



Aralık 2022 Cilt: 6 Sayı: 2

December 2022 Vol: 6 No: 2

ISSN: 2618-5768

# Bartın Üniversitesi

## Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

**Bartın University**  
**Journal of Educational Research**  
International Refereed Journal

**BUJER**



## **DERGİ HAKKINDA**

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768)** Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algın eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER)** 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

## **YAYIN KURULU**

### ***Editör:***

**Dr. Öğr. Üyesi Ersin ÇİLEK**, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### ***Editör Yardımcısı:***

**Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### ***Sekreteryası:***

**Arş. Gör. Göknur ÖNER**, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

**Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK**, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Türkçe Dil Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

## **BİLİMKURULU**

**Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidd de Alcalá, İspanya

**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, İtalya

**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta

**Prof. Dr. Paul FEDERIGHI**, University of Florence, İtalya

**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW**, National Research University Higher School of Economics, Rusya

**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ**, University of Stavanger, Norveç

**Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. Bahri AYDIN**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. HavvaEylem KAYA**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Doç. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, Hindistan

## **DİZİN**

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

## **İÇİNDEKİLER**

|   |         |
|---|---------|
| <b>Kadriye ŞENGÜL KUTLAY</b>  |         |
| “Dabei” ve “Plus Deutsch” Ders Kitaplarının Özgün Metinler ve Ülke Bilgisi Açısından İncelenmesi                      | 68-93   |
| <b>Ayten Pınar BAL, Rumeysa YILMAZ</b>  |         |
| Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Soruların İncelenmesi                      | 94-107  |
| <b>Feyza GÜNEŞ, Sinem TARHAN</b>  |         |
| Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarını Yordamada Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Rolünün İncelenmesi | 108-122 |
| <b>Cihat ARSLAN</b>   |         |
| Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı Açısından Öğretmenlerin Görüşleri   | 123-134 |
| <b>Gizem ŞAHİN, Sait BULUT, Hacı Kubilay KİRAZ, Sultan TATLISU, Gülşah ÇOŞKUN</b>                                     |         |
| Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalıklarının Belirlenmesi  | 135-151 |
| <b>Burhanettin KARAKOÇ</b>  |         |
| Öğretmenlerin Okul İçerisinde Karşılaştıkları Mobbing Düzeylerinin Örgütsel Bağlılıklarına Olan Etkisi                | 152-166 |



## ABOUT THE JOURNAL

---

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768)** is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER)** started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues per year (June and December). In process of the publication of the studies the author is charged with any fee.

## EDITORIALBOARD

---

### *Editor-in-Chief:*

**Asst. Prof. Dr. Ersin ÇİLEK**, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

### *Assistant Editor:*

**Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER**, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

### *Secretaria:*

**Res. Asst. Göknur ÖNER**, Foreign Languages (English) Editing, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

**Res. Asst. Zeliha ÇİLEK**, Editorial Preparation, Turkish Editing, Foreign Languages (Arabic) Editing

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

## SCIENCEBOARD

---

**Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent University, Turkey

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz University, Turkey

**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidad de Alcalá, Spain

**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, Italy

**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, Middle East Technical University, Turkey

**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan University, Turkey

**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta  
**Prof. Dr. Paul FEDERIGHI**, University of Florence, Italy  
**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB University of Economics and Technology, Turkey  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW**, National Research University Higher School of Economics, Russia  
**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk University, Turkey  
**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ**, University of Stavanger, Norway  
**Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz University, Turkey  
**Assoc. Dr. Bahri AYDIN**, Atatürk University, Turkey  
**Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA**, Süleyman Demirel University, Turkey  
**Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale University, Turkey  
**Assoc. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi University, Turkey  
**Assoc. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, India

## INDEX

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

## CONTENTS

|   |         |
|---|---------|
| <b>Kadriye ŞENGÜL KUTLAY</b>  |         |
| Analysis of “Dabei” and “Plus Deutsch” Coursebooks in Terms of Original Texts and Country Information             | 68-93   |
| <b>Ayten Pınar BAL, Rumeysa YILMAZ</b>  |         |
| An Examination of The Questions in Secondary School Mathematics Textbooks According to The Revised Bloom Taxonomy | 94-107  |
| <b>Feyza GÜNEŞ, Sinem TARHAN</b>  |         |
| Examining the Role of Childhood Trauma Experiences in Predicting Young Adults' Perceptions of Gender              | 108-122 |
| <b>Cihat ARSLAN</b>   |         |
| Teachers' Opinions In Terms of Reward Justice And Equality Theory   | 123-134 |
| <b>Gizem ŞAHİN, Sait BULUT, Hacı Kubilay KİRAZ, Sultan TATLISU, Gülşah ÇOŞKUN</b>                                 |         |
| Identification of Ecological Footprint Awareness of Prospective Teachers  | 135-151 |
| <b>Burhanettin KARAKOÇ</b>  |         |
| What Teachers Encounter in School The Effect of Mobbing Levels on Organizational Commitment                       | 152-166 |



## “Dabei” ve “Plus Deutsch” Ders Kitaplarının Özgün Metinler ve Ülke Bilgisi Açısından İncelenmesi

Kadriye ŞENGÜL KUTLAY\*<sup>a</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :18.10.2021

Düzeltilme :13.07.2022

Kabul :12.08.2022

Keywords:

Yabancı Dil Olarak Almanca,

Ders Kitapları,

Özgün Metinler,

Ülke Bilgisi

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Ders kitapları öğrenme sürecini belirli bir zaman içerisinde yöneten ya da öğrenme sürecine eşlik eden kitaplardır. Öğretme ya da öğrenme materyalleri ise ders kitaplarına göre daha genel bir kavramdır. Kartlar, posterler, oyunlar gibi diğer ders materyallerini içerir. Ders kitapları dilsel ya da kültürel fenomenlerini didaktize edilmiş bir şekilde içerir, belirli bir hedef kitle için oluşturulur ve belirli bir dil seviyesine ulaştırma hedefi vardır. Yabancı dil ders kitaplarında özgün metinlerin dil öğreniminde yeri tartışılmazdır. Ders kitapları için hazırlanan yapay metinler yerine günlük hayattan izler taşıyan dilin kültürünü yansıtan metinlerin ders kitaplarında yer alması, hedef dilin ve kültürün öğreniminde büyük bir yere sahiptir. Aynı zamanda yabancı dil ders kitaplarında yer alan ülke bilgisi de hedef dilin ve kültürün aktarımında önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler ders kitaplarında yer alan ülke bilgisini içeren metinler sayesinde o kültür hakkında bilgi sahibi olabilirler. Bu çalışmada bir adet uluslararası, bir adet ise yerel yabancı dil olarak Almanca ders kitabı özgün metinler ve ülke bilgisi açısından incelenmiştir. Hueber Yayınevinin Dabei isimli gençlere yönelik A1.1 seviyesi ders kitabı, Milli Eğitim Bakanlığının ise liseler için hazırladığı A1.1 seviyesi Plus Deutsch isimli ders kitabı incelenmiş, her iki kitapta da özgün herhangi bir metnin yer almadığı tespit edilmiş, ülke bilgisi açısından ise Dabei isimli kitabın daha ayrıntılı metinlere yer verdiği, Plus Deutsch isimli kitabın ise ülke bilgisini daha yüzeysel ele aldığı tespit edilmiştir.

