranışçı terapi: güncel kavramlar [Sosyal anksiyete bozukluğunda bilişsel davranışçı terapi: Güncel kavramlar]. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7 (3), 229–243.
- Heimberg, R. G., Holt, C. S., Schneier, F. R., Spitzer, R. L. ve Liebowitz, M. R. (1993). The issue of subtypes in the diagnosis of social phobia. *Journal of Anxiety Disorders*, 7(3), 249-269.
- Hughes, A. A., Furr, J. M., Sood, E. D., Barmish, A. J. ve Kendall, P. C. (2009). Anxiety, mood and substance use disorders in parents of children with anxiety disorders. *Child Psychiatry and Human Development*, 40(3), 405-419.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kendler, K. S., Karkowski, L. M. ve Prescott, C. A. (1999). Fears and phobias: Reliability and heritability. *Psychological Medicine*, 29, 539-553.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, E.(2013). *Kişilik kuramları*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Karataş, Z. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*,1 (1).62-80.

- Krans, J., de Bree, J. ve Bryant, R. A. (2014). Autobiographical memory bias in social anxiety. *Memory*, 22(8), 890-897. <https://doi.org/10.1080/09658211.2013.844261>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. bs.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 4.
- Reiser, SJ., McMillan, KA., Wright, KD. ve Asmundson, GJ. (2014). Negative childhood experiences and health anxiety in adulthood. *Child Abuse and Neglect*, 38 (3), 407-413. doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.08.007
- Stemberger, R. T., Turner, S. M., Beidel, D. C., ve Calhoun, K. S. (1995). Social phobia: An analysis of possible developmental factors. *Journal of Abnormal Psychology*, 104(3), 526.
- Türkçapar, H. (1999). Sosyal fobinin psikolojik kuramı. *Klinik Psikiyatri*, 28, 452-456
- Menezes, G. B. D., Fontenelle, L. F. ve Versiani, M. (2005). Early-onset social anxiety disorder in adults: clinical and therapeutic features. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 27(1), 32-36.
- Melkman EP.(2017). Childhood distress, social support networks and well-being among young people aged outside of care: an exploratory study of mediation. *Child Abuse and Neglect*. 72: 85-97. DOI: 10.1016 / j.chiabu.2017.07.020.
- Mosley-Johnson, E., Garacci, E., Wagner, N., Mendez, C., Williams, J. S. ve Egede, L. E. (2019). Assessing the relationship between adverse childhood experiences and life satisfaction, psychological well-being, and social well-being: United States Longitudinal Cohort 1995–2014. *Quality of Life Research*, 28(4), 907-914. <https://doi.org/10.1007/s11136-018-2054-6>
- Morgan, J. (2010). Autobiographical memory biases in social anxiety. *Clinical Psychology Review*, 30(3), 288–297. doi:10.1016/j.cpr.2009.12.003
- Yalçın, M. ve Sütçü, S. (2016). Yetişkinlerde sosyal fobinin tedavisinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği: Sistemik bir gözden geçirme . *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* , 8 (Ek 1) , 61-78 . doi: 10.18863/pgy.28154.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları .
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (6.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*(10.bs.), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction

Although human is a social being by nature, it is also a being that needs to interact. As soon as he opens his eyes to the world, he has to interact with many stimuli around him. From the beginning of his life, the individual is seen as a member of a social environment. Family life, culture, education, attitudes and behaviors, family type, kin relations, etc. Many factors cause the formation of new schemas in the mind of the individual. The negative formation of these schemas can cause social anxiety, which is a psychological disorder in the individual. Social anxiety or social phobia is the inability of the individual to interact with people in social environments and to exhibit his/her performance in front of the crowd as desired. It can also be defined as a pathological condition characterized by intense anxiety experienced while performing interaction and individual performance. Even if an individual has any of these conditions, it can be said that the individual has social anxiety disorder (Heimberg et al., 1993). When social anxiety disorder is examined and examined both in the light of scientific studies and according to theories, it is seen that this situation is intertwined with many different situations in the person. Although social anxiety disorder negatively affects the quality of life of the individual; It is seen that it occurs more when looking for ways to cope with situations that cause stress, psychological wear and low motivation in the individual. It is thought that revealing the main causes of social anxiety disorder, which affects life negatively and confronts us as a psychological problem, in terms of maintaining a high quality of human life, will positively affect human life. It is important to recognize the basic dynamics of social anxiety disorder, which negatively triggers human life. In this study, postgraduate theses in the field of social anxiety were examined and the main results of these theses were discussed.

Method

In this study carried out with the qualitative research method; It is descriptive as it reveals the thematic distribution of postgraduate education theses on social anxiety and phobia in Turkey, and document analysis technique was used in the scanning model to reveal their tendencies in terms of various features. Survey models are research approaches that aim to describe a past or present situation as it exists. The document analysis technique, on the other hand, is a set of systematic processes followed for the analysis of printed and electronic materials containing information about the case or cases aimed to be investigated (Karasar, 2012; Bowen, 2009; Yıldırım & Şimşek, 2016). Books, reports, video and audio recordings, photographs, etc. related to the

phenomenon to be investigated. Documents will retain their originality and should be systematically analyzed. In addition, among the documents that can be examined, there are documents such as meeting minutes, notes, books and brochures, maps, newspaper articles, magazines, researches, scenarios, reports, archives (Karataş, 2015; Patton, 2002). Descriptive analysis is used to process data that does not require in-depth analysis, and the findings obtained with this analysis are evaluated. Descriptive analysis is used to process data that does not require in-depth analysis and the findings obtained with this analysis are evaluated (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Result

As a result of the examination of the postgraduate studies in the field of Social Anxiety/Phobia between 2015-2020, it was determined that a total of 118 postgraduate theses, 107 postgraduate theses, 5 doctoral theses and 6 specialization in medicine, were written between these years. The studies included children and adolescents, university students and adults; It has been seen that the studies are conducted with themes such as parent's attitudes and behaviors, social media, smartphone and internet use, self-esteem, sports status, going to university and separation, alcohol and substance addiction status, and the presence of different ailments. It has been observed that very few case studies have been conducted in the studies. It will be beneficial to increase case studies and experimental studies at the point of determination of this situation. It is seen that the most scanning method is used in theses, the most postgraduate theses were made in 2019, and the field of educational sciences/psychology ranks first in the interdisciplinary distribution of theses.

Suggestion

In the study, social anxiety/phobia was frequently seen in adolescents and university students and it was determined that there were different situations that could cause social anxiety/phobia. Among the reasons for this situation, there may be problems in the basic identity concepts such as independence, self-sufficiency, fear, longing, inadequacy, expectation, responsibility and self-confidence in the process of creating their own identities, and the family's way of raising their children, expectations, attitudes and environmental factors.

- When the theses included in the research are examined, it is seen that there is a social anxiety and social phobia network extending from childhood to adulthood. In order to prevent this process, which has a negative impact on human life, it is thought that it will be useful to examine the basic dynamics of this process, and to conduct experimental studies with family participation and mixed-pattern studies to address this issue in more detail.

- The relationship between attachment and identity types can be examined as a predictor of the formation process of social anxiety/phobia in individuals.
- A longitudinal study can be done according to the age groups of individuals within the framework of all phases of Ericson's psychosocial development theory.

OKULÖNCESİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARINDA ÖZEL EĞİTİM DERSLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Alperen AVCI*, Derya KAYIRAN**

Özet

Eğitim tarihi boyunca öğretmen yetiştirme sürecinde birçok değişiklik meydana gelmiştir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme ile ilgili önemli değişikliklerden bir tanesi 1997 yılında öğretmenlik meslek programlarının eğitim fakültelerine devredilerek YÖK koordinasyonuna alınması olmuştur. 1997 yılında öğretmenlik meslek programlarının eğitim fakültelerine devredilmesiyle nitelikli öğretmen yetiştirilmesi yolunda önemli bir adım atılmıştır. 1998 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında 2006 ve 2018 yılında tekrar bir güncellemeye gidilmiştir. Bu değişim ve güncellemelerden en çok etkilenen öğretmen yetiştirme programları okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programları olmuştur. Çünkü okulöncesi ve sınıf öğretmenliği çocuğun bütünsel gelişimine destek sağlaması açısından diğer öğretmenlik programlarından ayrılmaktadır. Bu araştırmanın amacı; 1998 ve 2006 okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitime yönelik derslerin içerik, saat, akts ve ders türünü yeni program ile karşılaştırmak, tartışmak özel eğitimde erken tanı ve müdahalenin öneminden hareketle öneriler sunmaktır. Bu çalışmada veriler, nitel araştırma veri toplama tekniklerinden biri olan doküman incelemesi ile toplanmış ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmamız kapsamında doküman olarak 1998, 2006 ve 2018 yıllarında Yükseköğretim Kurulu tarafından hazırlanan okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programları ele alınmıştır. Genel olarak 2018 ile öncesindeki programların karşılaştırıldığı çalışmamızda programlarda yer alan özel eğitim grubu derslerinin durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda 2018 yılında güncellenen programlarda özel eğitim grubu derslerinin ders sayısı ve saati açısından azaldığı derslerin zorunlu ve seçmeli dersler olarak nitelendirildiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler : Eğitim programı, okulöncesi, sınıf öğretmenliği, özel eğitim, öğretmen yetiştirme.

*Öğr. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Türkiye, alperen.avci@alparslan.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2395-949

**Dr, Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, deryakeskinpalta@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-0137-2119

INVESTIGATION OF SPECIAL EDUCATION COURSES IN PRESCHOOL AND CLASSROOM TEACHING UNDERGRADUATE PROGRAMS

Abstract

Throughout the history of education, many changes have occurred in teacher education. In our country, one of the important changes related to teacher training was the transfer of professional teaching programs to education faculties in 1997 and putting them under the coordination of YÖK. In 1997, an important step was taken towards training qualified teachers with the transfer of teaching profession programs to education faculties. The teacher training programs, which were updated in 1998, were updated again in 2006 and 2018. The teacher training programs that were most affected by these changes and updates were preschool and classroom teaching undergraduate programs. Because preschool and classroom teaching are different from other teaching programs in terms of supporting the holistic development of the child. The aim of this research is to compare and discuss the conditions of special education courses in the 1998 and 2006 preschool and classroom teaching undergraduate programs with the new program and to offer suggestions based on the importance of early diagnosis and intervention in special education. In this study, the data were collected by document analysis, which is one of the qualitative research data collection techniques, and subjected to content analysis. In our study, which generally compared the programs between 2018 and before, the situations of the special education group courses in the programs were specifically examined.

Key words : Curriculum, preschool, classroom teacher, special education, teacher education

GİRİŞ

Öğrenme insanoglu var olduğundan beri yaşam içerisinde yer alan bir kavramdır. Hayatının neredeyse tamamını öğrenerek geçiren insanın bu eylemi daha düzenli ve sistemli bir şekilde gerçekleştirebilmesi, okulların açılması süreciyle mümkün olmuştur. Okulların açılmasıyla, insanlara hem hayatı hem de akademik bilgileri öğretmekle görevli bir meslek grubu olan öğretmenlik mesleği ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğinin ortaya çıkmasıyla, insan hayatında öğrenme ile birlikte insanlık var oldukça sürecek olan yeni bir kavram daha hayatımıza girmiştir. Tarih boyu öğretmenlik, toplumsal değerleri geleceğe aktaran, bilgiyi öğrenmek isteyenlere aktararak bilgi ve bilgiyi talep edenler arasında köprü kuran saygın bir meslek olarak hayatımızda yerini almıştır (MEB, 2017).

Ülkemizde Şubat 2022 tarihinde çıkarılan öğretmenlik meslek kanununda öğretmen ve öğretmen niteliği şöyle tanımlanmaktadır. Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon/öğretmenlik meslek bilgisi bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur(ÖMK, 2022).

Çağın ortaya çıkarmış olduğu gelişimler, değişimler ve ihtiyaçlar öğretmene mesleki anlamda yeni anlamlar yüklemektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlik mesleği insanların sorumluluğu taşıyabilecek yeterliliklere sahip olmalı ve sürekli gelişime açık olmalıdır (MEB, 2017). Eğitim tarihi boyunca öğretmenlerin gelişim ve değişime ayak uydurabilmesi ve gerekli yeterliliklere sahip olması amacıyla nitelikli öğretmen yetiştirilmesi için öğretmen yetiştirme programlarında değişimlere gidilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan değişimlerle, öğretmen adaylarının, alanıyla ilgili mesleki bilgi ve beceriler yönünden yeterli bir donanıma sahip olmaları amaçlanmıştır; sosyal, kültürel, entelektüel yönden donanımlı ve gelişmiş bir kişiliğe sahip olarak yetiştirilmesi, daha insani ve erdemli bir ülkenin ve dünyanın inşasında aktif rol alması hedeflenmiştir (YÖK, 2018).

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının üniversitelere aktarılmış ve yapılan ilk değişiklik 1997 yılında hazırlanan öğretmenlik eğitim programında yer alan aksaklıkları gidermek olmuştur. Bu amaçla 2006 yılında öğretmenlik meslek programları güncellenmiştir. Öğretmenlik meslek programlarındaki son değişim ise Milli

Eğitim Bakanlığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve Öğretmen Strateji Belgesi dikkate alınarak 2018 yılında gerçekleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarında 1997 yılından 2018'e kadar gerçekleştirilen değişim ve güncellemelerden en fazla etkilenen programlar, çocuğu bütünsel açıdan eğitmeleri sebebiyle okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programları olmuştur. Ülkemizde erken çocukluk döneminden sorumlu öğretmen grupları okulöncesi ve sınıf öğretmenleridir ve bu öğretmen gruplarının mesleki yeterlilikleri ve donanımlarının ortak olması beklenmektedir (Kamışlı, Karşlı Çakmak ve Olkun, 2020). Okulöncesi eğitim programı çocukların gelişimlerini desteklemesinin yanı sıra bütün gelişim alanlarında görülebilecek yetersizlikleri önlemeyi amaçladığından destekleyici ve önleyici boyutları olan çok yönlü bir program olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2013).

Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenleri, öğrencilerin eğitim hayatında karşılaşmış oldukları ilk öğretmenler oldukları için öğrencilerin özel gereksinim ve ihtiyaçlarının belirlenip bunların karşılanmasında öncüdürler. Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri öğrencilerin küçük yaşlarda özel gereksinimlerini fark edip bunu aile ile paylaşarak öğrencilerin özel eğitim açısından desteklenmesinde etkili rol almakla birlikte kaynaştırma eğitimleri ile birçok özel ihtiyacı olan öğrencinin eğitimine birebir destek olmaktadır. Özellikle kaynaştırma sürecinde özel eğitim farkındalığı yüksek, öğrencinin ihtiyaçlarını bilen ve ihtiyaçlara yönelik yeterliliğe sahip bir öğretmen özel eğitimli bir öğrenci için çok önemlidir. Çünkü iyi tanınmış ve yönlendirilmiş bir özel gereksinimli öğrenci kendisinin ulaşabileceği en yüksek hedefine ulaşmada büyük başarılar elde edebilir (Taş, 2019). Sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmen, öğrencinin bireysel özelliklerini ve var olan performansını göz önünde bulundurarak; eğitim programını öğrenciye göre uyarlayabilmeli, özel gereksinimli öğrenci için uygun olan etkili öğretim yöntemleri belirleyebilmeli, bu yöntemleri uygulayabilmek için yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalı, öğrencinin olası problem davranışlarını en iyi şekilde yöneterek davranış değiştirme tekniklerini uygulayabilmeli, öğrenci için BEP hazırlayabilmeli ve aynı zamanda sınıftaki normal gelişim gösteren öğrencilere özel gereksinimli arkadaşının durumunu paylaşarak olumlu sınıf iklimi geliştirebilmelidir (Geç, 2020). Özel eğitimde erken tanı ve müdahalenin öneminden hareketle okulöncesi ve ilkokulda belirti gösteren bireylerin belirlenmesi özel eğitime yönelik bilgi ve farkındalık sahibi öğretmenler tarafından gerçekleştirilebilir. Temel eğitim sürecinde öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik tutumları öğrencinin gelecekteki sosyal ve akademik yaşantısını büyük ölçüde etkilediği bilinmelidir. Bu nedendir ki öğretmenlerin farkındalık içerisinde

hareket etmeleri gerekmektedir. Okulöncesi ve Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bir öğrenciyle karşılaştıkları süreçleri sağlıklı ve etkili bir şekilde geçirerek özel bir öğrencinin geleceğine dokunması ve aileyi bu süreçte bilgilendirmelerinde ise şüphesiz eğitim hayatında özel eğitime yönelik aldığı eğitimlerin yeri yadırganamaz.

Bu çalışmada, özel eğitim öğrencilerinin eğitsel gelişiminde okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öneminden hareketle söz konusu öğretmenlik programlarında gerçekleştirilen değişiklikler esas alınmıştır. Genel olarak 2018 ile öncesindeki programların karşılaştırıldığı çalışmada, programlarda yer alan özel eğitim grubu derslerin içerik, saat, akts ve ders türü özel olarak incelenmiştir.