## Analysis of “Dabei” and “Plus Deutsch” Coursebooks in Terms of Original Texts and Country Information

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :18.10.2021

Revised :13.07.2022

Accepted :12.08.2022

### Abstract

Coursebooks are books that manage the learning process in a certain time or accompany the learning process. Teaching or learning materials, on the other hand, is a more general concept than textbooks. It includes other course materials such as cards, posters, games. Coursebooks contain linguistic or cultural phenomena in a didactic way, are created for a specific target audience and have the goal of reaching a specific language level. The place of original texts in foreign language coursebooks in language learning is indisputable. The inclusion of texts

\*İlgili Yazar: ksengul@aksaray.edu.tr

<sup>a</sup> Öğretim Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, Aksaray/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-9497-0611>



*Keywords:*  
German as a Foreign  
Language,  
Coursebooks,  
Original Texts,  
Country Information

*Article Type:*  
Research Article

reflecting the culture of the language, which carries traces of daily life, instead of artificial texts prepared for coursebooks, has a great place in the learning of the target language and culture. At the same time, country information in foreign language coursebooks has an important place in the transfer of the target language and culture. Learners can have information about that culture thanks to the texts that contain the country information in the coursebooks. In this study, one international and one local German language coursebook was examined. The A1.1 level coursebook named Dabei by Hueber Publishing House and the A1.1 level Plus Deutsch coursebook prepared by the Ministry of National Education for high schools were examined. It has been determined that there is no original text in both books, in terms of country information, the book named Dabei includes some more detailed texts, while the book named Plus Deutsch deals with country information more superficially.

## Giriş

Ders kitapları ilgili öğretim programında yer alan hedefler doğrultusunda sınıf içindeki öğretim sürecini, yöntem ve teknikleri belirleyen öğretim aracıdır ve genel olarak öğretimin düzenlenmesine yardımcı olur. Ders kitapları bir dersin tamamen şekillenmesini sağlamasa da, öğretmenlerin ilgili dersle ilgili hedeflerine ulaşmasını sağlayan en önemli araçtır.

Yabancı dil ders kitapları öğrenci kitabı (ders kitabı), alıştırma kitabı ve öğretmen kitabından ayrıca CD, DVD, slayt, poster gibi yardımcı araçlardan son yıllarda ise yayınevlerinin sitelerinde yer verdikleri interaktif alışımlardan oluşmaktadır.

Alıştırma kitapları derste ya da evde kullanılmak üzere ilgili konuların pekiştirilmesini sağlar, öğretmen kitabı ise öğretmene ders kitabını kullanırken yol göstermek üzere hazırlanmıştır.

Öğrenciler için uygun olmayan ders kitabı öğretmene de öğrenciye de zevkli gelmez çünkü ilginç olmayan konular, metinler çok kolay ya da çok zor alıştırmalar vardır. Bu nedenden ötürü öğrencinin bütün çabasına rağmen yabancı dili öğrenmekte zorlanabilir.

Ders kitabı dersin şekillendirilmesinde aşağıdaki faktörlerin birbirleriyle ilişki içerisinde olduğu koordinasyon sisteminden oluşmaktadır.

- Öğretim planı
- Öğretmen
- Öğrenci
- Öğretme durumu ve ders planlaması

Bu faktörler birbirlerine bağlıdır ve çok önemlidir (Yücel, 2005, s. 65).

Çünkü iyi ya da çok iyi olarak değerlendirilen bir ders kitabı dersin çok başarılı olacağını iddia edemez. Etkili bir yabancı dil dersi metodları bilen, yaratıcı ve yetenekli, hedef kitlesi hakkında bilgi sahibi olan ve süreci bilinçli yönetecek öğretmenler gerektirir. Somut olarak ifade etmek gerekirse, öğretmen hedef kitlesinin ön bilgisini, ilgisini ve ön tecrübelerini bilmeli ve bunları derste değerlendirebilmelidir. Bir diğer tarafta ise öğretmen metodların bilincinde olarak dersini ders kitabı ile şekillendirebilmelidir (Yücel, 2005, s. 65).

Yücel'in Duscenzo'dan aktardığı üzere, ders kitapları bir çok dış faktöre bağlıdır ve bilinçli bir gecikme ile koşulları değişince değişirler: yeni bilimsel bilgiler ve teoriler, yeni pedagojik ve didaktik konseptler, yeni okul yönetmelikleri, yeni toplumsal problemler, fikirler ve değerler yeni pazar fikirleri (Yücel, 2005, s.67).

Yabancı dil olarak Almanca alanında ders kitaplarında üç adet ders kitabı türünden söz edilebilir. Birincisi yerel yabancı dil olarak Almanca ders kitabıdır, bu kitaplar o ülkede yerel olarak geliştirilir, ikincisi bölgeler üstü

(ithal, global, ülkeler arası ya da çok ülkeli, evrensel, ticari olarak da adlandırılabilir) üçüncüsü ise yabancı ve yerel yazarlar tarafından yerelleştirilen ders kitaplarıdır (Uyan, 2020, s. 334).

İthal ders kitapları standartlaştırılmış uluslararası ders kitaplarıdır, buna karşın iyi kurgulanmış yerel ders kitapları ise yazıldığı ülkenin geleneksel öğretim ve öğrenme alışkanlıklarını, kültürel normlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alınarak hazırlanan kitaplardır (Ataş, 2020, 309).

Ticari amaçlı yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarına, büyük bir pazar için üretilmesi ve bu nedenle ülkelere özgü ders koşullarını, istekleri ve ilgilerini, öğrencilerin öğrenme geleneklerini, ders hedeflerini, içeriklerini ve metodlarını çok az dikkate aldığı yönünde eleştiriler vardır. (Uyan, 2020, s. 334) Buna karşın yerel ders kitapları ilgili hedef kitlenin öğrenimine uygun içerikler taşıyabilmektedir. Öğretmenlerin ithal ders kitabını seçme eğiliminde olmasının nedeni ise yerel ders kitaplarının öğretim programına uygun olmaması, basım kalitesi, görseelliği, albenisinin yetersizliği gibi nedenler olduğu varsayılmaktadır (Ataş, 2020, 313).

Geçmişten günümüze yabancı dil ders kitapları farklı ders kitabı değerlendirme ölçütleri çerçevesinde incelenmiştir, fakat bu çalışmada özgün metinler ve ülke bilgisi açısından incelemek hedeflenmiştir.

Bu çalışmada, bir adet yerel, bir adet ülkelerarası yabancı dil olarak Almanca ders kitabı özgün metinler ve ülke bilgisi açısından incelenmiştir. Özellikle yerel ders kitaplarında ülke bilgisine az yer verilmesi ders kitapları açısından sorun teşkil etmektedir. Ülkelerarası ders kitaplarının ülke bilgisine sıklıkla yer vermesi yabancı dil ediniminde önemlidir. Özgün metinler yabancı dil ders kitaplarında öğrencilerin dil edinimi, yabancı dili içselleştirmesi açısından büyük öneme sahiptir. Ülke bilgisi ise hedef ülkeye dair güncel bilgilerin öğrenilmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle yabancı dil ders kitaplarında özgün metinler ve ülke bilgisine yer verilmesi yabancı dilin edinimi açısından gereklidir.

Bu çalışmanın amacı ise bir adet yerel ve bir adet ülkelerarası yabancı dil olarak Almanca ders kitabını ülke bilgisi ve özgün metinler açısından incelemektir. İlgili ders kitaplarının yabancı dil eğitimde önemli bir yere sahip olan bu iki konuya ne derece yer verdiği incelenmek istenmiştir.

## Yöntem

Çalışma bulgularını elde edebilmek için iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde metin türleri ve incelemesi için nitel araştırma yöntemlerinden döküman analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırmada uluslararası ve ulusal yayınevinde ait olan ve gençlere yönelik başlangıç seviyesinde iki güncel Almanca ders kitabı örneğinde metin türlerinin incelenmesi amaçlandığından, nitel araştırma yöntemlerinden belge taramasına (döküman incelemesi) dayalı metin tarama ve sınıflandırma tekniği uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek döküman incelemesini, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizi olarak kapsadığını ifade eder (Yıldırım, Şimşek, 2008, s.187).

## Ders Kitabı Analiz Ölçütleri

Ders kitabı analizinin görevi bir ders kitabını farklı kriter kataloglarına göre örneğin öğrenci isteklerini, ihtiyaçlarını ve olanaklarını dikkate alarak somut bir öğrenci grubunu dikkate alarak bu ders kitabının bu öğrenci grubu için uygun olup olmadığını araştırmaktır. Ama ders kitabının bazı bölümlerini farklı kriterlere göre inceleyebilir.

Ders kitabının ilgili öğrenci grubu için uygun olup olmadığı söz konusu olduğunda, ders kitabı analizi ders kitabı eleştirisi olarak da algılanabilir çünkü ders kitabı hakkında bir karar da beklenir. Yani ders kitabı sadece analiz edilmez, aynı zamanda karar da verilir. Böyle bir ders kitabı eleştirisinde ders kitabının iyi ve kötü yönleri üzerinde çalışılır (Ciepielewska, 2000, s. 66).

Ders kitabının dersteki öğrenim sürecini ne kadar etkilediğinin de araştırılması gerekmektedir. Ders kitabının öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz etkilediği yönündeki bir karar da, ders kitabının değiştirilmesi kararına etki edebilir. Ders kitabı değerlendirme katalogları sayesinde öğretmenler, ders kitaplarının derse etkisi hakkında fikir sahibi olabilir, öğrenci grubuna uygun ders kitabını seçebilir.



Fakat ders kitabı inceleme kataloglarının her zaman hedef kitleye uygun olarak hazırlanması ve objektif kriterleri çok fazla dikkate almaması nedeniyle, ders kitabı değerlendirme katalogları karar vermeye değil yön göstermeye yardımcı olmalıdırlar.

Ders kitapları geçmişten günümüze çeşitli kriterler sayesinde incelenebilmektedir. Almanca alanında Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog ve Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken (Kast/Neuner 1994) gibi çeşitli kataloglar yayınlanmıştır. Fakat bu kataloglar çok kapsamlı olması nedeniyle ders kitaplarını geniş bir çerçeveden incelemeyi sağlamaktadır.

Meijer ve Jenkins “Die Qual der Wahl” isimli çalışmalarında ülkebilgisel içeriği ele almışlar ve ülkebilgisel içeriği değerlendirme açısından şu ölçütleri belirtmişlerdir. İşlevsellik, amaç grup, bölgesel çeşitlilik, gerçek resimler, metin çeşitliliği, önyargılar ve klişeler, görseller, kültürlerarasılık, alıştırma çeşitliliği (Kalkan, C.K. , 2012, 52).

Ayrıca kriter kataloglarına göre analize eleştirel yaklaşılmasının bir nedeni de, deneysel veriler olmaksızın sadece yorumsal ders kitabı analizi olmasıdır (Hanbay, 2015, s.321).

Ders kitapları incelenirken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre de inceleme yapılabilmektedir. Avrupa dilleri ortak çerçeve sınıflandırılması diller için belirlenmiş değerlendirme ve referans sistemidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı tüm Avrupa’da hedef dil öğretme planları, eğitim planı yönergeleri, sınavlar, ders kitapları için bir temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler. Bu tanımlamalar o dilin kültür boyutunu da kapsar. Bu çerçeve aynı zamanda, dil öğrenenin yaşam boyu ve öğrenim sürecinin her basamağında elde ettiği kazanımın ölçülmesi için gerekli yeterlilik düzeylerini de tanımlar. Bu programa göre dil edinimi üç adet seviyeden oluşmaktadır. Ders kitapları da bu çerçeve programına göre belirlenen dil edinimine göre ilerlemektedir. Hangi seviyede öğrencilerin hangi becerileri edinmeleri gerektiği burada belirlenmiştir.

Ders kitabı değerlendirme katalogları sayesinde ders kitapları hakkında bilgiler edinebilir fakat tek tek ölçütler dikkate alındığında hangi alana yönelmek gerektiği sorusunu yanıtlamak kolay değildir. Çünkü ders kitabının iyi bir ders kitabı olduğuna karar vermesi gereken kişilerin öğretmenler mi öğrenciler mi ya da ders kitabı değerlendirme katalogu mu olacağı sorusu gündeme gelebilir.

Yabancı dil ders kitapları bazı öğretim yöntemlerine göre hazırlanabilmektedir. Bu yöntemler ise, dilbilgisi-çeviri yöntemi, dolaysız yöntem, duy-konuş yöntemi, karma yöntem, iletişimsel yaklaşım, kültürlerarası yaklaşımdır (Genç, 2010, s.14).

Türkiye’de Yabancı dil Olarak Almanca ders kitaplarını inceleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır, fakat Almanca ders kitaplarında ülkebilgisini ele alan çalışmalara son zamanlarda daha sık rastlanmaktadır. Genç, çalışmasında “Lern mit uns” ders kitabını incelemiş ve bu kitabın iletişimsel yaklaşıma uygun olarak hazırlandığını ve Alman kültürü hakkında bilgi edinmeyi amaçladığını ifade etmiştir (Kalkan, C.K. , 2012, 25)

Gür, “Hier sind wir” ve “Hallo Freunde 8” Almanca ders kitaplarını incelemiş ve bu kitaplarda resimlerle ülkebilgisinin aktarıldığını ifade etmiştir (Kalkan, C.K., 2012, 26)

Bayrak ise yine “Hier sind wir” ders kitabını incelemiş ve bu kitapta ülkebilgisinin sadece Almanya’ya yönelik verildiğini diğer Almanca konuşulan ülkelere yer verilmediğini tespit etmiştir (Kalkan, C.K. , 2012, 27)

Özet olarak geçmişten günümüze yapılan çalışmalarda bazı ders kitaplarında ülkebilgisine sıklıkla yer verildiği bazı kitaplarda bazı yönlerin eksik kaldığı vurgulanmıştır. Hedef ülkenin kültürü hakkında bize bilgiler veren ülkebilgisinin yabancı dil ders kitaplarında önemi tartışılmazdır.

## **Yabancı Dil Ders Kitaplarında Özgün Metinler**

Günümüzde yabancı dil kitaplarının içerikleri ülkebilgisi, dilbilgisi, dil becerileri, metinler, alıştırmalar, kelime hazinesi, fonetik, multimedya destekleri, kendi kendine öğrenmeyi teşvik edici aktiviteleri içermektedir.

Yücel, yabancı dil öğretim kitaplarındaki metinlerin kullanma amaçlarını kısaca aşağıdaki şekilde özetlemektedir.

- Yabancı dilde iletişim kurma araçlarıdır.
- Hedef kitleye uygun metinler, öğrencilerin ilgisini çeker, motivasyonunu yükseltir ve etkin öğrenme sağlayan araçlardır.
- Kültürün bir yansımasıdır ve öğrencilerin kültürel öğeleri tanınmasına ve kültürlerarası öğrenme ve gelişime teşvik eder.
- Dil becerileri geliştirmede etkin ve işlevseldirler.
- Bireyin bakış açısını, anlamayı, kavramayı ve eleştirel düşünmeyi geliştiren araçlardır.
- Öğrencilerin okuma stratejileri gelişimi ve farkındalığı açısından önemlidir
- Dil bağlamında yeti ve beceri kazanımlarında etkin araçlardır (Yücel, 2018, s.104).

Yücel'in Quetz'den aktardığı üzere yabancı dil öğretimi ders kitaplarındaki metinler Avrupa Ortak Başvuru metnindeki dilsel içerik, ölçüt ve gereksinim boyutunda öğrenme, öğretme ve değerlendirme işlevlerine göre oluşturulmuşlardır. Avrupa Ortak Başvuru metninin vurguladığı bildirişimsel ve eylem odaklı yaklaşımlar için şüphesiz metinlerin önemi büyüktür. Çünkü metinler üretme, algılama ve etkileşim boyutunda sözlü ve yazılı bildirişimsel becerilerin gelişimi için merkezi bir role sahiptirler (Yücel, 2018, s.104).

Yabancı dil öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında metinlerin çeşitliliği ve ilgi çekici içerikleri verimli öğrenme ve öğretme sürecinde etkin bir role sahiptir.