Araştırmanın amacı Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında yer alan Özel Eğitim grubu derslerini incelemektir. Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmanın problem cümlesi, "Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programında özel eğitim grubu derslerin içerik, saat, akts ve ders türü nasıldır?" olarak oluşturulmuştur. Araştırmanın problem durumunu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla alt problem durumları şöyle oluşturulmuştur.

- a) 1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu dersleri nelerdir?
- b) 1998,2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan Özel Eğitim grubu derslerin içerikleri nasıldır?
- c) 1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu derslerin tüm derslere göre ağırlıkları nasıldır?
- d) 2018 yılında güncellenen Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programı özel eğitim grubu derslerin alınacağı yarıyıllar nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Veri Toplama

Bu araştırma nitel araştırma desenine uygun olarak yapılandırılmıştır. Araştırmada veriler, nitel veri toplama tekniklerinden doküman analizi kullanılarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada YÖK tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyulan okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programı incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, bir araştırma problem hakkında belirli zaman dilimi içerisinde üretilen dokümanların ve ilgili konuda birden

fazla kaynak tarafından ve değişik aralıklarla üretilmiş dokümanların geniş bir zaman dilimine dayalı analizini olanaklı kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Veri Analizi

Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programları üzerine birçok araştırma olmasına rağmen güncellenen programda yer alan özel eğitim grubu derslerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu durumdan hareketle araştırmada, 1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları ve Özel Eğitim dersleri niteliksel ve niceliksel olarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle 1998, 2006 ve 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programları tüm dersleri, toplam kredileri, spor-sanat grubu dersleri ve onların kredileri analiz edilmiştir. Daha sonra ise bu programlarda yer alan dersler ve kredilerin karşılaştırılmasına geçilmiştir. Analizler tablo ve görseller ile birlikte verilmiştir.

Araştırmada 1998, 2006 ve 2018 programlarından elde edilen veriler programlarda yer alan derslerin saatleri, aktsleri, tüm dersler içerisinde ki oranları ile ders türleri doğrultusunda iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliği araştırmacılar dışında 2 uzman tarafından elde edilen verilerin tekrar kategorilendirilmesi ile gerçekleştirilmiş Miles ve Huberman(1994) güvenilirlik katsayısı ile hesaplanarak yapılmıştır. Verileri analiz eden araştırmacılar ile bağımsız araştırmacılar arasındaki uyum %100 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda çalışmanın güvenilir olduğu söylenebilir.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu dersleri nelerdir?” olarak belirlenmiş olup elde edilen veriler ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu dersleri

Bölüm	Yıl	Ders Adı	Ders Türü	T	U	K	AKTS
Okul Öncesi Öğretmenliği	1998	Özel Eğitim	Zorunlu	1	2	2	-
	2006	Özel Eğitim	Zorunlu	2	0	2	-
	2018	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Zorunlu	2	0	2	3
	2018	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli	2	0	2	4
	2018	Öğrenme Güçlüğü	Seçmeli	2	0	2	4
	2018	Hastanede Yatan Çocukların	Seçmeli	2	0	2	4

		Eğitimi					
Sınıf Öğretmenliği	2018	Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	Seçmeli	2	0	0	4
	2018	Türk İşaret Dili	Seçmeli	2	0	2	4
	2006	Özel Eğitim	Zorunlu	2	0	2	-
	2006	İlköğretimde Kaynaştırma	Zorunlu	2	0	2	-
	2018	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Zorunlu	2	0	2	3
	2018	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Seçmeli	2	0	2	4
	2018	Öğrenme Güçlüğu	Seçmeli	2	0	2	4
	2018	Türk İşaret Dili	Seçmeli	2	0	2	4

Tablo 1’de 1998, 2006 ve 2018 yıllarında okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu dersleri gösterilmiştir. Tablo okulöncesi öğretmenliği açısından incelendiğinde; 1998 Okulöncesi Öğretmenliği lisans programında özel eğitim ders grubu dersleri içerisinde yer alan 1 dersin olduğu ve bu dersin öğretim programında zorunlu ders olarak yer aldığı gözlenmektedir. Özel Eğitim dersinin zorunlu olarak okulöncesi öğretmeni yetiştirme programında yer alması oldukça önemliken özel eğitime yönelik tek bir dersin programda yer alması öğretmen yeterliliğinin sağlanması açısından oldukça yetersizdir. Tek bir dersin yetersiz olmasına rağmen 1998 programında özel eğitim grubu dersin uygulamalı ders niteliği taşıması programı diğerlerinden ayrıcalıklı önemli kılmaktadır. 2006 Okulöncesi Öğretmenliği lisans programları yine özel eğitim grubu dersleri açısından incelendiğinde 8 yarıyıllık programda sadece bir dersin yer alması oldukça yetersizdir. Ayrıca 2006 yılındaki güncelleme ile özel eğitim dersi uygulaması kaldırılarak ders yalnızca teoriye dayalı bir ders olmuştur. Bu açıdan bakıldığında 2006 yılında programda yapılan güncelleme özel eğitim grubu dersleri açısından okulöncesi programını olumsuz yönde etkilemiş ve özel eğitim açısından programı önceki programa göre yetersizleştirmiştir. 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme ile Okulöncesi Lisans programında yer alan özel eğitim grubu dersleri incelendiğinde ders sayısının 5’e çıkmasına rağmen derslerin zorunlu ve seçmeli dersler olarak gruplandırıldığı göze çarpmaktadır. Programda özel eğitime yönelik zorunlu ders “Özel Eğitim ve Kaynaştırma” olarak yer alırken, seçmeli dersler ile özel eğitimin farklı dalları açısından kendilerini geliştirecek dersleri seçmelerine fırsat verebilir ve mesleki yeterlilik açısından katkı sağlayabilir.

Tablo 1 Sınıf öğretmenliği lisans programı açısından ele alındığında 1998 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında özel eğitime yönelik bir dersin yer almadığı bulgusu elde edilmiştir. 2006 yılında güncellenen lisans programında ise 1998 programının aksine sınıf öğretmenliği programında özel eğitime yönelik olarak

2 farklı ders eklenmiştir. 2006 yılında programa eklenen dersler ile sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve kaynaştırma konularında bilgi ve farkındalıklarını arttırarak özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermeleri beklenmiştir. 2018 yılındaki son güncelleme ile sınıf öğretmenliği lisans programında 2006 programında yer alan 2 zorunlu ders birleştirilerek tek ders altında toplanmış ve özel eğitime yönelik 3 farklı seçmeli ders konulmuştur. Özel eğitim alanında farklı seçmeli derslerin konulması öğrencilerin bilgi ve farkındalık seviyelerini arttırma konusunda oldukça önemliyken kaynaştırma gibi geniş yelpazede ele alınması gereken bir dersin özel eğitim dersi altına sıkıştırılması sınıf öğretmeni adaylarının bu konuda yetersiz bir eğitim almalarına ve özel eğitim ile ilgili yetersiz bilgi sahibi olmalarına sebep olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “1998,2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan Özel Eğitim grubu derslerin içerikleri nasıldır?” olarak belirlemiş olup lisans programlarında yapılan incelemeler sonucunda dersler ve ders içerikleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2. 1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu ders içerikleri

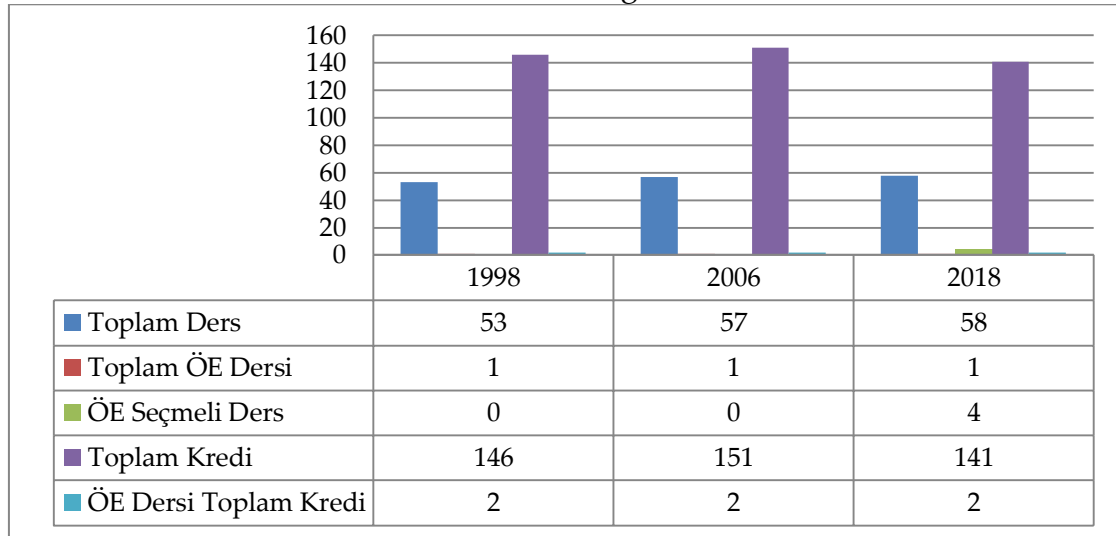
Bölüm	Yıl	Ders	İçerik
Okul Öncesi Öğretmenliği	1998	Özel Eğitim	Özel Eğitimin tanımı ve tarihçesi, özürlü kişinin tanımı, nasıl öğreniyoruz, nörolojik özürllüer, epilepsi, hiperkinetik çocuklar, ihmal edilmiş çocuklar, uzun süre hastalığı olan çocuklar ve bunların hastanelerde ve evde özel eğitimleri. Özel eğitimin temel ilkeleri özel eğitimde yönetsel düzenlemeler ve entegrasyon, zihinsel engelli çocuklar , özel öğrenme güçlüğü, konuşma özürlü çocuklar, uyum güçlüğü ve davranış bozukluğu gösteren çocuklar, üstün zekalı çocuklar , görme özürlü çocuklar, işitme özürlü çocuklar, bedensel engelli çocuklar. Özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi, özel eğitimde anne baba eğitiminin önemi, dünya ve Türkiye’de ki özel eğitim sistemi.
	2006	Özel Eğitim	Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, okul öncesi eğitimde özel eğitimin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otizm ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocuk çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu , bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.

	2018	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.
		Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarılama	Bireyselleştirme kavramı ve eğitimdeki önemi; bireyselleştirme için yapılması gerekenler: müfredata dayalı değerlendirme, kaba değerlendirme, ölçüt bağımlı ölçme aracı hazırlama, değerlendirmede uyulması gereken kurallar; uzun dönemli ve kısa dönemli öğretim amaçları belirleme; kaynaştırma/ bütünleştirme için sınıf ve okullarda yapılabilecek düzenlemeler; öğretimi uyarılama; kaynaştırma/ bütünleştirme sınıflarında bireyselleştirme ve uyarılama örnekleri.
Sınıf Öğretmenliği	2006	Özel Eğitim	Özel eğitimin tanımı, özel eğitimle ilgili temel ilkeler, engelliliği oluşturan nedenler, erken tanı ve tedavinin önemi, okul öncesi eğitimde özel eğitimin önemi, engele bakışla ilgili tarihsel yaklaşım, zihinsel engelli, işitme engelli, görme engelli, bedensel engelli, dil ve iletişim bozukluğu olan, süregelen hastalığı olan, özel öğrenme güçlüğü gösteren, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan, otizm ve üstün yetenekli çocukların özellikleri ve eğitimleri, farklı gelişen çocukların oyun yoluyla eğitimi, özel eğitime muhtaç çocuk çocukların ailelerinde gözlenen tepkiler, ülkemizde özel eğitimin durumu , bu amaçla kurulmuş kurum ve kuruluşlar.
		Kaynaştırma	Kaynaştırmanın tanımı ve temel ilkeleri, kaynaştırma öğrencilerinin temel özellikleri, kaynaştırma öğrencilerinin sınıftaki özellikleri, diğer öğrencilerle olan sosyal ilişkileri ve öğretim durumları, kaynaştırma uygulamalarında öğretim programları, programın amaçları, ve uygulanması, kaynaştırma programının bireyselleştirilmiş eğitim programları ile desteklenmesi, kaynaştırma eğitime yönelik yöntem ve teknikler, yarı zamanlı ve tam zamanlı kaynaştırma uygulamaları ve değerlendirme.
	2018	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Özel eğitimle ilgili temel kavramlar; özel eğitimin ilkeleri ve tarihsel gelişimi; özel eğitimle ilgili yasal düzenlemeler; özel eğitimde tanı ve değerlendirme; öğretimin bireyselleştirilmesi; kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri; ailenin eğitime katılımı ve aileyle işbirliği; farklı yetersizlik ve yetenek gruplarının özellikleri; farklı gruplara yönelik eğitim yaklaşımları ve öğretim stratejileri; sınıf yönetiminde etkili stratejiler ve davranış yönetimi.
Ortak Dersler	2018	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun (DEHB) tanımı ve özellikleri; DEHB'nin temel belirtileri (dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik); DEHB'nin çocuk üzerinde sosyal, duygusal ve okul başarısı yönünden etkileri; DEHB'nin nedenleri; DEHB oluşumunda risk faktörleri; DEHB tipleri; DEHB olan çocuklara yaklaşım biçimleri; DEHB olan öğrencilerin yönlendirilmesi; DEHB olan çocukların eğitimi; okul-aile işbirliğinin sağlanması.

Öğrenme Güçlüğü	Öğrenme güçlüğü'nün tanımı, özellikleri ve sınıflandırılması: Eğitsel, psikolojik, tıbbi etmenler; yaygınlık ve görülme sıklığı; öğrenme güçlüğü'nün nedenleri; erken müdahale; müdahaleye tepki modeli; tarama/tanılama: tıbbi, gelişimsel ve eğitsel tarama/tanılama; akademik ve akademik olmayan özellikler; ekip ve işbirliği; eğitim-öğretim ortamları; bilimsel dayanağı olan uygulamalar; okuma, yazma ve matematik becerilerini destekleme; akademik olmayan becerileri destekleme.
Türk İşaret Dili	İşaret diliyle ilgili temel kavramlar; Türk işaret dili, tarihi ve özellikleri; Türk işaret dilinde harfler; ses bilgisi; işaretin iç yapısı, eşzamanlılık ve ardışıklık; ses bilgisi açısından el alfabesi; işaret dilinde şekil bilgisi, işaretin yapısı ve biçimlenişi; sözcük sınıfları ve zamirler; işaret dilinde söz dizimi; sözcük dizilişi, cümle türleri; soru cümleleri; işaret dilinde anlambilim; anlam ve gönderim, anlam türleri, deyimler; Türk işaret dili ile karşılıklı konuşma.

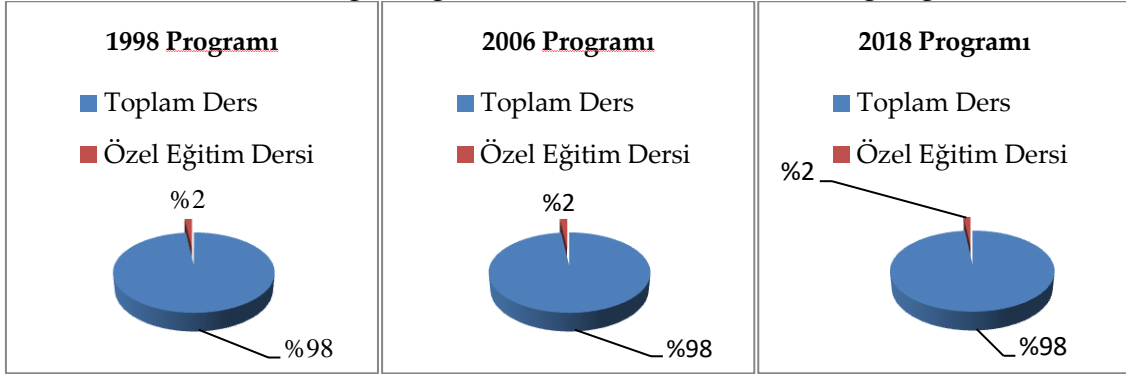
Araştırmanın üçüncü alt problemi "1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu derslerin tüm derslere göre ağırlıkları nasıldır?" olarak belirlenmiş olup yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3'de verilmiştir

Tablo 3. Okulöncesi lisans programında yer alan özel eğitim grubu derslerin niceliksel dağılımı



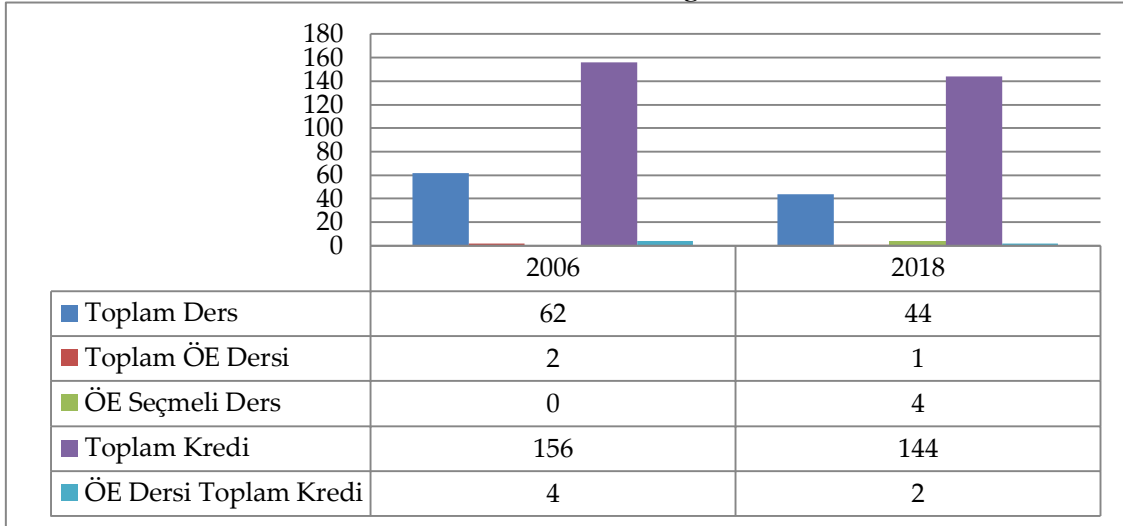
1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programlarının karşılaştırıldığı yukarıdaki tabloya göre özel eğitim grubu derslerin tüm programlara göre ders sayısı ve kredilerindeki niceliksel yetersizlik ortadadır.