Metinleri sınıflandırmada keskin bir sınırlandırma olmamasına rağmen Yücel yabancı dil ders kitaplarında metinler şu şekilde sıralanabilir.

- Diyaloglar
- Kullanmalık metinler: Gündelik hayatı yönlendiren ve bilgi verici kullanmalık metinler; kültürel öğeleri barındıran güncel kullanmalık metinler: gazete haberleri, rapor, yemek tarifleri, davetiye, yol tarifi, şehir planı, yönergeler, tanıtımlar, trafik levhaları ve açıklamalar, mektup, e posta vs.
- Yazınsal metinler

Bunların haricinde monologlar, sözsüz metinler, uzmanlık alan metinleri ve öğretici metinler de sıralanabilir (Yücel, 2018, s.105).

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Almanca öğretimi alanında bir adet yerel ve bir adet uluslararası yayınevini aynı seviyeye ait kitaplarında, kullanmalık metinler grubuna giren metinleri ve bu metinlerdeki özgünlüğü incelemektir.

Kurgu metinler, yabancı dilde sözcük, dilbilgisi öğretimini ya da iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla ders kitabı yazarları tarafından kurgulanmış metinlerdir. Özgün metinler ise, yabancı dil öğrencisini gerçek dünyayla buluşturan, öğrencinin öğrendiği dille, dilin konuşulduğu ülke/ülkelerde, yaşantılarla ilgili gerçek imgeler oluşturmasını sağlayan original metinlerdir (Genç, Ünver, 2012, 69).

Kullanmalık metinler kurgusal olabileceği gibi gerçeğe yakın ve günlük hayattan özgün metinler olabilmektedir. Böylece öğrenciler gerçek ve özgün deneyimlerde bulunacak ve sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştireceklerdir.

Genç'in Tapan'dan Wir lernen Deutsch isimli yerel Almanca ders kitabı için aktardığı üzere kurmaca metinlerin yabancı dil öğrenimi üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır.

“Bugün ortaöğretimde Almanca dersine istekle başlayan birçok öğrencinin bir süre sonra derse olan ilgisinin azaldığı bilinmektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri de Wir lernen Deutsch kitaplarında yalnız ders için hazırlanmış kurma metinlerle yapılan uygulamaların öğrenciyi yeni bir şeyler öğrenme, araştırma, yaratıcı olma doğrultusunda güdüleyememesidir” (Genç, 2010, s. 83).

Bu nedenden ötürü yabancı dil ders kitaplarında sadece o kitap için hazırlanmış kurmaca metinler yerine özgün ifadelerin yer aldığı özgün metinler öğrencinin derse olan ilgisini canlı tutabilmektedir. Kurgu metinlerin sıklıkla yer aldığı bir ders kitabında bağımsız dil kullanımı kısıtlanabilir. Özgün metinlerin yer aldığı ders kitabında ise iletişimsel ve kültürlerarası dil becerilerinin kullanımı daha kolay sağlanabilir.

Yabancı dil ders kitaplarında özgün metinlerin yanı sıra ülke bilgisinin yer alması da hedef ülke ve hedef ülke kültürü hakkında bilgi edinmesini sağlamaktadır.

## Yabancı Dil Ders Kitaplarında Ülke Bilgisi

Ülke bilgisi alan yazımında üç temel yaklaşımdan söz edebilir: fotoğrafik/bilişsel yaklaşım (kültür ve toplum hakkında bilgilerin aktarımına odaklanır), iletişimsel yaklaşım (günlük iletişim durumlarıyla başa çıkabilmek için bağlam bilgisi ve becerisinin aktarımına odaklanır) ve kültürlerarası yaklaşım (empati becerisi ve kültürlerarası karşılaşmalarda hassasiyete odaklanır) (Peskova,2015,103). Son yıllarda bu üç yaklaşım kültür bilimsel yaklaşım için geliştirilmiştir.

Modern bir ülke bilgisi dersinin hedefi yabancıyı anlama, kültürel hassasiyet, stereotip ve klişelerin yıkılması ve de kültürlerarası (iletişimsel) becerinin aktarılmasıdır.

İletişimsel ülke bilgisi yaklaşımı ders kitaplarında hem iletişim becerilerini hem de günlük fenomenlerin algılamasını geliştirir. Böylelikle farklı metin çeşitleri öğrencilerin hem iletişimsel ihtiyaçlarına uyar hem de günlük hayatta dile uygun şekilde davranmaları gerçekleşir. İnternette bu tarz özgün metinler kolaylıkla bulunabilir. İletişimsel ülke bilgisine ait tipik metin çeşitleri sefer planları, menüler, şehir planları, ilanlar ve formlardır.

Ülke bilgisini içeren metinlerde hedef kültüre ait olgulara sıklıkla rastlanmaktadır. Bu olgular toplum, ekonomi, coğrafya, sanat, bayramlar politikaya dair olabilir ya da gelenek ve adetler gibi kültürel fenomenlere de ait olabilir. Ülke bilgisine ait metinlerde sık sık tablolar, istatistikler ve diyagramlar yer alabilir. Fotoğraflar da uygun bir şekilde ülke bilgisini yansıtabilir.

Yabancı dil ders kitaplarındaki kültürlerarası ülke bilgisi sayesinde öğrenciler alımlamalarının, düşünme biçimlerinin ve görüşlerinin kendi kültürleri tarafından belirlendiğinin farkına varırlar. Ders kitaplarındaki ülke bilgisi sayesinde öğrenciler yabancı kültürü tanımayı, önyargılarını yok etmeyi, empati yapma becerilerini geliştirirler.

Ülke bilgisinin temel görevi bilgi değildir, içselleştirme, yabancı kültürle etkileşimde bulunarak beceri, strateji ve yeteneklerin geliştirilmesidir. Bu şekilde yabancı kültüre ait yansımalar daha iyi değerlendirilir, ilişkilendirilir ve kendi gerçekliğine ilişkilendirilir (Tapan, 2007, 155).

Yabancı dil olarak Almanca ders kitaplarında ülke bilgisi aktarımında sadece Almanya değil, Almanca konuşulan diğer ülkeler olan Avusturya ve İsviçre gibi ülkelerin dilsel özelliklerine ve gençlik dili, günlük dil gibi öğelere de yer verilebilir.

## Veri Toplama Araçları

### “Dabei” A1.1 Ders Kitabı

“Dabei” isimli ders kitabı 2020 yılında Hueber Yayınevi tarafından gençler için Almanca öğretimi alanında çıkan en güncel ders kitabıdır. Ders kitabı 87 sayfadan oluşmaktadır. Kitabın arka kapağında, kitabın seviyesinin ön bilgisi olmayan gençlere yönelik olduğu, her modülde üç ünitenin yer aldığı, ders kitabının modül sonunda ülke bilgisi, proje çalışması ve dilbilgisi ve kalıplara dair genel bir bakışın yer aldığı yazmaktadır. Kitabın ekinde oyun fikirleri, kutlamalar ve bayramlara dair ülke bilgisinin yer aldığı bilgiler ve filmlere ait ödevlerin yer aldığı bir dergi bulunmaktadır.

Ders kitabı interaktif olarak dijital baskı olarak da yer almaktadır, böylelikle öğretmenlere derslerini interaktif olarak şekillendirme imkanı da sunmaktadır.

Ayrıca dinleme, yazma ve okuma becerilerinin entegre edildiği alıştırma kitabı, ders kitabına ait 2 CD, alıştırma kitabına ait 1 CD ve 1 adet DVD filmi derste kullanım için mevcuttur. Ayrıca Hueber yayınevi internette

öğretmenler için materyallerin yer aldığı öğretim servisi, tamamlayıcı materyaller ve interaktif alıştırmalar sunmaktadır.

Ayrıca ders kitabının arka kapağında, ünitelerde çok sayıda iletişim, dil bilgisi ve kelime haznesi için alıştırmaların yer aldığı, yazma, dinleme ve okuma alıştırmalarının entegre edildiği yer almaktadır.