Tablo 4. 1998, 2006 ve 2018 okulöncesi öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu derslerin tüm derslere ağırlığı



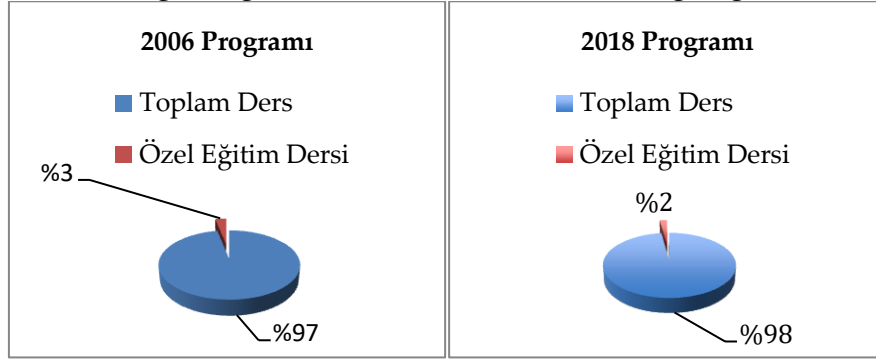
1998, 2006 ve 2018 Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Özel Eğitim grubu derslerin tüm derslere göre ağırlıklarına baktığımızda; 1998, 2006 ve 2018 programlarında yer alan Özel Eğitim grubu derslerinin programdaki tüm derslerin %2'sini oluşturduğu gözlenmiştir. Öğretim programlarının özelliklerinden biri de toplumun ihtiyaçlarına yönelik hazırlanmasıdır. Yıllar geçtikçe özel eğitim farkındalığı ve bilgi ihtiyacının artmasına rağmen, okulöncesi lisans programında niceliksel bir farklılığın olmadığı ortadadır.

Tablo 5. Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan özel eğitim grubu derslerin niceliksel dağılımı



1998, 2006 ve 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının karşılaştırıldığı yukarıdaki tabloya göre özel eğitim grubu derslerin tüm programlara göre ders sayısı ve kredilerindeki niceliksel yetersizlik ortadadır. 2006 yılında yer alan 2 ders 2018 yılında 1 ders sayısına düşerken ders sayına paralel olarak özel eğitim grubu derslerine ait kredilerde de düşüş gözlenmiştir.

Tablo 6. 2006 ve 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim grubu derslerin tüm derslere ağırlığı



2006 ve 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan Özel Eğitim grubu derslerin tüm derslere göre ağırlıklarına baktığımızda; 2006 yılında özel eğitim grubu derslerin tüm derslerin %3'ünü ve 2018 programlarında yer alan Özel Eğitim grubu derslerinin ise programdaki tüm derslerin %2'sini oluşturduğu gözlenmiştir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında artış olması beklenen zorunlu özel eğitim grubu derslerinin sınıf öğretmenliği özelinde niceliksel ağırlığının azaldığı ortadadır.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi "2018 yılında güncellenen Okulöncesi ve Sınıf öğretmenliği lisans programı özel eğitim grubu derslerin alınacağı yarıyıl nasıldır?" olarak belirlenmiş olup elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. 2018 yılında güncellenen okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programı özel eğitim grubu derslerin alınacağı yarıyıl

Bölüm	Ders Adı	Ders Türü	Alınacağı Yarıyıl
Okul Öncesi Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Zorunlu	VIII
	Seçmeli Dersler	Seçmeli	III, IV, V, VI, VII, VIII
Sınıf Öğretmenliği	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	Zorunlu	VII
	Seçmeli Dersler	Seçmeli	III, IV, V, VI, VII, VIII

Güncellenen Okulöncesi Öğretmenliği programında yer alan zorunlu özel eğitim grubu dersinin alınacağı yarıyıl incelendiğinde eski programda VI. yarıyıl yer alan Özel Eğitim VIII. yarıyıldan alındığı gözlenirken seçmeli derslerin III. Yarıyıldan itibaren verilebileceği sonucu ortaya çıkmıştır. Yine

güncellenen Sınıf Öğretmenliği programında yer alan yer alan zorunlu özel eğitim grubu dersinin alınacağı yarıyıl incelendiğinde eski programda VII. Yarıyıl da yer alan Özel Eğitim dersi ile VIII. Yarıyıl da yer alan kaynaştırma derslerinin birleştirilmiş bir halde VII. Yarıyıl da verildiği gözlenmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında da okulöncesi lisans programında olduğu gibi seçmeli özel eğitim grubu derslerin III. Yarıyıldan itibaren verilebileceği gözlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye’de 1998, 2006 ve 2018 yıllarında güncellenen okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programları, özel eğitim grubu dersleri bağlamında incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre, okulöncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında genel olarak zorunlu ders sayıları azaltılmış, seçmeli ders sayıları artmış ve bazı alan eğitimi dersleri seçmeli ders kategorisine alınmıştır. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, bu durumun alanda yetişecek öğretmen adaylarında bilgi eksikliğine yol açabileceği düşünülmektedir (Yurdakal, 2018; Zelyurt, 2021). 1998 ve 2006 Okulöncesi Öğretmenliği Lisans programları karşılaştırıldığında 1998 programında 53 olan toplam ders sayısı 57’ye çıkartılmıştır. Lisans programının 1998 yılındaki toplam kredisi 146 iken güncelleme ile 151’e yükselmesine rağmen; özel eğitim grubu ders sayıları veya kredilerinde her hangi bir artış yaşanmamıştır. Özel eğitim grubu derslerinin 1998 ve 2006 programlarında tüm derslerin %2’sini oluşturması, programın özel eğitime yönelik beklentileri karşılamadığını göstermektedir. Blanton, Pugach ve Boveda (2014)’a göre öğretmen yetiştirme sürecinde, genel ve özel öğretmen eğitiminde öğretmen yetiştirme programları özel eğitim alanında yeterli derinlik sağlamalıdır. Özellikle okulöncesi eğitim özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyan öğrencileri tanımada önemli bir yere sahiptir (Gullo, 2005). Bu açıdan bakıldığında güncellenen programın, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamayacağı düşünülmektedir.

1998 ve 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans programları karşılaştırıldığında, 1998 programında 59 olan toplam ders sayısının 62’ye çıkartıldığı gözlenmiştir. Lisans programının 1998 yılındaki toplam kredisi 152 iken güncelleme ile 156’ya yükseltilmiştir. 1998 programında özel eğitime yönelik her hangi bir ders yok iken 2006 yılında güncellenen programda özel eğitime yönelik 2 dersin programa eklenmesi oldukça önemli bir gelişmedir. Genel olarak 2018’de güncellenen Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları, öncesinde uygulanan öğretim programları ile ders sayıları açısından karşılaştırıldığında; okulöncesi öğretmenliği programında ders sayılarının artmasına karşın özel

eğitime yönelik derslerin niceliksel olarak değişmediği görülürken; sınıf ğretmenliği programında ders sayılarının azalmasına paralel olarak özel eğitim grubu derslerinin azaldığı gözlenmiştir. Özellikle 1998 Okulöncesi ğretmenliği programında özel eğitim dersinin uygulamalı bir ders olarak yer alması yapılan araştırmalarda ğretmen adaylarının uygulamalı ders beklentilerini desteklemektedir (şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013). 1998 yılında uygulanan okulöncesi programında, özel eğitim dersinin uygulamalı olmasına rağmen; 2006 ve 2018 programlarında özel eğitime yönelik uygulamanın olmaması, okulöncesi ğretmen adaylarının beklentileri ile ters düşmektedir. Sınıf ğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitim derslerinin uygulama eksikliği de sınıf ğretmenlerinin lisans programlarına yönelik görüşleri ile ters düşmektedir; çünkü Kılıç zmen (2019)'in gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin iyi bir sınıf ğretmeni olarak yetişmeleri için lisans programında uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. Okulöncesi ve sınıf ğretmenliği lisans programlarında yer alan özel eğitime yönelik derslerin uygulama ve niceliksel olarak yetersiz olmasına rağmen 2018 programında özel eğitim ve kaynaştırma gibi zorunlu bir dersin yanında öğrenme gclğne ilişkin ayrı bir seçmeli dersin olması önemlidir (Yurdakal, 2018).

Güncellenen programlarda bazı derslerin sınıf düzeyleri değişmiş olup, bu değişikliklerden bazıları olumsuz olarak yorumlanmaktadır (Yurdakal, 2018). Öyle ki ğretmen adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma derslerini öğrenim hayatlarının son dönemlerinde almaları onları içerisinde buldukları sınav sürecinde derse yönelik ilgilerini düşürebilir. Yine bu dersin son dönem alınması öğretmenlik uygulaması/staj sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle ve ne yapacaklarını bilmedikleri durumlarla karşılaşmaları kendilerini mesleki açıdan yetersiz görmelerine sebep olabilir. Bu nedendir ki dersin daha erken dönemde verilmesi mesleki yeterlilik açısından önemli olacaktır. ğretmenlerini ihmal eden eğitim sistemlerinin başarılı olması beklenemez. Eğitim programlarını çağın gerekliliklerine uygun hale getirmek için hem Türkiye hem de diğer ülkeler için büyük bir emek sarf etmekte ve eğitim programlarında güncellemelerde bulunmaktadırlar (Tuncer ve Berkant, 2018). Özel eğitim ğretmenliklerinin durumuyla alakalı çalışmalara bakılacak olunursa; Almanya, Fransa ve İtalya gibi ülkelerde özel eğitim ğretmeni, öğretmenlik eğitimini tamamlamış ve öğretmenlik statülerini kazanmış kişilere verilen ek eğitimler neticesinde yetiştirilmektedir. İngiltere'de, Türkiye'deki gibi sınıf ğretmenliği programlarında, özel eğitim ihtiyacı olanların belirlenmesine yönelik dersler yer almaktadır. (Kilimci, 2006). Estonya'da, özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler kapsayıcı eğitim ilkesi kapsamında normal okullarda eğitim alırlar. Türkiye'de olduğu gibi Estonya'da da kaynaştırma

uygulamaları için öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerileri kazandıracak olan “Özel Eğitim” dersi niteliğinde “Inclusive Education” dersi tüm öğretmenlik programlarında yer almaktadır (Önder ve Vezne, 2021). İsviçre’de sınıf öğretmenliği yetiştirme programlarında özel eğitime yönelik derslerin 4 yıl boyunca yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de ise bu durumun aksine özel eğitim dersleri son yılda verilmektedir (Ergun, 2015). Yukarıda bahsi geçen, çeşitli ülkelerde uygulanan eğitim sistemleri ve bu çalışmada elde edilen bulgular göz önünde bulundurularak denilebilir ki; özel eğitime yönelik teorik ve uygulamalı derslerin öğretmenlik eğitimi programlarının her seviyesinde verilmesi, öğretmen adayları açısından faydalı olabilir.

Genel olarak bakıldığında, güncellenen Okulöncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarında yer alan özel eğitim grubu derslerinde her defasında sınırlamalara gidildiği görülmektedir. Özel eğitime yönelik bilgiye sahip okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk gelişimi ve eğitiminde erken tanıdan müdahaleye varan süreçte oldukça önemli bir yere sahip olduğu yapılan birçok araştırmada (Kargın, 2004; Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Ummanel ve Gürkan, 2017; Avcı ve Beyhan, 2022) ortaya çıkarılmasına rağmen okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin eğitiminde bu derslerden sınırlamalara gidilmesi büyük bir yanlış olarak düşünülebilir. 2018 yılında güncellenen programda Özel Eğitim Grubu ders sayılarının azaltıldığı ve derslerin zorunlu ve seçmeli dersler olarak gruplandırıldığı gözlemlenmiştir. Önceki programda yer alan bazı derslerin tek bir ders altında birleştirilmesi oldukça önemli bir değişikliktir. Sınıf öğretmenliğinde özelinde kaynaştırma dersinin temel bilgi ve becerileri kazanılmadan diğer öğretim dersleri içerisinde karşısına çıkma olasılığı oldukça yüksektir. Bu durum öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik temel becerilerden yoksun bir şekilde öğretim yapmasına sebep olabileceği gibi; özel eğitim grubu öğrencilerinin ihtiyaç ve beklentilerinin doyurulması açısından oldukça büyük bir eksiklik yaratacaktır. Özellikle son yıllarda, giderek artan bir şekilde, özel eğitime ihtiyaç duyulan konulardan biri olan ‘öğrenme güçlüğü’ ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kavrayacak zorunlu bir dersin okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarında yer almasının oldukça önemli ve gerekli olduğuna inanılmaktadır. Çocukların akademik hayatlarının başlarında, ilk karşılaşılan kişiler okulöncesi ve sınıf öğretmenleridir. Bu sebeple, okulöncesi ve sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak, gerekli özel öğrenme ve öğretme teknikleri konusunda eğitilmeleri için, öğretim yöntem ve teknikleri dersinden ayrı bir özel eğitim dersinin programda yer alması mesleki açıdan oldukça önemli ve gereklidir. Okulöncesi ve sınıf öğretmenleri çocuğun duyuşsal ve bilişsel gelişiminin en yoğun olduğu dönemde öğrenciler ile ilişki içerisindeyken özellikle özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ve ailelerine yönelik olarak akademik beceri

derslerinin dışında duyuşsal ve sosyal desteğe yönelik dersler almalıdırlar. Okulöncesi ve sınıf öğretmenliği programlarına özel eğitim uygulama derslerinin konulması mesleki gerekliliktir. Sonuç olarak denilebilir ki; programa eklenecek olan özel eğitim uygulama derslerinin, hem öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacağına hem de çocukların zihinsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine olumlu yönde katkıda bulunacağına inanılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Avcı, A. & Beyhan, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi . *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* , 4 (1) , 43-59 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akef/issue/68985/1092279>
- Blanton, L. P., Pugach, M. C., & Boveda, M. (2014). *Teacher education reform initiatives and special education: Convergence, divergence, and missed opportunities* (Document No. LS-3). Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center website: <http://cedar.education.ufl.edu/tools/literature-syntheses>.
- Ergun, M. (2015). İsviçre ve ttürkiye sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 16 (1) , 35-54 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59451/854128>
- Geç, H. E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanan erken çocukluk döneminde özel eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, EDİRNE.
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding Assessment and Evaluation in Early Childhood Education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kamışlı, H., Karşlı Çalamak, E. ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 451-467.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi . *Anadolu Journal Of Educational Sciences International* , 9(2) , 521-548 . DOI:10.18039/ajesi.577387.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Adana.
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook*. California: Sage Publications.
- Önder, B. & Vezne, R. , (2021). Estonya ve Türkiye özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırmalı analizi. Veysel Temel(Ed.),

- INSAC Academic Developments on Social and Education Sciences* içinde (s. 331-365). Duvar Kitabevi, İzmir.
- Şahin, Ç. , Kartal, O. Y. & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 14 (1) , 101-118 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59473/854635>.
- Taş, Y. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim gerektiren çocukların eğitimi ile ilgili yeterliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tuncer, M. & Berkant H. G. (2018). Öğretmen yetiştirme programlarının özellikleri. Ergün, Oral ve Yazar (Ed.), *Öğretmen yetiştirme sistemimiz (dün, bugün ve yarın) içinde* (s. 93-130). Ankara: Pegem Akademi.
- T.C. Resmi Gazete. 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu. 03.02.2022. Sayı:31750, Başbakanlık Basımevi, Ankara.
- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları yaklaşımlar yöntemler teknikler*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Ummanel, A. & Gürkan, T. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili bazı kavramlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17).<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11975>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yükseköğretim Kurulu (1998). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.
- Yükseköğretim Kurulu (2006). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları.
- Zelyurt, H. (2021). 2018 Okul öncesi öğretmenliği lisans programının önceki programlarla karşılaştırılması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1452-1479. DOI: 10.17679/inuefd.975821.

Extended Abstract

Introduction

In order to train qualified teachers in our country, teacher training programs were transferred to universities and the first change was to eliminate the deficiencies in the teacher education program prepared in 1997. For this purpose, the teaching profession programs were updated in 2006. The programs that were most affected by the changes and updates in teacher training programs from 1997 to 2018 were preschool and classroom teaching undergraduate programs, as they educate the child holistically. In our country, the teacher groups responsible for early childhood are preschool and classroom teachers, and it is expected that these teacher groups will have common professional qualifications and equipment (Kamışlı, Karşlı Çakmak, & Olkun, 2020).

Preschool and Classroom Teachers are the pioneers in identifying and meeting the special needs and needs of students, as they are the first teachers that students encounter in their education life. Preschool and classroom teachers take an effective role in supporting students in terms of special education by noticing the special needs of students at a young age and sharing them with the family, and they also support the education of many students with special needs through inclusive education. Especially in the inclusion process, a teacher with a high awareness of special education, knowing the needs of the student and having the competence to meet the needs is very important for a student with special education. Because a well-known and directed student with special needs can achieve great success in reaching the highest goal that he can reach (Tas, 2019). Considering the importance of early diagnosis and intervention in special education, the identification of individuals showing symptoms in preschool and primary school can be carried out by teachers who have knowledge and awareness of special education. It should be known that the attitudes of teachers towards students with special needs greatly affect the future social and academic life of the students in the basic education process. For this reason, teachers need to act in awareness. Undoubtedly, the place of special education training in education life cannot be found strange in the fact that preschool and primary school teachers touch the future of a special student by going through the processes they encounter with a student with special needs in a healthy and effective way and inform the family in this process.

In this study, the changes made in the said teaching programs are based on the importance of preschool and classroom teachers in the educational development of special education students. In the study, in which the programs

before 2018 were compared in general, the situations of the special education group courses in the programs were specifically examined.

Method

This research was structured in accordance with the qualitative research design. In the research, the data were subjected to content analysis using document analysis, one of the qualitative data collection techniques. In the study, the preschool and classroom teaching undergraduate program, which was put into practice by YÖK in the 2018-2019 academic year, was examined. Document analysis method was used in the research. Document analysis makes it possible to analyze the documents produced within a certain time period about a research problem and the documents produced by more than one source and at different intervals on the relevant subject, based on a wide period of time (Yıldırım and Şimşek, 2006).

Findings

In this research, preschool and classroom teaching undergraduate programs, which were updated in 1998, 2006 and 2018 in Turkey, were examined in the context of special education group courses. According to the findings, the number of compulsory courses in preschool and classroom teaching undergraduate programs has been reduced in general, the number of elective courses has increased and some field education courses have been included in the elective course category. When the 1998 and 2006 Preschool Education Undergraduate programs are compared, the total number of courses from 53 in the 1998 program has been increased to 57. Although the total credits of the undergraduate program were 146 in 1998, it increased to 151 with the update; There was no increase in the number of courses or credits in the special education group. The fact that special education group courses constitute 2% of all courses in 1998 and 2006 programs shows that the program does not meet the expectations for special education.

Discussion, Result & Recommendations

According to Blanton, Pugach, and Boveda (2014), teacher training programs in general and special teacher education should provide sufficient depth in the field of special education. Especially preschool education has an important place in recognizing students who need special education services (Gullo, 2005). From this point of view, it is thought that the updated program cannot fully meet the needs of teachers and students.

Especially in recent years, it is believed that it is very important and necessary to include a compulsory course in preschool and classroom teaching programs that will make students comprehend the necessary knowledge and skills about

'learning disability', which is one of the subjects that need special education. For this reason, it is very important and necessary from a professional point of view to include a special education course separate from the teaching methods and techniques course in order to train preschool and classroom teachers on the necessary special learning and teaching techniques, taking into account the needs of individuals with special needs. Preschool and classroom teachers should take emotional and social support courses apart from academic skills courses, especially for students in need of special education and their families, while they are in contact with students during the most intense period of the child's affective and cognitive development. It is a professional requirement to include special education practice courses in preschool and classroom teaching programs. As a result, it can be said that; It is believed that the special education practice courses that will be added to the program will both contribute to the professional development of teachers and contribute positively to the mental, emotional and social development of children.

ÖĞRETMENLERİN ORFF-SCHULWERK KAVRAMINA VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa ASLAN*, Elvan GÖKÇEN**, Özlem KEKİL***

Özet

Orff-Schulwerk, çocukların tüm gelişim alanına katkı sunan müzik, ritim ve oyun öğretisidir. Bu öğreti ile çocuklar süreç içinde aktif rol oynadıklarından öğrenmelerini daha da yapılandırmaktadır. Orff-Schulwerk öğretisi okullarda iyi bir öğretim aracı olarak kullanılmaktadır. Oyun temelli bir öğreti olan Orff-Schulwerk öğretisi çocukların ilgisini çekmektedir. Bu perspektifte okullarda çocukların öğrenme süreçlerinde iyi bir teknik olarak kullanılmaktadır. Çalışmanın amacı öğretmenlerin Orff-Schulwerk kavramına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Bu araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Konunun kapsamlı incelenmesi için önceden belirlenen başlıklara ilişkin dört tane açık uçlu sorunun olduğu bir görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Van ili merkez Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kademelerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, Orff-Schulwerk eğitimi öncesi öğretmenler bu kavramı “ritim” olarak tanımlarken; eğitim sonunda öğretmenlerin bu kavrama ilişkin algıları “eğitim-öğretim aracı” olarak oluşmuştur. Öğretmenler Orff uygulamalarını “eğlenerek öğrenme aracı olarak” tanımlamıştır. Araştırmanın diğer sonuçlarına incelendiğinde öğretmenler, Orff-Schulwerk öğretisinin öğrencilerin tüm gelişim alanına katkı sunduğunu ve tüm derslere uygun bir öğreti olduğunu açıklamıştır.

Anahtar kelimeler: Orff-Schulwerk, müzik, oyun.

EXAMINATION OF TEACHERS' OPINIONS ON THE ORFF SCHULWERK CONCEPT AND ITS APPLICATIONS

Abstract

Orff-Schulwerk is a music, rhythm and game teaching that contributes to the whole development of children. With this teaching, children further structure their learning as they play an active role in the process. Orff-Schulwerk teaching is used as a good teaching tool in schools. Orff-Schulwerk teaching, which is a game-based teaching, attracts the attention of children. In this perspective, it is used as a good technique in the learning processes of children in schools. The aim of the study is to examine the views of teachers on the concept of Orff-

*Dr. Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, mustafaaslan63@harran.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2373-2768

** Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, egokcen@harran.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-3542-6784

*** Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, ozlemdirlik@harran.edu.tr, Orcid id: 0000-0003-2516-5066

Schulwerk and its applications. The data of this study were collected using the interview method, one of the qualitative data collection methods. An interview form with four open-ended question on pre-determined topics was prepared for a comprehensive analysis of the subject. The sample of the study consisted of teachers from different branches working at various levels under the Ministry of National Education in the central Edremit, İpekyolu and Tusba districts of Van. As a result of the research, while teachers before Orff-Schulwerk education defined this concept as "rhythm"; At the end of the training, teachers' perceptions of this concept were formed as an "educational-teaching tool". Teachers defined Orff applications as "learning tools with fun". When the other results of the research were examined, the teachers explained that the Orff-Schulwerk teaching contributed to the whole development area of the students and that it was a suitable teaching for all courses.

Key words: Orff-Schulwerk, music, game.

GİRİŞ

Dünyanın her yerindeki insanlar tarafından sevilen ve öğrenilen müzik, insan hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Gerçekle ilgili olarak Hargreaves, Marshall ve North (2003), “Müzik hepimiz için bilişsel, duygusal ve sosyal işlevlere sahiptir: ve müziğin sosyal işlevleri günlük yaşamda üç ana yolla kendini gösterir: benlik, kişilerarası ilişkiler ve ruh hali. Müziğin yararına ilişkin aynı bakış açısı Susan Hallam (2010) tarafından genel kazanımın müziğin kişisel ve sosyal gelişim üzerindeki etkisinden etkilenebileceğini ifade etmektedir.

Bir enstrüman çalmak bir başarı duygusuna yol açabilir; benlik saygısında ve özgüvende bir artış; öğrenme zorluklarında hayal kırıklıklarının üstesinden gelmede ısrar; öz disiplin ve kendini ifade etme aracı sağlamaktadır. Bunlar, genel olarak öğrenme için motivasyonu artırabilir, böylece gelişmiş kazanımı destekleyebilir. ... Müzik gruplarına katılmak, benzer düşünen insanlarla arkadaşlıkları teşvik eder; özgüven; sosyal beceriler; sosyal ilişkiler; ait olma hissi; takım çalışması; öz disiplin; başarıya duygusu; işbirliği; sorumluluk; bağlılık; karşılıklı destek; grup hedeflerine ulaşmak için bağlanma; konsantrasyonu artırır ve rahatlamak için bir çıkış sağlamaktadır (Hallam, 2010).

Müzik eğitiminde, müziği kullanmanın özel amacı, öğretme ve öğrenme etkinliklerini geliştirmek için ihtiyaç duyulan öğrenme atmosferini oluşturabilmektir. Müziğin eğitimdeki yararlarından hareketle bazı müzik eğitimi uzmanlarının önerdiği yöntemler veya yaklaşımlar bulunmaktadır. Müziği yaratıcı bir şekilde öğrenmeye daha fazla odaklanan ve çocukların yaşamıyla ilgili yaklaşımlardan biri, öncülüğünü Alman Besteci Carl Orff (1895-1982) ve meslektaşı Gunild Keetman'ın (1904-1990) yaptığı Orff schulwerk'tir. Orff schulwerk, müzik eğitime bir yaklaşım olarak söylenebilir. Orff yaklaşımı, geleneksel teorilerden ve öğretim yöntemlerinden farklı olarak yeni bir müzik öğretim tekniğidir (Chao ve Karin, 2019). Temeli çocukla ilgili olup, çocuğun ihtiyaçları ve müzik ve hareketteki temel etkinlikler yoluyla her çocuğun müzikalitesini beslemenin önemini vurgulamaktadır. Orff öğretim süreci; şarkı söylemeyi, vücut perküsyonu; hem akortlu hem de akortsuz çeşitli enstrümanlarda çalmayı; hareket ve dans ile aktif müzik yapmayı teşvik etmek için konuşma etkinliklerini içermektedir. Orff schulwerk yaklaşımının uygulamalarının müzik öğrenmeye aktif olarak odaklanması nedeniyle öğrenilmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu yöntemin amacı, müziğin bu unsurlarını hareket ve müzik etkinlikleriyle ifade ederek fiziksel olarak “nabız,

ölçü, tempo ve ritim” duygusunu geliştirmektir. Bu yaklaşımın çıktısı, büyük ölçüde öğrenme sürecinde kolaylaştırıcı olarak öğretmene dayanır (Çevik, 2007).

Araştırmanın Önemi

Orff, küçük çocuklar için müzik eğitiminin erken yaşlarda başlaması gerektiğine ve bu eğitimin sadece şarkı söylemek veya enstrüman çalmakla değil, tüm vücudun katılımıyla verilmesi gerektiğine inanılmaktadır. Orff pedagojik stratejileri, çocukların hareket etme, şarkı söyleme, şarkı söyleme ve enstrüman çalma deneyimleri aracılığıyla sürekli entegre zihinsel olarak, fiziksel olarak ve duyuşsal katılım yoluyla müziği öğrenmelerini sağlamaktadır. Türkiye’de 1950’li yıllarda Orff-Schulwerk kavramından haberdar olunmuştur; bugün ulaştığı konumu, Orff-Schulwerk eğitiminin bugün geldiği durum, o yıllarda başlayarak gelişen zaman içinde çeşitlenen çalışmalar sayesinde gerçekleşmiştir. Bu alanda ilk girişimi ilk başlatan isim olan Muzaffer Arkan (1923- 2006), TED Ankara Koleji’nde Orff’un eğitim anlayışını yıllarca uygulamıştır (Öztürk, 2005). Arkan, 1951’den sonra itibaren farklı zaman aralıklarında Almanya’da Orff ile buluşmuş ve bu konudaki bazı kurslara katılmıştır. Ayrıca Orff anlayışına göre işlediği bazı Türk ezgilerini de yurt dışında seslendirilmiştir. Arkan, Orff-Schulwerk’in müzik anlayışını ortaya koyan çalışmalarını 1956’da “Çocuklar İçin Okul Ödevi” adıyla Türkçeye çevirmiş ancak bunu yayımlamamıştır (Uçan, 2003).

Arkan’ın öncü girişimlerine karşın, Türkiye’de Orff-Schulwerk’in öncülüğünü yaptıkları müzik anlayışı yıllarca yaygınlaşamamıştır. Bunun sosyo-kültürel etkenler başta olmak üzere çeşitli nedenleri vardır. Aslında kültürel farklılıklar ya da yabancı kültürlere ait ürünlerin kullanımı temel sorun değildir. Nitekim, Orff tarafından çocuklara yönelik olarak standart hale getirilmiş enstrümanlar, Avrupa Müzik Kültürü dışındaki farklı kültürlere ait müziklerden derlenmiştir (Kugler, 2002). Bununla birlikte Orff’u diğer kültürlerde uygulama yapmanın Schulwerk materyalini olduğu gibi aktarmak olmadığı, eğitim ilke ve yöntemlerin alınmasına dayandığı, en başından beri bilinen bir durumdur. Öte yandan Türk Halk Müziği ve danslarında yer alan bazı uygulamalar, Orff tarafından ortaya konulan müzik ve hareketin birlikteliği ve uyumu, ostinato temelli müzik yapma gibi kimi noktaların Türk kültürü için de geçerli olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı, Elementer Müzik Eğitimi konseptinin Alman markası olması, bu sistemin Türk Eğitim Sistemine dahil edilememesinin temel nedeni değildir. Ayrıca, Türkiye’deki okullarda müzik eğitiminin Batı Müziği temelli olması da bu tür bir girişimlere uygun ortam hazırlamaktadır (Kalyoncu, 2004).

İnsanı biçimlendirme anlayışı ve alışkanlıklar, burada vurgulanması gereken asıl problemdir. Türkiye’de aileden bütün kademelerdeki eğitim süreçlerinde, çocuk toplumsal şemalar içerisinde otoriter bir tutumla yetiştirilmekte, bireyselleşme ihtiyacı yeterince önemsenmemektedir. Güçlü feodal çizgilere sahip bir toplumun bireyin ihtiyaç ve yaratıcılığına odaklanan bir eğitim modelini, kendini ifade etmeyi, belli bir düşünsel dönüşüm yaşamadan kabul etmesi mümkün değildir. Kanımızca, cevaplanması gereken esas soru budur. Geleneksel ders profilinden net bir şekilde ayrılan Elementer Müzik Eğitimi süreci, özellikleri itibariyle “bilginin yapılandırılması, işbirliği, esneklik, yaratıcılık ve bireyselliğe saygı” (Aydın, 2006: 60) kavramlarına ağırlık veren çağdaş eğitim anlayışıyla yakınlaşmaktadır. Müzik eğitimiyle ilgili uygulamaların yenilikçi modellere büyük ölçüde kapalı olması ve geleneksel uygulamaların zaman içinde klişeleşmesi, kabul probleminin temel nedenleri arasındadır.

Müzik alanında genelde olduğu gibi, özellikle elementer müzik çalışmalarında yararlanılacak kaynak kitap ve enstrümanların yüksek maliyetlerinin de neden olduğu bazı finansal faktörler de Orff-Schulwerk kavramının ve uygulamalarının yayılmasını zorlaştırmıştır. Ekonomik nedenlerle Türkiye’de Orff Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi uzun yıllar, yalnızca sınırlı sayıdaki özel okullarda sınırlı sayıdaki kişiyle uygulanabilmiştir. Arkan’dan sonra 1980 yılında Ankara’da Liselotte Sey tarafından kurulan Özel Liz Teyze Çocuk Yuvası, yıllarca bu eğitim anlayışının uygulayarak Orff’un ismini duyulmasında etkili olmuştur (Sey-Uluç, 2002). Orff-Schulwerk kavramının tanınmasında özel bir eğitim kurumları önemli roller oynamıştır. Özel Avusturya Liseliler Vakfı İlköğretim Okulu, 1999 yılından itibaren elementer müzik çalışmalarının öncüsü olmuştur. Sözü edilen Vakıf tarafından 2001’de kurulmuş olan İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, bu eğitim kavramının ve uygulamalarının Türkiye’de tanınmasında önemli yararlar sağlamaktadır. İstanbul Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi, Orff-Schulwerk ile ilgili, kurslar başta olmak üzere, çok çeşitli eğitimler düzenlemektedir. Yine, merkez tarafından çıkarılan bültende, bu alanla ilgili bilimsel makalelere ile uygulamaya dönük çalışmalar yayımlanmaktadır. Ayrıca bu merkezin öncülüğünde Türkiye’de iki defa Uluslararası Orff-Schulwerk Sempozyumu gerçekleştirilmiştir.