Her modülden sonra kendi kendine kontrol değerlendirmeleri ve iletişim, kelime haznesi ve dil bilgisi için modül testi yer almaktadır. Ayrıca ek olarak öğrenme kelime haznesinin sunumunun yer aldığı sunum yer almaktadır.

1. modülde tanışma, 2. modülde aile, 3. modülde okul, 4. modülde gezi konusu yer almaktadır.

Kitabın içerik kısmında her bir modülde iletişim, dilbilgisi, kelime haznesi ve sesler ve harflerin ayrıca dikkate alındığı bilgisi verilmiştir.

Bu çalışmada Kalkan'ın Meijer ve Jenkins'ten alıntıladığı ülkebilgisel kriterlere göre inceleme yapılmıştır.

## Özgün Metinler

Başlangıç seviyelerinde dil öğreniminde özgün metinlerin yer alması kelime ve dil düzeyi açısından pek mümkün olmasa da Hueber Yayınevinin diğer Almanca öğretimi kitaplarında özgün metinler yer almaktadır. (krş. Schritte International, Schritte International neu) Dabei ders kitabında ise özgün hiçbir metin yer almamaktadır. Gençlere yönelik bir ders kitabı olduğu için karikatürlerle gençlerin ilgisinin çekilmesi hedeflenmiştir.

Kitapta sıklıkla diyaloglara yer verilmiştir.

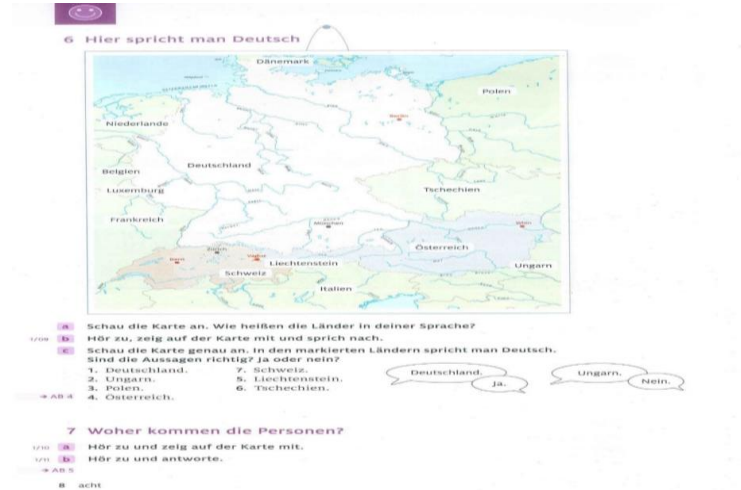
Fakat özgün hiçbir metnin yer almaması, öğrencilerin motivasyonunu düşürebilir, öğrenmeyi sıkıcı hale getirebilir, kelime haznesinin genişlemesini sekteye uğratabilir. Öğrencinin farklı metin türlerini görmesine engel olabilmektedir.

Üniteler içerisinde ise yan kısımlarda genellikle dilbilgisi, kalıplara dair ipuçları kısa notlar halinde yer almaktadır.

Her konunun sonunda ise dilbilgisi tablosu yer almaktadır.

82 ve 87. Sayfalar arasında tüm konulara dair bir kelime listesi yer almaktadır.

## Ülke Bilgisi



**Resim 1:** 8. sayfada Almanca konuşulan ülkelerin yer aldığı bir harita yer almaktadır. Bu görsel bölgesel çeşitlilik kriterine sadece Almanya değil diğer Almanca konuşulan ülkelere de yer vererek uygunluk sağlamaktadır. İşlevsellik kriterine de uygunluk sağlamaktadır.

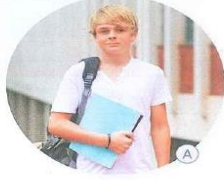
7

8

9

## Zum Schluss

### 1 Lesen: Schule in Deutschland



- 1 Hallo, ich bin Leon. Ich bin zwölf Jahre alt und gehe in die siebte Klasse. Ich habe eine Schwester. Sie heißt Maja. Sie ist erst acht und geht in die dritte Klasse Grundschule.
- 2 Ich bin Timos Cousin. Timo ist zwölf, genau wie ich. Er hat aber keine Geschwister. Timo und ich sind oft zusammen. Wir spielen Fußball oder machen Computerspiele. Hausaufgaben können wir aber nicht zusammen machen. Timo geht auch in die siebte Klasse, aber aufs Gymnasium.
- 3 Timo ist sehr gut in der Schule. Er ist gut in Sprachen, Englisch und Französisch. Zum Glück habe ich kein Französisch. Ich bin schon in Englisch nicht so gut. Aber Mathe und Informatik machen mir Spaß. Ich möchte einmal Computertechniker werden. Timo ist super in Mathe, Physik und Informatik. Er möchte einmal auf die Universität gehen und Mathematik oder Atomphysik studieren. Timo ist eben ein Genie!

- a Lies den Text und schau die Fotos an. Finde einen Titel.
- b In Deutschland gibt es sechs Noten. Lies den Text noch einmal. Was ist richtig?
  1. Leon hat in Englisch  
 a eine Eins.  b eine Vier.  c eine Sechs.
  2. Timo hat in Französisch  
 a eine Zwei.  b eine Drei.  c eine Fünf.
  3. Timo hat in Mathematik  
 a eine Eins.  b eine Drei.  c eine Fünf.
- c Wie sind die Noten bei euch? Sprich in deiner Sprache.
- d Lies den Text noch einmal. In welche Klasse und in welche Schule gehen die Schüler? Ergänze die Sätze. Hör dann zur Kontrolle.  
Maja geht in die ??? Klasse ???.  
Timo geht in die siebte Klasse ???.  
Leon geht in die ???.

### Schulnoten in Deutschland

1 sehr gut

4 ausreichend  
= Es geht gerade noch.

2 gut

5 mangelhaft  
= schlecht

3 befriedigend  
= Es geht.

6 ungenügend  
= sehr schlecht

48 achtundvierzig

### Resim 2: Almanya'daki not sistemi

48. sayfada Almanya'daki not sistemini emojilerle gösteren küçük bir tablo yer almaktadır. Bu görsel işlevsellik özelliğini taşımaktadır, Almanya'daki gerçek not sistemini göstermektedir. Amaç grubun yaşantılarına da uymaktadır.



## 10 Was passiert im Schuljahr?

### 1 Besondere Tage



Weihnachten



Ostern



Ferien



Silvester



Karneval



Schülerdisco



Ausflug



Sportfest



Theater



Geburtstag

a Was gibt es auch bei euch? Sprich in deiner Sprache.

2/36 b Hör zu, zeig mit und sprich nach.

→ AB 1

### 2 Am 15. Februar: Das zweite Halbjahr beginnt

2/37-41 a Hör zu und zeig auf den Bildern in 1 mit.

b Schreib die Wörter auf Karten.

2/37-41 c Hör noch einmal zu. Hörst du ein Wort?

→ AB 1



### 3 Kalender



2/42 Hör zu, zeig mit und sprich nach.

→ AB 2

52 zweiundfünfzig

### Resim 3: Almanya'daki bayramlar

52. sayfada yılbaşı, Noel, Paskalya gibi bayramların yer aldığı takvim yer almaktadır. Bu görsel de kültürlerarasılık kriterine uygunluk sağlamaktadır. Hedef grup kendi kültürü ve Alman kültürü hakkında kıyaslama yapma olanağına sahip olabileceklerdir.



10
11
12

### 3 Würfelspiel: W-Fragen

Wo ist der  
Weihnachtsmarkt?

Wo ist der  
Wörthersee?

Wann ist der.../  
das.../die...?

**a** Schreibt Frage-Karten zu den Texten in 2.

**b** So geht das Spiel: Schau im **Magazin** auf Seite 71 nach.

### 4 Projekt: So ist es bei uns

2/71 **a** Hör zu, lies mit und sprich nach.