Özet olarak eğitim politikaları, Türkiye’de Orff kavramının tanınmasını ve uygulanmasını büyük ölçüde zorlaştırmıştır. Türk eğitim sisteminde Orff-Schulwerk genel olarak göz ardı edilmiş, kurumsallaşmamış ve kabul edilmemiştir. Bu bağlamda da bu konudaki ilgili çalışmalar organize edilmemiş, yasal düzenlemeler yapılmamış, eğitimcilerin eğitimi ihmal edilmiş ve

gerekli malzemelerin temini sağlanmamıştır. Orff-Schulwerk eğitim kavramı kurumsallaşmadığı için bu konudaki uygulamalar, genellikle bireysel girişim olarak kalmıştır (Kalyoncu, 2008).

Günümüzde, müzik öğretmenliği eğitimi veren çeşitli üniversitelerde Orff-Schulwerk eğitim kavramına olan ilgi artmaktadır. Bu müzik anlayışının çağın eğitim uygulamaları üzerinde etkisi günden güne artan Çoklu Zeka Kuramı'yla uyumlu olması da (Calvin & Campbell, 1998), bu ilginin nedenleri arasındadır. Doğaçlamayı ve yaratıcılığı merkezinde bulunduran Orff- Schulwerk yaklaşımında, kendi tabiatı içinde yer alan etkinliklerle çocukların yaratıcılığını geliştirmek amaçlanır (Uçal Canakay ve Bilen, 2006). Yeteneklerini fark ederek kendini tanımaya başlayan çocuklar, kendi vücudunu keşfetmeye başlarlar. Vücudunu nasıl kullanacağını öğrenir. Her yaş grubundaki kişiler kendi vücudu yolu ile kendi notasını oluşturur ve oluşturduğu notalarla kendisini ifade eder (Jungmair, 2003). Orff-Schulwerk'te en temel enstrüman bireyin kendi sesidir (Uçal Canakay ve Bilen, 2006). Orff" a göre, müzik, dil ve hareket becerisini ritim ile birleştirdiğimizde başlangıçtaki ifade biçimi insanı yansıtmaktadır (Schumacher, 2003: 4). Bu nedenle öğretmenlerinin bu konuda teşvik edilmesi ve mutlak suretle bilgilendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Orff-Schulwerk eğitim kavramı ve uygulamalarıyla ilgili çalışmaların bu konudaki kazanımlara katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Okulöncesi eğitimde sıklıkla kullanılan Orff- Schulwerk eğitiminin genel anlamda toplumda ve alanda karşılığının ne olduğu bilinmemektedir. Eğitim sürecinde etkili olan bu yöntem doğru tanımlamalar ve uygulamalarla daha etkili kullanılabilir. Alan yazına bakıldığında Orff-Schulwerk yöntemi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılacak olan bu çalışma ile eğitim sürecinde etkili olan bu yöntemin öneminin daha iyi bilinmesi için farkındalık oluşturacaktır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı çeşitli kademelerde eğitim veren öğretmenlerle yapılan bu çalışma, olgubilim deseniyle yapılan nitel bir çalışmadır. Olgubilim deseni diğer adıyla "Fenemolojik desen", olgu ve olgularla ilgili yeni bilgiler elde etmek için kişinin tecrübelerinden istifade eden araştırma yöntemidir. Bu araştırma yönteminin birçok uygulama türü olmasına rağmen her bir türü bireysel tecrübeler ve deneyimlere öncelik vermektedir (Jasper, 1994; Miller, 2003). Bu yöntem öncelikle olgunun oluşmasına neden olana durumları ortaya çıkarmak ve kişilerce tecrübe edilmiş dünyayı açıklamaya ve bu dünyada

yaşanmış tecrübelerin özünü çıkarmayı hedeflemektedir (Baker, Wuest ve Stern, 1992; Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu tür araştırmaların verileri, araştırmanın hedefinde yer alan olguyu deneyimlemiş ve hedefteki olguyu açıklayabilecek birey ya da grup iken veri toplama aracı görüşmedir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.71). Araştırmada öğretmenlere “Orff eğitimi verilmeden önceki Orff kavramına ilişkin algılarının ne olduğu, Orff eğitimi verildikten sonra Orff kavramına ilişkin algısının ne olduğu, eğitim sonrasını uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, bu eğitimin öğrencinin hangi gelişim alanına katkı sağladığı ve bu eğitimin hangi disipline katkı sağladığı” hakkındaki görüşleri görüşme yapılarak veriler toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Van ili merkez Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı çeşitli kademelerde görev yapan farklı branşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleminde 30 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma grubunda yer alan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile tercih edilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde dikkat edilen kriter; Orff eğitimine katılma isteği göstermesidir. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlerin 24’ ü kadın, 6’ sı erkektir. Öğretmenlerin 20’ sinin meslek kıdemi 0-5 yıl, 5’ inin 6-10 yıl, 5’ inin 11-15 yıl mesleki kıdemleri vardır. Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı Van ilinde yapılacak olan Orff-Schulwerk eğitimine katılım isteği olan kişilerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada elde edilecek veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan dört soruluk “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazın araştırması yapılmış ve sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular nitel araştırma alanında uzman kişilere gönderilerek form ile ilgili dönütler alınmış ve dönütlere göre düzeltmeler yapılarak form son şeklini almıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin “Orff eğitimi verilmeden önceki Orff kavramına ilişkin algılarının ne olduğu, Orff eğitimi verildikten sonra Orff kavramına ilişkin algısının ne olduğu, eğitim sonrasını uygulamalara yönelik duygu ve düşüncelerinin neler olduğu, bu eğitimin öğrencinin hangi gelişim alanına katkı sağladığı ve bu eğitimin hangi disipline katkı sağladığı” ile ilgili dört soru sorulmuştur. Görüşmelerde her bir öğretmen ile görüşme süresi ortalama 20 dakika süren görüşmeler, ses kayıt cihazı ve not etme yöntemiyle verileri kayda alınmıştır. Veriler kayda alındıktan sonra bilgisayar ortamına transkript edilmiştir. Bilgisayara aktarılan eksiksiz bir şekilde kontrol edildikten sonra çıktıları alınarak çözümlenmeye başlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi öncesi elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak yazıya geçirilmiş ve ham veri metinleri elde edilmiştir. Elde edilen metinler, görüşme yapılan öğretmenlere gönderilerek teyit alınmıştır. Katılımcı onayı sonrası veriler bütün öğretmenlerin her bir soruya verdiği yanıtlar yan yana gelecek şekilde düzenlenerek çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir. Metinlerde yer alan veriler birkaç kez okunmuş ve olası kodlar tespit edilmiştir. Araştırmanın analiz sürecinin diğer boyutunda olası kodların ortak noktaları dikkate alınarak aynı çatı altında toplanabilecek kodlar bir araya getirilmiş, hepsini temsil eden bir kavram oluşturulmuş ve bu kavramlarla araştırmanın temaları oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için alınan önlemler şunlardır:

1. Görüşme öncesi öğretmenlere yapılması planlanan araştırmanın amacı ifade edilmiştir. Araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayandığını, araştırmaya katılmaları halinde isimlerinin hiçbir şekilde yer verilmeyeceği ifade edilerek katılımcıların görüşmelerde rahat veriler vermesi sağlanmıştır.
2. Görüşme sonrası elde edilen veriler her bir katılımcı için görüşlerinin bildiren ifadeler katılımcılara gönderilerek ifadelerinin teyidi sağlanmıştır.
3. Çalışmanın iç geçerliliğini(tutarlılığını) arttırmak için bulgular araştırmacıların öznel yorumlarından uzak tutularak nesnel bir şekilde verilmiş, elde edilen bulgular katılımcıların ifadeleri ile doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
4. Görüşme sonucunda toplanan veriler, araştırmacılar ve nitel araştırma noktasında uzman akademisyen tarafından ayrı ayrı kodlanmış, elde edilen kodlamalar mukayese edilmiştir. Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş ayrılığı + Görüş birliği x 100 (Miles ve Huberman, 1994) formülü kullanılarak hesaplanan uyuşma oranı % 95 bulunmuştur.
5. Çalışmanın dış geçerliliğini arttırmak için araştırma süreci ve bu süreç içerisinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bu hedefle, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, çözümlenip yorumlanma aşamaları basamak basamak açıklanmıştır.
6. Araştırmada katılımcıların gerçek kimlik bilgileri saklanarak her bir öğretmen için farklı kodlar kullanılmıştır: Araştırmada yer alan kadın öğretmenler için (K); Erkek öğretmenler için ise (E), örneğin birinci erkek öğretmen (E1), dördüncü kadın öğretmen için (K3) gibi.

BULGULAR**Öğretmenlerin Orff Eğitimi Öncesi Ve Orff Eğitim Sonrası Orff Kavramına Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular**

Araştırmanın 1. sorusu öğretmenlerin, eğitim öncesi ve eğitim sonrası Orff kavramının ne olduğuna ilişkin algıları sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 1' de yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrası Orff kavramına ilişkin algıları

Tema	Kodlar	f	% (30 katılımcı üzerinden)
Eğitim Öncesi Orff Kavramı	Ritim	16	%49
	Müzik	6	%18
	Devinim	4	%12
	Dans	3	%9
	Müzik Aleti	3	%9
	Oyun	1	%3
Eğitim Sonrası Orff Kavramı	Eğitim-Öğretim Aracı	18	%55
	Bütünsel Gelişim Aracı	10	%30
	Disiplinler Arası Geçiş Aracı	5	%15

Tablo 1' de öğretmenlerle eğitim öncesi ve eğitim sonrası görüşülerek Orff kavramının ne olduğu sorulmuştur. Orff kavramını eğitim öncesi katılımcıların %49' u "ritim", %18' i "müzik", %12' si "devinim", %9' u "devinim", %9' u "müzik aleti" ve %3' ü ise "oyun" olduğunu ifade etmişlerdir.

E3 "Orff kavramı ile ilgili pek bilgim yok ama müzik veya ritim olduğu algısı bende mevcut." dedi.

K16 "Eğitim öncesi bu kavramın hareket olduğunu düşünüyorum. Beden hareketleri olacak." dedi.

K22 "Çocukların genellikle oyun oynadığı, dans ettiği bir öğrenme yaklaşımıdır ." dedi.

Orff kavramının eğitim sonrası katılımcıların %55' i "eğitim-öğretim aracı", %30' u "bütünsel gelişim aracı ve %15' i ise "disiplinler arası geçiş aracı" olduğunu ifade etmişlerdir.

E5 "Bu kavrama ilişkin eğitim sonrası tüm algılarım değişti. Bu eğitimi ben yalnızca müzik dersinde kullandığımı düşünüyordum fakat gördüm ki bu eğitim tüm derslerde ve dersin tüm sürecinde kullanılabiliyormuş. " dedi.

K17 "Orff'un salt bir müzik ilgili bir kavram olduğunu ifade etmiştim eğitim öncesi görülüyor ki bu kavram aslında eğitim-öğretimin tüm boyutunda öğrencilerin dikkat, konsantrasyon ve katılımlarını arttıran bir uygulamaymış." dedi.

K23 “Sadece müzikten ibaret olmadığını çocukların tüm gelişim alanlarına, eğitim ve öğretime katkı sağlayan bir öğretim olduğunu anladım .” dedi.

Öğretmenlerin Orff Uygulamalarına Yönelik Duygu Ve Düşüncelerine Verdiği Cevaplara İlişkin Bulgular

Araştırmanın 2. sorusu olan “Öğretmenlerin uygulamasına ilişkin duygu ve düşünceleri nedir?” sorunun cevabı aşağıda Tablo 2’ de yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin eğitim sonrası Orff uygulamalarına ilişkin duygu ve düşünceleri

Tema	Kodlar	f	% (30 katılımcı üzerinden)
Orff kavramı ve uygulaması	Eğlenerek Öğrenme Aracı	17	%50
	Gelişim Aracı	5	%15
	Motivasyon Aracı	4	%12
	Yaşamın Kendisi	4	%12
	Öğrenci İle İletişim Aracı	3	%11

Tablo 2’ de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcıların %50’ si Orff uygulamasının “Eğlenerek Öğrenme Aracı” %15’ i “Bütünsel Gelişim Aracı”, %12’ si “Motivasyon Aracı”, %12’ si “Yaşamın Kendisi” ve %11’i “Öğrenci İle İletişim Aracı” olduğunu ifade etmiştir.

E3 “Orff uygulamaları, çocukları tüm gelişim alanlarına katkı sunan dinamik bir öğrenme aracıdır” dedi.

K16 “ Bu uygulamalar çocukların içinde var olan yaratıcı güçlerin ortaya çıkmasını sağlayan, eğlenerek öğreten öğrenmedir.” dedi.

K22 “Çocuğun sıkıcı olduğunu düşündüğü ortamı eğlence ortamına ve derse katılımını artıran uygulamalardır.” dedi.

Öğretmenlerin Orff Eğitiminin Öğrencilerin Hangi Gelişim Alanında Daha Fazla Katkı Sağlayacağına İlişkin Bulgular

Araştırmanın 3. sorusu olan “Orff eğitimi öğrencilerin hangi gelişim alanına daha fazla katkı sağlayacaktır?” sorunun cevabı aşağıda Tablo 3’ de yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Orff eğitiminin öğrencilerin hangi gelişim alanına daha fazla katkı sağlayacağına ilişkin cevaplar

Tema	Kodlar	f	% (30 katılımcı üzerinden)
Gelişim alanları	Zihinsel	24	%24

Duygusal	22	%22
Sosyal	20	%20
Fiziksel	14	%14
Kişisel	11	%11
Dil	9	%9

Tablo 3' de öğretmenlerle yapılan görüşmelerde "Orff eğitiminin öğrencilerin hangi gelişim alanında daha fazla katkı sunar?" sorusuna katılımcıların %24' ü "Zihinsel" %22' si "Duygusal", %20' si "sosyal", %14' ü "Fiziksel", %11' i "Kişisel" ve %9' u "Dil" gelişim aracına daha fazla katkı sunduğunu ifade etmiştir.

E6 "Genel olarak tüm gelişim alanlarına katkı sunacağı aşıkardır lakin zihinsel ve duygusal gelişim alanına daha fazla katkı sunacağı düşüncesindeyim dedi.

K16 " Aslında tüm gelişim alanına katkı sunar, fakat uygulamalarda grup oyunlarının olduğunu görünce sosyal gelişime katkı sunacaktır." dedi.

K18 "Çocuğun uygulamalarda tek başına sahne çıkıp gösteri yapması onun özgüvenini arttırdığını düşünürsek kişisel gelişim alanı, özellikle grup oyunlarında çokça etkileşim olduğu için dil gelişimi ve sosyal gelişime daha fazla yararı olacaktır. dedi.

Orff eğitiminin hangi derslere katkı sağlayacağına ilişkin bulgular

Araştırmanın 4. sorusu olan "Orff eğitimi hangi derslere katkı sunacaktır?" sorusunun cevabı aşağıda Tablo 4' de yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Orff eğitiminin hangi derslere katkı sağlayacağına ilişkin cevaplar

Tema	Kodlar	f	% (30 katılımcı üzerinden)
Gelişim alanları	Tüm Dersler	15	%30
	Müzik	10	%20
	Okulöncesi	9	%18
	Matematik	6	%12
	Türkçe	5	%10
	Sınıf Eğitimi	5	%10

Tablo 4' de "Orff eğitimi hangi dersler için uygundur?" sorusuna katılımcıların %30' u "Tüm dersler" %20' si "Müzik", %18' i "okulöncesi", %12' si "Matematik", %10' u "Türkçe" ve %10' u "Sınıf Eğitimi" derslerine daha fazla katkı sunduğunu ifade etmiştir.

E4 "Gerçekten ayırtırmak çok zor. Doğru bir planlama ile bu eğitimin tüm derslere uygun olduğunu düşünüyorum." dedi.

K7 *“Ben okulöncesi öğretmeni olduğum için bu eğitimin okul öncesi eğitime katkı sağlayacağına inanıyorum.”* dedi.

K15 *“Derslerde öğrencilerin dikkatini çekmek çok zor. Bu eğitim ile Matematik dersinde kullanabileceğimi ve bu derse daha fazla katkı sunacaktır ”.* dedi.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Alanyazında Orff-Schulwerk yaklaşımının diğer ülkelerde yaygın kullanıldığı fakat Türkiye’de bu yaklaşımın başlangıcı ve yaygınlaşması sürecinin uluslararası düzeye göre oldukça geride kaldığı görülmektedir (Özbay ve Can, 2020). Orff-Schulwerk eğitimi hakkında farkındalığı arttıracak, nitel araştırma yöntemi kullanılarak hazırlanan bu çalışmada, alanyazına katkı sağlayacak sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada katılımcıların Orff-Schulwerk eğitimi öncesinde Orff-Schulwerk kavramına yönelik algıları ile Orff-Schulwerk eğitimi sonrasında Orff-Schulwerk kavramına yönelik algılarında önemli değişiklik olduğu bulunmuştur. Katılımcılar, eğitim öncesinde Orff-Schulwerk kavramını; ritim, müzik, devinim, müzik aleti, oyun olarak ifade etikleri belirlenmiş. Eğitim sonrasında ise Orff-Schulwerk kavramını; eğitim-öğretim aracı, bütünsel gelişim aracı ve disiplinler arası geçiş aracı olarak ifade ettikleri bulunmuştur. Katılımcıların eğitim sonunda Orff-Schulwerk eğitiminin, eğlenerek öğrenme aracı, bütünsel gelişim aracı, motivasyon aracı, yaşamın kendisi, öğrenci ile iletişim aracı olarak gördükleri belirlenmiştir. Verilen eğitim sonunda, katılımcılarda Orff-Schulwerk eğitiminin, sırasıyla öğrencilerin zihinsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, kişisel gelişim ve dil gelişimlerine katkı sağlayan bir yöntem olduğu görüşünün oluştuğu ve algılarının değiştiği bulunmuştur. Araştırmada Orff-Schulwerk yaklaşımını eğitimin tüm dersler de uygulanabileceği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında katılımcıların, Orff-Schulwerk eğitimine yönelik algıların eğitim öncesi ve sonrası farklılaştığı bulunmuştur. Katılımcıların çoğunun eğitim öncesi Orff-Schulwerk algısı, genellikle müzik, dans, devinim olarak verilmiştir. İster çocuk ister yetişkin bireyin beden hareketleri, müzik ve dans ile sözel etkenlerin birleşmesi sonucunda kendini ifade etmesi öğretimin çok güçlü olmasını sağlamaktadır (Öztürk, 2006). Araştırmada yer alan birinci problem cümlesinde katılımcıların, eğitim öncesi ve eğitim sonrası Orff-Schulwerk kavramının ne olduğuna ilişkin algıları sorulduğunda verdikleri yanıtlarda sırasıyla ritim müzik devinim ve dans cevaplarıyla benzerlik göstermiştir. Orff-Schulwerk eğitimi sonrasında, algılarının büyük oranda değiştiğini ve Orff-Schulwerk yaklaşımının sadece

müzik dans devinim olmayıp, tüm gelişim alanlarına yönelik bir eğitim-öğretim aracı olduğu belirlenmiştir. Orff-Schulwerk in en önemli yanı, kimsenin bir diğerinden üstün olduğu inancının olmamasıdır, yani bu yaklaşım yetenekli, özellikle seçilmiş, kişiler için değil her bireyin uygulaması için oluşturulmuştur (Eren, 2012). Alman besteci Carl Orff, müzik ve devinim ile etkili bir pedagoji geliştirmiş ve bu konu ile uyumlu olan Gardner'ın çoklu zekâ teorisinde akademik sanatsal ve psikolojik her şeyin öğrenme ve öğretmeye uygulanabilir olmasıdır (Calvin - Campel, 1998). Carl Orff'un Elementer Müzik ve Hareket Eğitimi tasarımı ve Orff-Schulwerk araçlarının kullanım amacı; insanların hareket, sözel ifade ve müzikal faaliyetlerini geliştirmesi bakımından bireyin bütün yönlerini kapsayan bir eğitim ile müzik alanına adım atmasını sağlamaktır (Kalyoncu, 2006). Yapılan açıklamalar çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada yer alan ikinci problem cümlesinde, katılımcıların uygulamaya ilişkin görüşlerini açıklayan genel cevapları ile alanyazındaki diğer araştırmalar benzerlik göstermektedir. Örneğin Çevik (2007), müzik öğretiminde Orff-Schulwerk yöntemi ve farklı eğitim yöntemlerinin bireyin bilgileri öğrenirken, beden devinimleri ile çalgı aletleri arasında etkileşim ile hem bilginin kalıcı olması hem de daha eğlenceli, zevkli öğrenme fırsatları oluşturmaya katkı sağladığına vurgu yapmıştır. Canakay ve Bilen (2006), yaptıkları araştırmada, çocukların Orff-Schulwerk yaklaşımı kullanılan müzik etkinliklerinde, özellikle oyun, dans dramatisasyon vb. çalışmalarda mutlu oldukları ve zevk aldıkları bulunmuştur. Yapılan çalışmada da katılımcıların Orff-Schulwerk uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerine yönelik görüşleri sorulduğunda, büyük bir kısmı Orff-Schulwerk yaklaşımını "Eğlenerek Öğrenme Aracı" olarak nitelendirmiştir.

Araştırmada üçüncü problem cümlesinde yer alan, öğretmenlerin Orff-Schulwerk eğitiminin öğrencilerin hangi gelişim alanına daha fazla katkı sağlayacağına ilişkin görüşleri sorulduğunda, Orff-Schulwerk eğitimiyle öğrencilerin tüm gelişim alanlarına katkı sağladığı bulunmuştur. Bu bağlamda katılımcıların görüşleri doğrultusunda öğrencilere sağladığı katkı bakımından; zihinsel gelişim, duygusal gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim, kişisel gelişim ve dil gelişimi olarak sıralandığı görülmüştür. Bu sonuç Orff-Schulwerk yaklaşımını inceleyen diğer alanyazın araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Orff-Schulwerk yöntemi ile yolu müzik yapma süreci, müzik yapmayı harekete geçirmekte, bununla beraber beden, zihin ve aynı zamanda sosyal yeteneklere de katkı sağlamaktadır (Şeker, 2012). Orff-Schulwerk yaklaşımı sadece müzikal etkinlikler değil görsel, işitsel, dokunsal vb. bütün duyu organlarına yönelik faaliyetleri de kapsamaktadır (Eren, 2012). Orff-Schulwerk Müzik Eğitimi,

insanların duyuşsal, zihinsel, duygusal, psikomotor ve sosyal olmak üzere bütün gelişim alanlarına hitap eden bir eğitim yöntemidir (Kalyoncu, 2006). Orff Schulwerk eğitiminde insanın veya çocuğun bütün yönleriyle ele alınıp, kullanılması görüşünü temel almaktadır (Öziskender, 2011).

Araştırmada dördüncü problem cümlesinde Orff-Schulwerk eğitiminin hangi derslere katkı sağlayacağına ilişkin görüşler alındığında, katılımcıların büyük oranda Orff-Schulwerk eğitiminin tüm derslere katkı sağlayacağı sonucu bulunmuştur. Bu bağlamda katılımcılarının sırasıyla müzik dersi, okul öncesine yönelik dersler, matematik dersi, Türkçe dersi ile sınıf eğitimi derslerinde de uygulanabileceği görüşü belirlenmiştir. Araştırmanın bu sonucu ile Orff-Schulwerk yaklaşımının öğrenci başarısını arttırdığı için öğretmen adaylarının da, müzik, görsel sanat dersleri gibi sanat derslerinin disiplinler arası aktif kullanılması ve yaygınlaştırılmasının önemi olduğu (İra, İra ve Geçer, 2019) biçimindeki araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. "Orff-Schulwerk yaklaşımı; keşif, taklit, doğaçlama ve yaratma olarak dört alana ayrılabilir. Bu dört aktivite istenilen sırayla kullanılmakla beraber konuya hakim olabilmek adına sağlam bir deneyime sahip olmak çok önemlidir. Çocuğun her şeyi deneyimleyebileceği bu dört alan, bir dersin içeriğini kolaylaştırmak amacıyla herhangi bir sıra veya grupta ile uygulanabilir" (Shamrock, 1995; akt. Calvin-Campbell, 1998,s.5).

"Elementer müzik tek başına bir müzik olmamakla beraber müzik ile bir bütün oluşturmaktadır. Birey, hareketle, dansla ve konuşma ile sadece dinleyici olmaz aynı zamanda kendisi de yaparak katılımcı olmaktadır"(Orff, 1963/2011;akt. Schumacher, 2013,s.114) Orff-Schulwerk yaklaşımı müzik dersinde kullanılmakla beraber farklı derslerin içeriğinde uygulanabilecek bir yöntemde olabilir (İra, İra ve Geçer, 2019).

Can ve Özbay'a göre (2020)" Orff-Schulwerk yaklaşımı, eğitim kurumlarının örgün eğitim, müfredat programlarında resmi olarak uygulanmasa bile, Orff-Schulwerk yaklaşımı ile ilgili yapılacak akademik araştırmaların katkısıyla, ileri süreçlerde eğitim programlarının gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir." Bu bağlamda yukarıda aktarılan görüşler ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir.

Araştırmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Araştırma verileri 30 katılımcının Orff-Schulwerk eğitime yönelik görüşleri doğrultusunda tespit edilmiştir. Bu nedenle daha genel bir sonuç için daha fazla katılımcının olduğu bir araştırma yapılabilir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda farklı yönleri tespit edebilecek veri toplama araçlarının

kullanılması faydalı olabilir. Bu nedenle karma desen yöntemi kullanılacak araştırmalar uygulanabilir.

ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan bulgulara dayalı olarak geliştirilebilecek öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen ve öğretmen adaylarına Orff-Schulwerk yaklaşımına yönelik eğitimler verilmelidir.
2. Orff-Schulwerk yaklaşımı eğitimin her kademesinde ve tüm derslerde uygulanmalıdır.
3. Orff-Schulwerk yaklaşımına farkındalık oluşturmak amacıyla benzer araştırmalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Calvin-Campbell, K. (1998). *Supporting the development of the whole child through Orff Schulwerk, Montessori and Multiple Intelligences*. ERIC Document Reproduction Service, No.ED417030
- Canakay, E. U. ve Bilen, S. (2006). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri*. Eurasian Journal of Educational Research (EJER), (22),48-60.
- Çevik, D. B. (2007). *Müzik öğretim yöntemlerinden, Orff müzik öğretiline genel bir bakış*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 9(1), 95-100.
- Eren, B. (2012). *Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve Orff-Schulwerk*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 14-25.
- Hallam S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Journal of Music Education, 28 (3), 269-289.
- Hargreaves,D. J., Marshall, N. A. ve North, A. C. (2003). *Music education in the twenty-first century: a psychological perspective*. Journal of Music Education, 20 (02): 147-163.
- Kalyoncu, N. (2006). *Türkiye’de Orff-Schulwerk uygulamaları: Abant İzzet Baysal Üniversitesi örneği*. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2), 89-104.
- Kalyoncu, N. (2004). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde Orff ile karşılaşma*. Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info, 5: 18-19.
- Kalyoncu, N. (2008). *Türkiye’de Orff-Schulwerk Uygulamaları Abant İzzet Baysal Üniversitesi Örneği*. Yaratıcı Drama Dergisi, 1 (2): 51-61.
- Kugler, M. (1995). *Bewegung and music*. Helms, S.; Schneider, R.; Weber, R. (Ed.): Kompendium der Musikpädagogik. 223- 240, Kassel: Gustav Bosse Verlag.
- Jungmair, U. E. (2003). *Geçmiş ve geleceğe bakış*. İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi, 3, 18-26.
- Ira, N., Ira, G. O. ve Geçer, A. (2019). *Orff yaklaşımına dayalı hayat bilgisi dersi etkinliklerinin öğrencilerin tutum ve başarı düzeyi üzerindeki etkisi*. Mediterranean Journal of Educational Research, 13(30), 270-287.
- Schumacher, K. (2003). *Müziği araç olarak kullanan sosyal pedagoji ve entegrasyon pedagojisi ile müzik terapisi açısından Orff-Schulwerk’in anlamı*. İstanbul Orff Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info Dergisi, 4, 4-7.
- Schumacher, K. (2013). *The importance of Orff-Schulwerk for musical social-integrative pedagogy and music therapy*. Approaches: An Interdisciplinary Journal of Music Therapy, 5 (2), 113-118.
- Sey-Uluç, R. (2002). *Liz Teyze Çocuk Yuvası’ndan Lera’ya*. Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info, 2, 8-10.

- Şeker, S. S. (2012). *Orff-Schulwerk: Learning through playing*. International Journal Of Early Childhood Education Research, (1),2, 13-28
- Özbay, S. S. , ve Can, Ü. K. (2020). *Türkiye’de Orff Schulwerk yaklaşımı konusunda oluşturulmuş süreli, süresiz yayınlar ve bilimsel çalışmaların incelenmesi*. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 156-165.
- Öziskender, G. (2011). *Orff yaklaşımı ile yapılan okulöncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, A. (2005). *Türk eğitim sisteminin Orff Öğretisi (Orff-Schulwerk) ile tanışmasında ilk elçi: Muzaffer Arkan*. Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi Info. 7: 18-21.
- Öztürk, A. (2006). *Türkiye’de Orff-Schulwerk yaklaşımının dünü bugünü*. Yaratıcı Drama Dergisi, 1(2), 105-114.
- Uçan, A. (2003). *Türkiye’de müzik eğitiminin gelişimi, Orff okul öğretisi`nin tanımı-uygulanımı-uyarlanması ve orff anlayışıyla temel müzik eğitiminin genel durumu*. Uluslararası Orff-Schulwerk Müzik ve Dans Pedagojisi Sempozyumu. 10-39, İstanbul: Orff-Schulwerk Eğitim ve Danışmanlık Merkezi.
- Uçal Canakay, E. ve Bilen, S. (2006). *Okul öncesi müzik eğitiminde Orff öğretisinin müziksel beceriler üzerindeki etkileri*. Eurasian Journal of Educational Research, 22, 48–60.

Extended Abstract

Introduction

The Orff approach is a new music teaching technique, different from traditional theories and teaching methods (Chao & Karin, 2019). Its foundation is about the child, emphasizing the child's needs and the importance of nurturing each child's musicality through essential activities in music and movement. Orff-Schulwerk is a music, rhythm and game teaching that contributes to the whole development of children. With this teaching, children further structure their learning as they play an active role in the process. Orff-Schulwerk teaching is used as a good teaching tool in schools. Orff teaching process; singing, body percussion; playing a variety of instruments, both tuned and untuned; It includes speech activities to encourage active music making with movement and dance. Orff-Schulwerk teaching, which is a game-based teaching, attracts the attention of children. In this perspective, it is used as a good technique in the learning processes of children in schools.

Research Design

The aim of the research is to examine the views of teachers on the concept of Orff-Schulwerk and its applications. In this study, it is aimed to reveal the opinions of the teachers working in the National Education Institutions in the city center of Van about Orff-Schulwerk education. This study, which was conducted with teachers teaching at various levels, is a qualitative study conducted with a phenomenological pattern. The phenomenological design, also known as the "phenomenological design", is a research method that makes use of one's experiences in order to obtain new information about facts and phenomena. Although there are many types of application of this research method, each type gives priority to individual experiences and experiences (Jasper, 1994; Miller, 2003). The data of the study were collected using the interview method, one of the qualitative data collection methods. The sample of the study consisted of 30 teachers from different branches working at various levels under the Ministry of National Education in the central Edremit, İpekyolu and Tusba districts of Van.

Discussion & Results

A "Semi-Structured Interview Form" with four questions was prepared for the topics predetermined by the researcher for a comprehensive analysis of the subject. Before the semi-structured interview form was prepared, literature research was conducted and questions were formed. The prepared results were sent to experts in the field of qualitative research, and feedback was received on the form, and the form was finalized by making corrections according to the

feedback. In this direction, as a result of the research; 'What are your views on the concept of Orff, What are your views on Orff applications, Which development area does Orff education contribute more to and which courses does Orff education contribute more to'. The interview data, which lasted 20 minutes on average with each teacher, were recorded with a voice recorder and note-taking method. After the data were recorded, they were transcribed into the computer environment. After the data transferred to the computer were checked completely, the outputs were taken and started to be analyzed. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis method. The data obtained before the data analysis were transferred to the computer environment and written down and raw data texts were obtained. The obtained texts were sent to the interviewed teachers for confirmation. After the participant's approval, the data was prepared in a way that the answers given by all teachers to each question were side by side, and made ready for analysis. The data in the texts were read several times and possible codes were determined. In the other dimension of the analysis process of the research, by considering the common points of the possible codes, the codes that can be gathered under the same roof were brought together, a concept representing all of them was formed and the themes of the research were formed with these concepts.

As a result of the research, 49% of the teachers before the Orff-Schulwerk education defined this concept as "rhythm"; At the end of the training, teachers' perceptions of this concept were formed as an "educational-teaching tool". 55% of the teachers defined Orff applications as "learning by having fun". When the other results of the research were examined, the teachers explained that the Orff-Schulwerk teaching contributed to the whole development area of the students and that it was a suitable teaching for all courses.

The research data were determined in line with the opinions of 30 participants on Orff-Schulwerk education. Therefore, for a more general result, a study with more participants can be done. Qualitative research method was used in the research. It may be useful to use data collection tools that can identify different aspects in new research. For this reason, researches using mixed design method can be applied.

Based on the findings of the research, training on the Orff-Schulwerk approach can be given to teachers and teacher candidates. In addition, the Orff-Schulwerk approach should be applied at all levels of education and in all courses. Finally, similar studies can be conducted to raise awareness of the Orff-Schulwerk approach.