Ich wohne in Berlin.  
Das ist eine Stadt.

Bei uns gibt es den Fluss Spree,  
den Wannsee, den Grunewald  
und den Tiergarten.

**b** Und jetzt du. Ergänze nur, was es bei euch wirklich gibt.

Ich wohne in ???.

Das ist ← { ein Dorf.  
eine Stadt.

Bei uns gibt es ← { den Fluss „???”.  
den ???-See.  
den ???-Wald.  
den ???-Garten.

**c** Zeichnet oder klebt eine Karte eures Wohnorts auf ein Plakat. Was gibt es bei euch? Klebt Bilder ein und schreibt die Wörter auf Deutsch dazu.

### 5 Wettbewerb: sich vorstellen

**a** Fünf Schüler gehen aus der Klasse. Der erste kommt herein und spricht über sich. Die Klasse zählt die Sätze. Der zweite Schüler kommt herein, die Klasse zählt die Sätze. Wer kann die meisten Sätze sagen?

**b** Schreib Sätze über dich auf ein Blatt. Du kannst auch Bilder dazu kleben. Leg das Blatt in dein Portfolio.

Ich heiße Max.  
Ich bin...  
Ich wohne in...  
Bei uns gibt es...

### 6 Schau den Film *Nur ein Spiel* zu Modul 4 an und lös die Aufgaben auf Seite 80.

Film Modul 4

#### Resim 4: Berlin’de gezilecek yerler

63.. sayfada Berlin’de gezilecek ve görülecek yerler yer almaktadır. Bu görsel ise gerçek görseller kriterine uygunluk sağlamaktadır.

Feste  
und  
Feiern

## Weihnachten

### a Der Weihnachtsmarkt



Salzburg



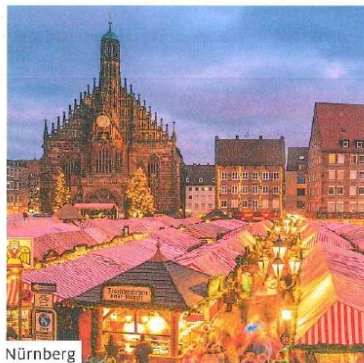
Da kann man Dekoration für den Christbaum kaufen.



Man kann auch Weihnachtsgeschenke kaufen.



Basel



Nürnberg



Und da gibt es auch viele süße Sachen.

In vielen Städten in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz gibt es in den Wochen vor Weihnachten einen Weihnachtsmarkt.

Sehr bekannt sind der Weihnachtsmarkt in Basel (Schweiz), der Christkindlesmarkt in Nürnberg (Deutschland) und der Christkindlmarkt in Salzburg (Österreich).





**b** Der Adventskalender

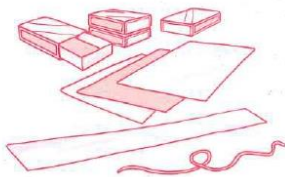


Im Dezember haben fast alle einen Adventskalender.  
Der Kalender hat 24 Türen. Vom 1. Dezember an darfst du jeden Tag eine Tür aufmachen. Wenn alle Türen auf sind, ist Weihnachten da.

**c** Einen Adventskalender selbst machen:

Material:

- 24 kleine leere Schachteln
- buntes Papier
- ein langer Papier- oder Stoffstreifen
- ein Band



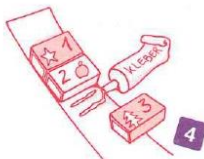
Die Schachteln mit buntem Papier bekleben



Die Schachteln bemalen oder bekleben



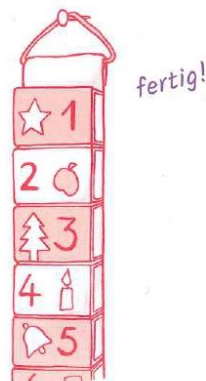
Auf die Schachteln Zahlen von 1-24 schreiben



Die Schachteln auf den Papier- oder Stoffstreifen kleben



Das Band oben an den Streifen ankleben



Etwas in jede Schachtel legen. Ein Stück Schokolade oder einen Keks oder ein kleines Bild oder ...  
Jetzt kannst du den Adventskalender deiner Schwester, deinem Bruder, deiner Oma, deinem Opa oder einem Freund/einer Freundin schenken.



**d** Weihnachten zu Hause



In Deutschland, in Österreich und in der Schweiz feiert man Weihnachten meist mit der Familie. In fast allen Familien beginnt das Fest am 24. Dezember am Abend. Am Nachmittag schmücken alle zusammen den Weihnachtsbaum mit bunten Kugeln, mit anderen bunten Sachen und mit Kerzen.

Am Abend legen die Eltern die Geschenke unter den Baum und machen die Kerzen an. Wenn alle Kerzen am Baum brennen, kommt die ganze Familie zusammen. Sie singen Weihnachtslieder und sagen „Frohe Weihnachten“. Dann dürfen alle ihre Geschenke auspacken.



2/72

**Lied: Stille Nacht**  
*Stille Nacht, heilige Nacht,  
 alles schläft, einsam wacht  
 nur das traute hochheilige Paar.  
 Holder Knabe im lockigen Haar,  
 schlaf in himmlischer Ruh',  
 schlaf in himmlischer Ruh'.*



Wie feiert man Weihnachten bei euch?





## Ostern

### a Palmbäume oder Osterpalmen

Der Sonntag vor Ostern ist der Palmsonntag. In Süddeutschland und in Österreich machen die Leute für diesen Tag Palmbäume oder Osterpalmen.



Ein hoher Stab aus grünen Zweigen ist mit bunten Bändern und Eiern dekoriert. Am Palmsonntag werden die Palmbäume in die Kirche gebracht. Dann stellt man sie vor das Haus oder mitten in die Stadt.

### b Der Osterhase

In Deutschland, Österreich und der Schweiz bringt der Osterhase die Eier.

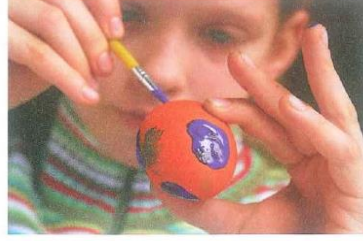
Wie ist es bei euch?  
Wer bringt die Ostereier?



**c** Ostereier



An Ostern gibt es viele bunte Eier.



Es macht Spaß, die Eier anzumalen.



Es gibt auch Osterhasen aus Schokolade und andere süße Sachen.

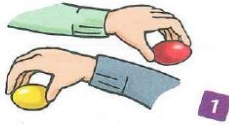


Diese Sachen werden im Garten oder im Haus versteckt. Dann geht die Eiersuche los.

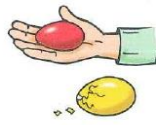
Wie feiert man Ostern bei euch?

**d** Eierpecken

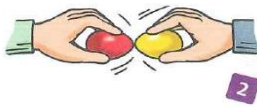
Am Ostersonntag sieht der Tisch besonders schön und bunt aus. Viele Familien spielen beim Frühstück ein Spiel: das Eierpecken. Das macht Spaß! Das geht so:



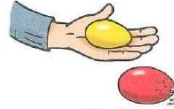
Du nimmst ein Osterei fest in die Hand und dein Nachbar auch.



Ist dein Ei noch ganz? Dann hast du gewonnen und bekommst auch das andere Ei.



Nun schlägt ihr die Eier mit den Spitzen aufeinander.



Ist dein Ei kaputt? Dann bekommt dein Nachbar dein Ei.