AMATÖR GENÇ SPORCULARIN AKILDİŞİ PERFORMANS İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI*

Cihat KORKMAZ**, Ali Burak TOY***, Harun BOZKURT****

Özet

Bu çalışmanın amacı, amatör takımlarda oynayan ve bireysel spor branşlarında yer alan genç sporcuların akıldışı performans inançlarını belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından akıldışı performans inançlarında bir farklılık olup olmadığını incelemektir. Çalışmaya 96 erkek, 240 kadın olmak üzere toplam 336 genç sporcu katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Kişisel Bilgiler Anketi” ve “Akıldışı Performans İnanç Envanteri-2” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri istatistik programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kruskal Wallis-H testi, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve post-hoc testleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre akıldışı performans inanç envanterinin düşük tolerans alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yaş değişkenine göre talepkârlık, felaketleştirme, düşük tolerans, değersizleştirme ve toplam akıldışı performans inançları puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Spor branşı değişkeni ile talepkârlık, felaketleştirme, düşük tolerans ve toplam akıldışı performans inançları puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Benzer şekilde spor deneyimi değişkeni ve talepkârlık alt boyut puanları açısından da anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, çalışmada ele alınan demografik değişkenlerin genç sporcuların akıldışı performans inançlarını belirlemede önemli olduğu ve farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akıldışı performans inançları, amatör sporcu, zihinsel performans

*Bu çalışma 6. Uluslararası Avrasya Spor, Eğitim ve Toplum Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

**Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, korkmaz.cihat68@gmail.com, Orcid id: 0000-0002-3677-6682

***Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, Ardahan, Türkiye, aliburaktoy@hotmail.com, Orcid id: 0000-0001-7997-7399

****Yüksek Lisans Öğrencisi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye, harunbozkurt3578@hotmail.com, Orcid id: 0000-0002-5242-2067

THE COMPARISON OF AMATEUR YOUNG ATHLETES' IRRATIONAL PERFORMANCE BELIEFS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Abstract

The study aims at identifying the irrational performance beliefs of amateur young athletes who play in amateur teams and are involved in individual sports branches and analyzing whether there is a difference in their irrational beliefs in terms of various variables. A total of 336 young athletes, 96 of whom are male and 240 whom are female participated in the study. With the purpose of collecting data, the "Personal Information Questionnaire" and the "Irrational Performance Belief Inventory-2" were used. The data of the study were analyzed with a statistical analysis program. In the analysis of the data, Kruskal Wallis-H test, independent samples t-test, one way variance analysis (ANOVA) and post-hoc tests were used. According to the data obtained in the study, a significant difference was found between the low tolerance sub-dimension of the irrational performance belief inventory and the gender variable. In terms of the age variable, there is significant difference between the scores of demandingness, awfulizing, low frustration tolerance, deprecation and total irrational performance beliefs. There is a significant difference between the sports branch variable and demandingness, awfulizing, low frustration tolerance and total irrational performance beliefs. Similarly, a significant difference was observed in terms of the sports experience variable and demandingness sub-dimension scores. According to the results of the study, it was concluded that the demographic variables dealt with in the study are important in terms of identifying the irrational performance beliefs of young athletes and that they displayed differences.

Key words: Irrational performance beliefs, amateur young athletes, mental performance

GİRİŞ

Egzersiz ve spor psikolojisi bilim dalı, spor ve egzersize dahil olan katılımcıların veya toplulukların, sergiledikleri davranış ve tutumların bilimsel olarak ele alınmasını ve bu bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini hedeflemektedir. Egzersiz ve spor psikolojisi alanı araştırmacıları iki temel hedef üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bunlardan biri, psikolojik faktörlerin bireyin bedensel performansına nasıl ve ne şekilde etki ettiğini anlamak, diğeri ise spor ve egzersiz alıştırmalarının bireyin psikolojik gelişimine, fiziksel ve ruhsal sağlığına nasıl etki ettiğini anlamaktır. Bundan dolayı; egzersiz ve spor psikolojisi uzmanları, egzersiz ve spora katılım gösteren her yaş grubundan bireylerin (engelli, çocuk, genç, yetişkin, yaşlı) tutum ve davranışlarını anlamak amacıyla çeşitli araştırmalar ve pratikler yaparlar (Toy, 2021).

Özellikle yarışma sahasındaki sporcuların duyguları ile başa çıkmalarına yardımcı olmak için sporda kullanılan en yaygın tekniklerden birisi de akılcı duygusal davranış terapidir. Akıldışı performans inançları dört alt boyutu içerir bunlar; talepkarlık, değersizleştirme, düşük tolerans ve felaketleştirme (Marlow, 2009; Turner ve Barker, 2013). Akıldışı inançlar; rekabet baskısından, sonuçlara odaklı takıttan ya da başarı ve öz-değer arasındaki ilişkiden kaynaklı olarak “yapmak istiyorum” perspektifinden “yapmak zorundayım” algısına bir geçiş olarak tanımlanmaktadır. Örneğin, “Bu rekabeti kesinlikle kazanmak zorundayım” veya “Her zaman olağanüstü olmalıyım” gibi ifadeler akıldışı inançlar olarak sayılabilir. Bundan dolayı; akıldışı inançlar, sporcuların performanslarına olumsuz yansıtacak, zayıflatıcı kaygı, aşırı veya düşük motivasyon, stres, heyecan gibi negatif duyguları yaşamalarına sebep olabilir (Turner ve Barker, 2013).

Sporcular; akıldışı düşüncelerin, duygu değişikliğine ve davranışlar üzerinde olumsuz sonuçlara yol açtığını fark ederlerse bu süreci daha iyi yönetebilirler (Marlow, 2009). Akıldışı inançları tanımlayarak onlara meydan okumak, istenmeyen davranışlara yol açabilecek duygusal rahatsızlığı azaltmada oldukça önemlidir (David, Lynn ve Ellis, 2010). Sporcuların akıldışı düşüncelerden uzak durarak durumu daha objektif bir şekilde ele almaları, sportif performans süreci ve genel sportif kariyeri yönünden önem taşımaktadır (Toy, Güney ve Coşkun, 2022). Eğer sporcular; düşüncelerini gerçek olmaktan öte bir hipotez olarak ele alırlarsa veya kendilerinde yıkıcı bir etkileme gücü barındıran inanç olduğunu fark ederlerse, ihtiyaç duyduklarında bilişsel hatalara düşmemeye, gerektiğinde de bu inançları yeniden yapılandırmaya izin verebilirler (DeRubeis ve diğerleri, 2010).

Araştırmalar; akıldışı inançların, spor literatüründeki uyumsuz duygusal ve davranışsal tepkilerle (Visla vd., 2016) ilişkili olduğunu göstermektedir (Turner vd., 2019). Akılcı olmayan inançların, sporcuların kısa ya da uzun vadede hedeflerine ve sağlıklı spor performansına ulaşmasını engelleyebileceği, bununla birlikte sporcuların psikolojik refahını etkileyebileceği ifade edilmiştir (Turner, 2016). Sporda akılcı inançların benimsenmesi, sporcuların kariyer gelişimindeki koruyucu faktörlerin teşvik edilmesi ve zihinsel sağlığın güçlendirmesi için önemlidir (Jordana, vd., 2020). Sporda, antrenörün ve hakemin verdiği kararların yanında sporcuların verdiği kararlar da önemlidir. Oyuncuların; antrenör veya hakemden önce vereceği bu kararlar, maçın gidişatını ya da skoru etkileyebilir. Spor ortamlarında; sporcunun kendisine, oyunun diğer paydaşlarına (antrenör, takım arkadaşı, hakem, rakip v.d.) ve yaptığı spora bakış açısı oldukça önemlidir. Bu bağlamda sporcunun karşılaştığı durumları anlamlandırması ve duygusal karşılık vermesi, ona göre tutum sergilemesi, yapmış olduğu spordaki gelecek kariyeri açısından oldukça kritiktir. Genç sporcuların elit performans seviyesinde bir kariyer hedeflediği düşünülürse, karşılaştığı olaylara yüklediği anlamları akılcı olarak yorumlamasının önemlidir (Toy, Güney ve Coşkun, 2022).

Bu çalışmanın amacı; amatör seviyede takım ve bireysel spor branşlarını yapan genç amatör sporcuların akıldışı performans inançlarının belirlenmesi, akıldışı inançlarının çeşitli değişkenler açısından farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır.

YÖNTEM

Bu araştırma nicel araştırma türlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Gaziantep ilinde basketbol, voleybol, karate, tekvando ve okçuluk sporu yapan kız ve erkek amatör sporcular oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini okul ve spor kulüplerinde spor yapmakta olan 96 erkek, 240 kız olmak üzere toplam 336 amatör sporcu oluşturmuştur. Araştırmada belirli bir grubun özelliklerini anket yolu ile tespit edildiği için tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve vd., 2009). Çalışmanın yapılabilmesi için Ardahan Üniversitesi bilimsel araştırma ve yayın etik kurulu'ndan (E-67796128-000-2200012712) "Etik Kurul Onayı" alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veriler yüz yüze anket yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, akıldışı performans inançları envanteri (APIE) kullanılmıştır. Akıldışı performans inançları envanteri-2 (APIE-2), Turner ve Allen (2018) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan envanter 5'li likert tipidir. Envanter performansa yönelik akıldışı inançları, talepkarlık, felaketleştirme, düşük tolerans ve değersizleştirme olmak üzere 4 faktörde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, o boyuta ait akıldışı inançların da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenilirliğine ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı talepkarlık faktörü için 0.76, düşük tolerans faktörü için 0.85, felaketleştirme faktörü için 0.79 ve değersizleştirme faktörü için 0.87 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum değerleri kabul edilebilir sınırlarda ($\chi^2 /sd = 3.90$, CFI = 0.91, NNFI = 0.90, RMSEA = 0.07) bulunmuştur (Turner & Allen, 2018). Akıldışı Performans İnançları Envanteri-2'nin Türkçe'ye uyarlaması Urfa ve Aşçı (2018) tarafından yapılmıştır. APIE-2'nin güvenilirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alpha) hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin Türkçe formunun orijinal 4 faktörlü yapıyı desteklediği bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan korelasyon analizinde APIE-2 faktörleri ile sporda kaygı, sporda mükemmeliyetçilik ve akılcı olmayan inanç arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ait iç tutarlık katsayısı .88 iken, faktörlere ait iç tutarlık katsayısı 0.83 (Talepkarlık faktörü) ile 0.86 (Düşük tolerans ve değersizleştirme faktörleri) aralığında bulunmuştur (Urfa & Aşçı, 2018).

Bu çalışmada Cronbach Alpha katsayıları talepkarlık için 0,72; felaketleştirme için 0,77; düşük tolerans için 0,82 ve değersizleştirme için 0,71 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin analizi için istatistik paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olduğu iki grup karşılaştırmasında bağımsız örneklem T testi, iki gruptan çok olan değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. İki gruptan fazla olup normal dağılım göstermeyen değişken grubunda Kruskal Wallis-H testi yapılmış olup, çoklu gruplardaki farklılıkların belirlenmesi için post-hoc testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Tanımlayıcı istatistik bilgileri

Değişkenler	N	%
Yaş	13 yaş	42,8
	14 ve 17 yaş	47,0
	18 yaş ve üstü	10,2
Cinsiyet	Kadın	71,4
	Erkek	23,6
Spor Branşları	Basketbol	11,3
	Voleybol	42,8
	Karate	17,3
	Tekvando	15,5
	Okçuluk	13,1
Deneyim Süresi	1 yıldan az	13,7
	1-2 yıl arası	48,8
	3-4 yıl arası	22,6
	5-6 yıl arası	8,3
	7 yıl ve üstü	6,5

Çalışmada, 198 katılımcının 168'i (%84.8) 2000 yılı ve üstü doğumlu, 152'si (%76.8) lise eğitimi alan, 50'si (%28.3) Güreş branşı, 162'si (%81.8) 5 yıl ve üzeri deneyime sahip ve 124'ü (62.6) milli takım deneyimine sahip sporculardan oluşmaktadır.

Tablo 2. Sporcuların akıldışı performans inançları alt boyut puanları

Akıldışı Performans İnançları	N	\bar{X}	s.s
Talepkarlık	336	3,62	0.91
Felaketleştirme	336	3,14	1.04
Düşük Tolerans	336	3,57	1.05
Değersizleştirme	336	2,67	0.94
Toplam APİE	336	3,25	0.83

Tablo 2'de görüldüğü gibi akıldışı performans inançları puanlarından elde edilen en düşük ortalama değer 2.67 ± 0.94 ile "değersizleştirme" alt boyutunda elde edilirken; en yüksek ortalama değer 3.62 ± 0.91 ile "talepkarlık" alt boyutu puanlarından elde edilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkeni açısından erkek ve kadın sporcular arasında akıldışı performans inançları envanteri ve alt boyutları puanlarının bağımsız örneklem t-testi ile karşılaştırılması

Değişkenler	Stil kategori	n	\bar{X}	SS	T	p
Talepkarlık	Erkek	96	3.60	0.88	-.196	0.84
	Kadın	240	3.63	0.92		

Felaketleştirme	Erkek	96	3.18	1.01	.524	0.60
	Kadın	240	3.12	1.05		
Düşük tolerans	Erkek	96	3.38	0.91	-2.058	0.04
	Kadın	240	3.64	1.10		
Değersizleştirme	Erkek	96	2.65	0.95	-.333	0.73
	Kadın	240	2.69	0.93		
Toplam APİE	Erkek	96	3.20	0.76	-.636	0.52
	Kadın	240	3.27	0.85		

Tablo 3'den anlaşılacağı gibi, akıldışı performans inançları ortalamalarının sporcuların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda cinsiyet değişkeni ile talepkarlık, felaketleştirme, değersizleştirme ve toplam APİE puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkeni açısından düşük tolerans alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t = -2.058$; $p < 0,05$).

Tablo 4. Akıldışı performans inançları puanlarının sporcuların yaş düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Puan	yaş	N	\bar{X}	χ^2	sd	p	Fark
Talepkarlık	10-13 yaş	144	156,97	7,67	2	0,02	3>1
	14-17 yaş	158	170,58				
	18 ve üstü	34	207,68				
Felaketleştirme	10-13 yaş	144	146,31	14,95	2	0,00	2>1
	14-17 yaş	158	189,45				
	18 ve üstü	34	165,15				
Düşük tolerans	10-13 yaş	144	142,56	18,19	2	0,00	2>1 3>1
	14-17 yaş	158	186,82				
	18 ve üstü	34	193,26				
Değersizleştirme	10-13 yaş	144	141,06	20,23	2	0,00	2>1 3>1
	14-17 yaş	158	189,68				
	18 ve üstü	34	186,32				
Toplam APİE	10-13 yaş	144	142,69	17,86	2	0,00	2>1 3>1
	14-17 yaş	158	187,01				
	18 ve üstü	34	191,79				
Total		336					

Tablo 4'den anlaşılacağı gibi, akıldışı performans inançları sıralamalar ortalamalarının sporcuların yaş düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda yaş değişkeni ile talepkarlık ($\chi^2=7,67$; $sd=2$; $p < 0,05$), felaketleştirme ($\chi^2=14,959$; $sd=2$; $p < 0,05$), düşük tolerans ($\chi^2=18,19$; $sd=2$; $p < 0,05$), değersizleştirme ($\chi^2=20,239$; $sd=2$; $p < 0,05$) ve toplam envanter puanı

gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\chi^2=17,863$; $sd=2$; $p<0,05$). Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda farklılığın “13 yaş” sporcu grupla “14-17 yaş” olan grup arasında; felaketleştirme ($U=8434,00$; $z=-3,88$; $p<0,05$), düşük tolerans ($U=8342,00$; $z=-4,01$; $p<0,05$), değersizleştirme ($U=8042,00$; $z=-4,40$; $p<0,05$) ve toplam envanter puanı “14-17 yaş” grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=8366,00$; $z=-3,92$; $p<0,05$). “18 yaş ve üstü” sporcu grupla “13 yaş” olan gruplar arasında; talepkarlık ($U=1690,00$; $z=-2,81$; $p<0,05$), düşük tolerans ($U=1746,00$; $z=-2,81$; $p<0,05$), değersizleştirme ($U=1830,00$; $z=-2,29$; $p<0,05$) ve toplam envanter puanı “18 yaş ve üstü” grup lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($U=1742,00$; $z=-2,61$; $p<0,05$).

Tablo 5. Akıldışı performans inançları puanlarının sporcuların branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi sonuçları

Değişkenler n:336	Karelerin Toplamı	SD	Karelerin Ortalaması	F	p	Fark	
Talepkarlık	Gruplar Arası	8,69	4	2,17	2,65	0,03	Voleybol>Karate
	Grup İçi	271,43	331	0,82			
	Toplam	280,13	335				
Felaketleştirme	Gruplar Arası	25,87	4	6,46	6,36	0,00	Voleybol> Basketbol Voleybol > Karate Tekvando > Karate Okçuluk > Karate
	Grup İçi	336,61	331	1,01			
	Toplam	362,49	335				
Düşük tolerans	Gruplar Arası	14,11	4	3,52	3,23	0,01	Voleybol>Basketbol Tekvando>Basketbol
	Grup İçi	360,70	331	1,09			
	Toplam	374,82	335				
Değersizleştirme	Gruplar Arası	4,48	4	1,12	1,26	0,28	
	Grup İçi	292,56	331	0,88			
	Toplam	297,04	335				
Toplam APIE	Gruplar Arası	10,14	4	2,53	3,80	0,00	Voleybol > Karate
	Grup İçi	220,75	331	0,66			
	Toplam	230,89	335				

Tablo 5’de varyans analizi sonuçlarına göre spor branşı değişkeni ile talepkarlık puanları [$F(4,33)=2,65$; $p<0,05$], felaketleştirme puanları [$F(4,331)= 6,36$; $p<0,05$], düşük tolerans puanları [$F(4,33)= 3,23$; $p<0,05$] ve toplam APIE puanları

açısından anlamlı bir farklılık görülmektedir [$F(4,33)= 3,80$; $p<0,05$]. Belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere post-hoc testi (Games-Howell) yapılmış olup sonuçlar Tablo 5’de yer almaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Akıldışı inançlar katı, talep etme odaklı, gerçekle bağdaştırılamayan, tutarsız ve işlevsiz inançlar olarak tanımlanabilir. Akılcı inançlar ise esnetilebilen, tercihler sunan, gerçekçi (ispatlanabilir), tutarlı ve işlevsel olan inançlar olarak tanımlanmıştır (Dryden, 2001, Dryden & Branch, 2008).