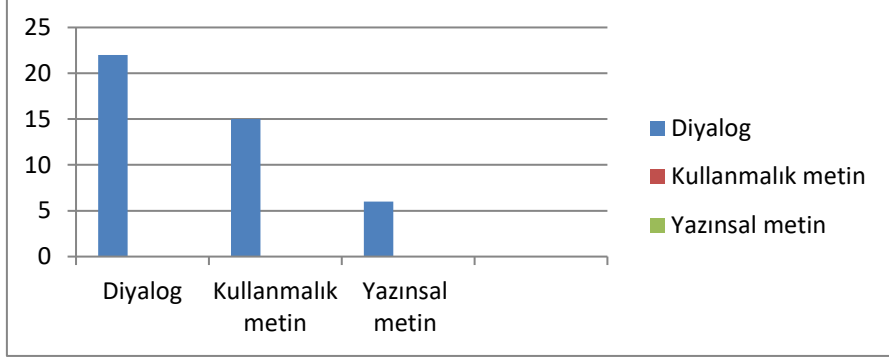


**Resim 5-6-7-8-9:** Kitabın 73.,74., 75., 76. Ve 77. Sayfalarında Magazin ismindeki bir ek ile bayramlar ve kutlamalar yer almaktadır. Yılbaşı, Advent (Noel'den önceki dört Pazar günü) yılbaşı şarkısı, paskalya bayramlarına dair metinler ve görseller yer almaktadır. Bu metinler aracılığıyla bu günlerle ilgili bilgiler, şarkılar



ve oyunlar yer almaktadır. Bu bölümde yer alan görseller ve metinler Meijer ve Jenkins’in işlevsellik, metin çeşitliliği, kültürlerarasılık ve alıştırma çeşitliliği kriterlerine uymaktadır.

### Bulgular



Şekil 1: Dabei A1.1 öğrenci ders kitabı metin türleri

Şekil 1 Dabei isimli ders kitabında yer alan metin türlerini yansıtmaktadır. 4 modülden oluşan Dabei isimli kitapta toplam 43 adet metin yer almaktadır. Belirtilen metinler içerisinde 22 adet diyalog, 15 adet kullanmalık metin, 6 adet ise yazınsal metin türü olan şarkı mevcuttur. Fakat kitapta yer alan 15 adet kullanmalık metinden hiçbiri özgün metin değildir, ders kitabı için oluşturulmuş yapay metinlerdir.

### “Plus Deutsch” A1.1 Ders Kitabı

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından A 1.1. seviyesi için hazırlanan kitabın 112 sayfadan oluşmaktadır. Kitap 8 bölümden oluşmaktadır. 1. konusu kişilere dair bilgiler, 2. konusu okul, 3. konusu toplum, 4. konusu günlük yaşam, 5. konusu yeme ve içme, 6. konusu özel günler, 7. konusu boş zaman aktiviteleri, 8. konusu ise alışveriştir. Ayrıca alıştırma kitabı da mevcuttur.

İçerik kısmında her bölümde iletişim, kelime hazinesi, dil bilgisi, beceri alıştırmalarının yer aldığı yazmaktadır. Bu ders kitabında da yan taraflarda kısa ipuçları şeklinde dilbilgisi ya da kalıplara dair notlar yer almaktadır.

### Ülke Bilgisi



Resim 10: Almanya’daki eyaletler

10. sayfada Almanya’nın 16 adet eyaleti yer almaktadır. Bu görselde bölgesel çeşitliliğe yer verilmemiş sadece Almanya’nın 16 eyaletine yer vermiştir.

**Deutschsprachige  
Länder**

Schau dir die Landkarte an und schreib die Ländernamen!



Schau dir die Fotos an und ordne zu! Wie heißen die Hauptstädte?

A. Vaduz B. Bern C. Berlin D. Wien



**Ergänze die Hauptstädte!**

1. Die Hauptstadt von Deutschland ist .....
2. Die Hauptstadt der Schweiz ist .....
3. Die Hauptstadt von Österreich ist .....
4. Die Hauptstadt von Lichtenstein ist .....

11

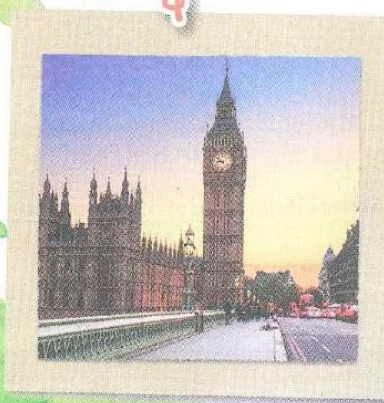
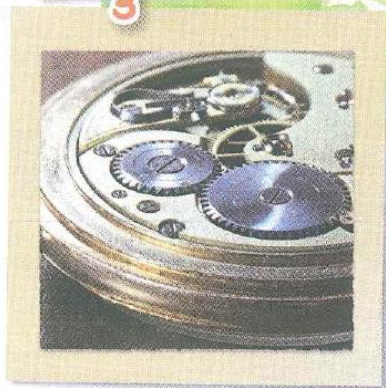
**Resim 11:** Almanca konuşulan ülkeler

Kitabın 11. Sayfasında ise Almanca konuşulan ülkeler ve başkentleri yer almaktadır. Bu görsel bölgesel çeşitlilik kriterine sadece Almanya değil diğer Almanca konuşulan ülkelere de yer vererek uygunluk sağlamaktadır. İşlevsellik kriterine de uygunluk sağlamaktadır.

# Themenkreis 1: Informationen zur Person

## 1 Länder und Sprachen

a. Schau dir die Fotos an! Wie heißen die Länder? Ordne zu!



Italien

7

Frankreich

8

die Schweiz

3

England

4

die Türkei

1

Deutschland

2

Österreich

5

Lichtenstein

6



**b. Lies die Sprachen und ordne den Ländern zu!**

|             |                |             |              |
|-------------|----------------|-------------|--------------|
| Türkisch    | = Die Türkei   | Deutsch     | = Spanien    |
| Französisch | = Frankreich   | Italienisch | = Italien    |
| Deutsch     | = Lichtenstein | Englisch    | = Die USA    |
| Deutsch     | = Die Schweiz  | Deutsch     | = Österreich |

**c. Welche Länder sprechen Deutsch? Sprecht in der Klasse!**

**Hier lernst du:**

- sich begrüßen und verabschieden
- sich und jemanden vorstellen
- nach dem Befinden fragen
- ein Formular ausfüllen
- ein Wort buchstabieren
- über Länder und Sprachen sprechen
- bis 20 zählen
- Personalpronomen
- Konjunktion: und
- Verneinung: nicht

13 Themenkreis 1

**Resim 12-13:** Bu görsellerde ise sadece Almanya ve Almanca konuşulan ülkeler değil diğer ülkelere de yer verilmiştir. Meijer ve Jenkins'in işlevsellik ve bölgesel çeşitlilik kriterleri ile uygunluk sağlamıştır.

**6 In der Jugendherberge**

**a. Schau dir das Foto an! Wo sind die Mädchen?**


**b. Hör zu und ergänze!** 9

- Guten Tag! Wie heißt du?
- \* Guten Tag! Ich heiße Begüm.
- Wie bitte?
- \* Begüm.
- Buchstabiere bitte?
- \* Be- E- Ge- Ü- eM.
- Und dein Familienname?
- \* .....
- Und wie ist deine Adresse?
- \* Meine Adresse ist Bebelstraße Nummer 12 Leverkusen.
- Nebelstraße Nummer ...
- \* Nein, Be- E- Be- E- eL Bebelstraße.
- Okay, das ist alles. Deine Zimmernummer ist A6.

**c. Hör noch einmal zu und füll das Formular aus!**

**d. Lest das Gespräch zu zweit!**

**e. Spielt das Gespräch mit euren Daten!**



**Jugendhotel Heidelberg**

Name : .....

Familienname : .....

Zimmernummer : .....

Adresse : .....

**Tippi!**

Frageende: Fragezeichen “?”

Satzende: Punkt “.”