Gibson ve Chandler (1988)’a göre farklı bireylerin farklı yoğunluklarda farklı ihtiyaçları olmakta ve bu inançlar zamana ve çevresel faktörlere göre değişmektedir. Bir sporcunun fizyolojik ve psikolojik açıdan müsabakaya hazır olması için motivasyonunun yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Araştırmacılara göre sporcuların başarı ve performans düzeyleri genetik yapılarına, düzenli antrenmana ve bunların yanı sıra beden-zihin etkileşimi içerisinde duygu, düşünce ve zihinsel süreçlerin kontrolüne bağlı olduğu vurgulanmıştır. Lise ve üniversite düzeyindeki sınavlar bağlamında yapılan mevcut araştırmalar, yüksek akıldışı inançların sporcuların durumluk kaygısının artmasına neden olduğunu göstermektedir (Boyacıoğlu & Küçük, 2011; Tobacyk & Downs, 1986). Performansla ilgili daha yüksek akıldışı inançlara sahip olma eğiliminde olan sporcular, performansla ilgili işlevsiz bir duygusal tepki ürettikleri ve bunun da baskı altındaki sporcuların daha düşük performans sergilemelerine neden olduğu düşünülmektedir (Dryden, 2009; Malouff, Schutte & McClelland, 1992). Bireylerin akıldışı inançlarının temeli çocukluklarına ve yetiştikleri ortama kadar uzanabilmektedir. Daha sonra bu inançlar bireylerin ileriki deneyimlerinde oldukça etkili olmaktadır. Akıldışı inançlara sahip olan sporcuların performansları hakkındaki inançları, rakip hakkındaki düşünceleri, hedefleri ve kendine olan inançları da bundan etkilenmektedir (Toy, 2021).

Araştırma örneklem grubu genç sporculardan oluşmaktadır ve yapmış oldukları sporda A takım seviyesinde elitleşmemişlerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde akıldışı inançların onların performanslarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Fakat elit örneklem düzeyinde ise bu etkinin giderek azalabileceği düşünülmektedir. Elit örneklemelerde yapılan çalışmalarda, yüksek akıldışı inançların gözlemlendiği sporcularda akılcı olmayan inançların tek başına atletik performansına zarar vermesinin olası olmadığı belirtilmiştir (Turner, Carrington & Miller, 2019). Ancak, akıldışı inançların algılanan yarışma baskısı ile etkileşimi sporcuların, deneyimlenen

olayları farklı değerlendirmelerine (örn. meydan okuma ve tehdit) neden olabileceği ifade edilmektedir (Chadha, Turner & Slater, 2019). Sporcuların sahip oldukları akıldışı inançların, yaptıkları spora olan tutkuları aracılığıyla tükenmişlikleri üzerinde de etkili olduğu bildirilmiştir (Yahya, 2021). Turner ve arkadaşları (2020) golf sporcularında performans kaygısı, sosyal kaygı ve bu değişkenlerin golf performansı ile ilişkisini incelemiş ve golfçular üzerindeki sosyal kaygıyı azaltabilecek potansiyel bir müdahale aracı olarak akılcı duygusal davranışçı yaklaşımı vurgulamışlardır. Akılcı duygusal davranışçı yaklaşım temelli grupla psiko-eğitim programının genç güreşçilerde spor kaygısı ve akıldışı performans inançları üzerindeki etkisinin incelendiği bir araştırmada akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psiko-eğitim programının güreşçilerin akıldışı performans inançları (talepkarlık, felaketleştirme, düşük tolerans ve değersizleştirme) üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin 2 ay sonra gerçekleştirilen izleme testinde de kalıcı olduğu görülmüştür (Toy, 2021).

Araştırma bulgularımızda yaş değişkeni ile akıldışı performans inançları tüm alt puanları ve toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Araştırmamıza paralel olan güncel sonuçlar literatürde yer almaktadır. Yine spor branşı ve deneyim süresi değişkeni ile akıldışı performans inançları alt boyutları arasında anlamlı farklılıkların olduğu araştırmalar vardır. Genç sporcuların akıldışı inanç puanlarının yaş ve eğitim düzeyleri arttıkça düşüş gösterdiği, deneyim düzeyi ve milli takım tecrübesi fazla olan sporcuların akıldışı inançlarının azaldığı bildirilmiştir. Ayrıca sporcuların akıldışı inançlarının yüksek olduğu ve bu durumun geleceğe dair sportif kariyerleri açısından ciddi bir tehdit unsuru olabileceği düşünüldüğü söylenmektedir (Toy, Güney ve Çoşkun, 2022).

Araştırma bulgularında cinsiyet değişkeni ile düşük tolerans arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmesi ve kız sporcuların düşük tolerans puanlarının erkeklere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin Türk toplumundaki (kültürel) kız çocuklarına verilen değerin fazla olması ve kız çocuklarının spordaki deneyimlerinin normal hayattaki deneyim sayısına oranla sınırlı olması sebebiyle spor ortamının kendine özgü doğasına yönelik deneyim eksikliğinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Cinsiyet değişkenine ilişkin literatürde benzer bir araştırma görülmemektedir.

Yapılan araştırmalar ve araştırma bulgularımız ele alındığında genel olarak sporcuların akıldışı performans inançlarının ortalamanın üzerinde olduğu ve bu duruma çeşitli psikoterapi ve psiko-eğitim çalışmaları ile müdahale edilmesi gerekmektedir. Ayrıca antrenör ve çalıştırıcılarında akıldışı performans

inançları konusunda eğitilmesi de sporcuların zihinsel performans, takım iklimi ve spora bağlılık v.b. faktörler açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Boyacıoğlu, N. ve Küçük, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447–454.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum. 1. Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Chadha, N. J., Turner, M. J. ve Slater, M. (2019). Investigating irrational beliefs, cognitive appraisals, challenge and threat, and affective states in golfers approaching competitive situations. *Frontiers in Psychology*, 10, 2295, 1-21.
- David, D., Lynn, S. J. ve Ellis, A. (Eds.). (2010). Rational and irrational beliefs: Research, theory, and clinical practice. Oxford University Press.
- DeRubeis, R. J., Webb, C. A., Tang, T. Z. ve Beck, A. T. (2010). Cognitive therapy. In K. S. Dobson (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (pp. 277-316). New York, USA: The Guilford Press.
- Dryden, W. (2001). *Reason to change: A rational emotive behaviour therapy (REBT) workbook*. New York: Brunner-Routledge.
- Dryden, W. ve Branch, R. (2008). *The fundamentals of rational emotive behaviour therapy: A training handbook*. Chichester: Wiley.
- Dryden, W. (2009). *How to think and intervene like an REBT therapist*. London: Routledge.
- Gibson, T. J. ve Chandler, A. L. (1988) Educational Psychology. *New York: Alyn ve Bacon Inc.*
- Jordana, A., Turner, M. J., Ramis, Y. ve Torregrossa, M. (2020). A systematic mapping review on the use of Rational Emotive Behavior Therapy (REBT) with athletes. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1-26.
- Malouff, J. M., Schutte, N. S. ve McClelland, T. (1992). Examination of the relationship between irrational beliefs and state anxiety. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 451–456.
- Marlow, C. (2009). Creating positive performance beliefs: The case of a tenpin bowler. In B. Hemmings & T. Holder (Eds.), *Applied sport psychology: A case based approach* (65–87). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Urfa, O. ve Aşçı, F. H. (2018). Akıldışı performans inançları envanteri-2'nin psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları*, 38(2), 219-236.
- Tobacyk, J. J. ve Downs, A. (1986). Personal construct threat and irrational beliefs as cognitive predictors of increases in musical performance anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 779–782.

- Toy, A.B. (2021). *Akılcı Duygusal Davranışçı Yaklaşım Temelli Psiko-Eğitim Programının Sporda Kaygı ve Akıldışı İnançlar Üzerine Etkisi*. (Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Toy, A. B., Güney, G., ve Coşgun, B. (2022). Genç sporcuların akıldışı performans inançlarının incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 4(1), 47-60.
- Turner, M. ve Barker, J. B. (2013). Examining the efficacy of rational-emotive behavior therapy (REBT) on irrational beliefs and anxiety in elite youth cricketers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(1), 131-147.
- Turner, M. J. ve Allen, M. S. (2018). Confirmatory factor analysis of the irrational Performance Beliefs Inventory (iPBI) in a sample of amateur and semi-professional athletes. *Psychology of Sport and Exercise*. 35, 126-130.
- Turner, M. J., Carrington, S. ve Miller, A. (2019). Psychological distress across sport participation groups: The mediating effects of secondary irrational beliefs on the relationship between primary irrational beliefs and symptoms of anxiety, anger, and depression. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 13(1), 17–40.
- Turner, M. J. (2016). Rational emotive behavior therapy (REBT), irrational and rational beliefs, and the mental health of athletes. *Frontiers in Psychology*, 7(9), 1–16.
- Turner, M. J., Ewen, D. ve Barker, J. B. (2020). An idiographic single-case study examining the use of rational emotive behavior therapy (REBT) with three amateur golfers to alleviate social anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(2), 186-204.
- Visla, A., Flüeckiger, C., Holtforth, M. G. ve David, D. (2016). Irrational beliefs and psychological distress: A meta-analysis. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 85, 8–15.
- Yahya, G. (2021). *Sporcularda akıldışı performans inançları ile tükenmişlik arasındaki ilişkide tutkunluğun aracı rolü*. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Extended Abstract

Introduction

Irrational performance beliefs consist of four sub-dimensions as demandingness, awfulizing, low frustration tolerance and depreciation (Marlow, 2009; Turner & Barker, 2013). All four sub-dimensions of irrational performance beliefs represent beliefs which cause dysfunctional and destructive emotions. According to both techniques, individual emotional disorders are caused by "irrational beliefs". It is considered that athletes' distancing themselves from irrational thoughts and handling the situation in a more objective manner is important in terms of their sportive performance process and general sportive careers (Toy, Güney & Coşkun, 2022). If athletes regard their thoughts as a hypothesis rather than reality or realize that it is a belief which has the power to affect them in a destructive manner, they may allow themselves not to make cognitive errors and reconstruct these beliefs when necessary (DeRubeis et al., 2010).

In sports, the decisions athletes make are as important as the decisions made by coaches and referees. During the game, the decisions made even before coaches and referees may affect the direction of the game or the score. In sports environment, the athletes' point of view about themselves, others (coach, team mates, referee, rivals, etc.) and the sports they are involved in is extremely important. In this respect, it is highly critical for athletes' future career that they attribute meaning to the situations they face, give emotional reactions and display a suitable attitude. If it is taken into consideration that young athletes aim at building a sports career at elite performance level, it is important that they interpret the meaning they attribute to the events they experience in a rational manner (Toy, Güney & Coşkun, 2022).

In this sense, the study aims at identifying the irrational performance beliefs of young athletes who play in amateur teams and are involved in individual sports branches and analyzing whether there is a difference in their irrational beliefs in terms of various variables.

Method

A total of 336 young athletes, 96 of whom are male and 240 whom are female participated in the study. With the purpose of collecting data, the "Personal Information Questionnaire" and the "Irrational Performance Belief Inventory-2" were used. The data of the study were analyzed with a statistical analysis program. In the analysis of the data, Kruskal Wallis-H test, the t-test, one way variance analysis (ANOVA) and post-hoc tests were used.

Since a specific group's characteristics were identified through a questionnaire, the survey model was used (Büyüköztürk et al., 2009). The "Ethics Committee Approval" was given by the scientific research and publications ethical committee of Ardahan University for the study. The Irrational Performance Belief Inventory-2 (IPBI-2) was developed by Turner & Allen (2018). The inventory which consists of a total of 20 items is a 5 point Likert type scale. The inventory evaluates irrational performance beliefs under 4 factors as demandingness, awfulizing, low frustration tolerance and depreciation. A high score received from the scale means that the irrational beliefs about that dimension are high as well.

In this study, the statistics program was used for the analysis of data. With the purpose of identifying whether the emotional intelligence levels of the athletes differ according to different variables, firstly the Kolmogorov Smirnov test was performed to see whether the data displayed normal distribution. After it was determined that the data did not display normal distribution, the independent samples t-test and one way variance analysis (ANOVA) were done in the comparison of two groups.

Discussion

Irrational beliefs can be defined as beliefs that are strict, demand centered, not associated with reality, contradictory and dysfunctional. On the other hand, rational beliefs are defined as beliefs that are flexible, present choices, realistic (provable), coherent and functional (Dryden, 2001, Dryden & Branch, 2008).

According to Gibson & Chandler (1988), different individuals have different needs in various amounts and these change in relation to time and environmental factors. In order for an athlete to be physiologically and psychologically prepared for competition, he/she needs to have enough motivation. Researchers have underlined that, athletes' success and performance levels depend on their genetic structure, doing regular workout and also the control of emotional, thought and mental processes within body-mind interaction. The current studies dealing with high-school and university level exams show that high irrational beliefs increase state anxiety (Boyacıoğlu & Küçük, 2011; Tobacyk & Downs, 1986). Athletes, who tend to have higher irrational performance beliefs, are thought to produce a dysfunctional emotional reaction about performance (Dryden, 2009; Malouff, Schutte & McClelland, 1992) and this may cause athletes under pressure to display a lower performance. The foundation of individuals' irrational beliefs can go back to the environment they are raised in. Later on, these beliefs become quite effective in the future experiences of individuals. The beliefs of athletes with

irrational beliefs on their performance can be influenced by their thoughts on their rivals, goals and their beliefs about themselves as well (Toy, 2021).

The sample group of the study consists of young athletes who have not become elite at a team level in their branches. In this respect, it is considered that irrational beliefs may negatively affect their performance. However, it is considered that this effect may gradually decrease in the elite sample level. Studies with elite samples show that it is unlikely that irrational beliefs can damage athletic performance by themselves in athletes in whom high irrational beliefs are observed (Turner, Carrington & Miller, 2019), but it is suggested that the interaction of irrational beliefs with the perceived competition stress can be a factor which guides different cognitive evaluation of experienced events (for instance, challenging and threatening others) (Chadha, Turner & Slater, 2019). It has been reported that the irrational beliefs of athletes are effective on their exhaustion through the passion they feel for the sports that they do (Yahya, 2021). Turner et al. (2020) have analyzed the relationship between performance anxiety, social anxiety and golf performance in golf players and emphasized a rational emotional behavioral approach as a potential intervention tool which can reduce social anxiety in golf players. In a study in which the effects of a psycho-education program with a rational emotional behavioral approach based group on sports anxiety and irrational performance beliefs in young wrestlers, it was seen that the psycho-education program with a rational emotional behavioral approach based group was effective on the irrational performance beliefs (demandingness, awfulizing, low frustration tolerance and depreciation) of wrestlers and that this effect was permanent in the follow-up test that was done 2 months later as well (Toy, 2021).

According to the findings of our study, a significant difference was not found between the age variable and irrational performance beliefs scores. However, there are studies which show that there are significant differences between sports branches and experience duration variable and irrational performance beliefs sub-dimensions. When the literature is reviewed, it can be seen that there are studies with similar and different findings to our study, although these are limited in number. For instance, it has been shown that as young athletes' age and education levels increase, their irrational belief scores decrease and that the irrational beliefs of athletes who have higher experience level and national team experience decrease. In addition, it has been reported that the irrational beliefs of athletes are high and that this will become an important aspect to overcome in the future in terms of their sports career (Toy, Güney & Çoşkun, 2022).

According to the findings of the study, a significant difference was found between the gender variable and low frustration tolerance and it was seen that the female athletes' low tolerance scores were higher compared to the male athletes. This may be explained with girls having lack of experience about the nature of sports environment due to more value given to girls in Turkish society (culture) and girls having a limited amount of experience in sports compared to experiences in normal life. A similar study in relation to the gender variable was not found in the literature.

Conclusion

According to the data obtained in the study, a significant difference was found between the low tolerance sub-dimension of the irrational performance belief inventory and the gender variable. In terms of the age variable, there is significant difference between the scores of demandingness, awfulizing, low frustration tolerance, depreciation and total irrational performance beliefs. There is a significant difference between the sports branch variable and demandingness, awfulizing, low frustration tolerance and total irrational performance beliefs. Similarly, a significant difference was observed in terms of the sports experience variable and demandingness sub-dimension scores. According to the results of the study, it was concluded that the demographic variables dealt with in the study are important in terms of identifying the irrational performance beliefs of young athletes and that they displayed differences.