**7 Das ABC**

**Hör zu und sprich nach!** 10

|                                   |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| <b>A/a</b>                        | <b>B/b</b> | <b>C/c</b> | <b>D/d</b> | <b>E/e</b> | <b>F/f</b> | <b>G/g</b> | <b>H/h</b> | <b>I/i</b> | <b>J/j</b> | <b>K/k</b> | <b>L/l</b> | <b>M/m</b> |
| (a)                               | (be)       | (tse)      | (de)       | (e)        | (ef)       | (ge)       | (ha)       | (i)        | (yot)      | (ka)       | (el)       | (em)       |
| <b>N/n</b>                        | <b>O/o</b> | <b>P/p</b> | <b>Q/q</b> | <b>R/r</b> | <b>S/s</b> | <b>T/t</b> | <b>U/u</b> | <b>V/v</b> | <b>W/w</b> | <b>X/x</b> | <b>Y/y</b> | <b>Z/z</b> |
| (en)                              | (o)        | (pe)       | (ku)       | (er)       | (es)       | (te)       | (u)        | (fau)      | (ve)       | (iks)      | (ypsilon)  | (tset)     |
| <b>Die Umlaute: Ä/ä Ö/ö Ü/ü ß</b> |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |
| (e) (ö) (ü) (estset)              |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |

**8 Buchstabieren**

**Hör zu und schreib auf!** 11

.....

.....

.....

.....

.....

.....

E- eM- eM- A

**9 Adresse**

**Fragt und antwortet in der Klasse!**

Wie ist deine Adresse?

Wie ist Ihre Adresse?

Meine Adresse ist ...

**17 Themenkreis 1**

**Resim 14:** Bu görselde başlangıç düzeyde öğrenciler için önemli olan alfabeye yer verilmiştir. Alfabe bir dili ve kültürü yansıtan önemli öğelerdendir. Bu görsel ile işlevsellik kriterine uygunluk sağlanmıştır.



### 3 Was sind eure Eltern von Beruf?

a. Arbeitet mit dem Wörterbuch! Sammelt Berufe an der Tafel.

der Zahnarzt  
 der Bäcker  
 der Landwirt  
 der Kellner

**Tipp!**  
 Krankenschwester- Krankenpfleger  
 Feuerwehrmann- Feuerwehrfrau  
 Kaufmann- Kauffrau

b. Arbeitet zu zweit! Schreib die Namen der Familienmitglieder auf! Sprich mit deiner Partnerin/ deinem Partner!

- Das ist meine Tante Viola.
- Was ist sie von Beruf?
- Sie ist Sportlerin.
- Und wie alt ist sie?
- Sie ist 33 Jahre alt.

```

      graph TD
        Ich --- Bruder
        Ich --- Schwester
        Ich --- Mutter
        Ich --- Vater
        Ich --- Onkel
        Mutter --- Großmutter
        Mutter --- Großvater
      
```

### 4 Jetzt seid ihr dran!

Fragt und antwortet in der Klasse!

Was ist dein Vater von Beruf?

Mein Vater ist Anwalt.

Was ist deine Mutter von Beruf?

Meine Mutter arbeitet nicht. Sie ist Hausfrau.

**Tipp!**  
 "Hausfrau" ist in Deutschland kein Beruf.

### 5 Traumberufe

a. Was ist dein Traumberuf? Arbeitet in Gruppen und macht ein Poster!

b. Stellt euer Poster vor! Fragt und antwortet in der Klasse!

Was ist dein Traumberuf?

Mein Traumberuf ist ...

### 6 Berühmte Personen und ihre Berufe

Lies die Angaben und ordne zu!

|                             |                 |
|-----------------------------|-----------------|
| A. Ich bin Wissenschaftler. | 1. Mimar Sinan. |
| B. Ich bin Sportler.        | 2. Yunus Emre.  |
| C. Ich bin Architekt.       | 3. Aziz Sançar. |
| D. Ich bin Dichter.         | 4. Muhammed Ali |


**Resim 15:** Kitabın bu sayfasında mesleklere yer verilmiştir. Fakat "Tipp" yani ipucu ile verilen kısımda "Almanya'da ev hanımlığı meslek değildir" ifadesi ile Alman kültürüne ait bilgiler verilmiştir. Bu ise işlevsellik ve kültürlerarasılık kriterine uygunluk sağlamaktadır.



# C Alles schmeckt gut!


## 1 Was essen wir?

a. Lies die Texte und markiere die Lebensmittel!




**Berk**

Zum Frühstück esse ich meistens Tomaten, Gurken, Oliven, Käse und ein Ei. Und ich trinke ein Glas Milch.



**Alina**

Zum Mittagessen esse ich normalerweise Fleisch mit Kartoffeln und Gemüse. Und zu Mittag trinke ich Wasser.



**Theo**

Zum Abendessen esse ich kalt. Ich esse eine Scheibe Brot mit Butter, Käse und Wurst. Und ich trinke ein Glas Orangensaft.


b. Lies die Texte noch einmal und antworte auf die Fragen!

1. Was isst Berk zum Frühstück?
2. Was isst Alina zum Mittagessen?
3. Was isst Theo zum Abendessen?
4. Wer trinkt Wasser?
5. Wer trinkt Milch?
6. Wer trinkt Orangensaft?


c. Was isst ihr zum Frühstück, Mittagessen und Abendessen? Macht ein Partnerinterview!

## 2 Mahlzeiten


a. Schau dir die Fotos an, lies die Angaben und schreib unter die Fotos die Mahlzeiten!  
• das Frühstück • das Mittagessen • das Abendessen/ das Abendbrot



.....




.....




.....

b. Schau dir die Fotos an und hör zu! Was ist Abendessen in Deutschland und in der Türkei? 48  
Notiere die Ländernamen!



.....



.....

## 3 Ratespiel

Fragt euch gegenseitig und ratet die Mahlzeit!

- ◆ Was isst du?
- ▲ Ich esse Suppe und Salat.
- ◆ Was trinkst du?
- ▲ Ich trinke Wasser.
- ◆ Du isst Abendessen.
- ▲ Richtig!

## 4 Jetzt seid ihr dran!

Fragt und antwortet in der Klasse!

Was isst du zum Frühstück/  
Mittagessen/Abendessen?

Ich esse zum Frühstück/  
Mittagessen/Abendessen ...

Themenkreis 5 58

**Resim 16:** Bu sayfada öğünlere yer verilmiştir. Fakat Alman kültüründe yer alan “Abendbrot” akşam ekmeği ifadesi ile Almanların akşamları kahvaltılı şekilde yemek yemesi aktarılarak işlevsellik ve kültürlerarasılık kriterine uygunluk sağlanmıştır.

# B Feste und Feiertage

## 1 Feste und Feiertage

a. Schau dir die Fotos an! Lies die Aussagen und ordne den Fotos zu!

**A** Tag der Nationalen Souveränität und des Kindes      **B** Ramadanfest  
**C** Ostern      **D** Tag der Türkischen Republik      **E** Weihnachten  
**F** Tag der Jugend, des Sports und des Gedenkens an Atatürk  
**G** Vatertag      **H** Tag des Sieges      **I** Opferfest      **J** Tag der Deutschen Einheit  
**K** Neujahr      **L** Muttertag      **M** 15. Juli Tag der Demokratie und Nationalen Einheit

|     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| A   | B   | C   | D   | E   | F   | G   | H   | I   | J   | K   | L   | M   |
| ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... | ... |

b. Kennst du noch andere Feste und Feiertage? Sammelt an der Tafel!

Themenkreis 6 **66**

**Resim 17 .:** Türkiye'deki bayramlar

Kitabın 66. Sayfasında bayramlar ve tatiller başlığı altında hem Türk kültürüne ait bayramlar hem de yılbaşı, paskalya, Alman birliği günü gibi bayramlar vardır. Fakat sadece resimler ve günler şeklinde yer almaktadır. Herhangi bir açıklama ya da etkinlik yoktur. Bu görsel de kültürlerarasılık öğelerine yer vermektedir. Öğrenciler Alman kültürü ve Türk kültürünü kıyaslama olanağına sahip olabileceklerdir.



Kitabın 92. Sayfasında Atatürk’ü anlatan bir metin yer almaktadır.

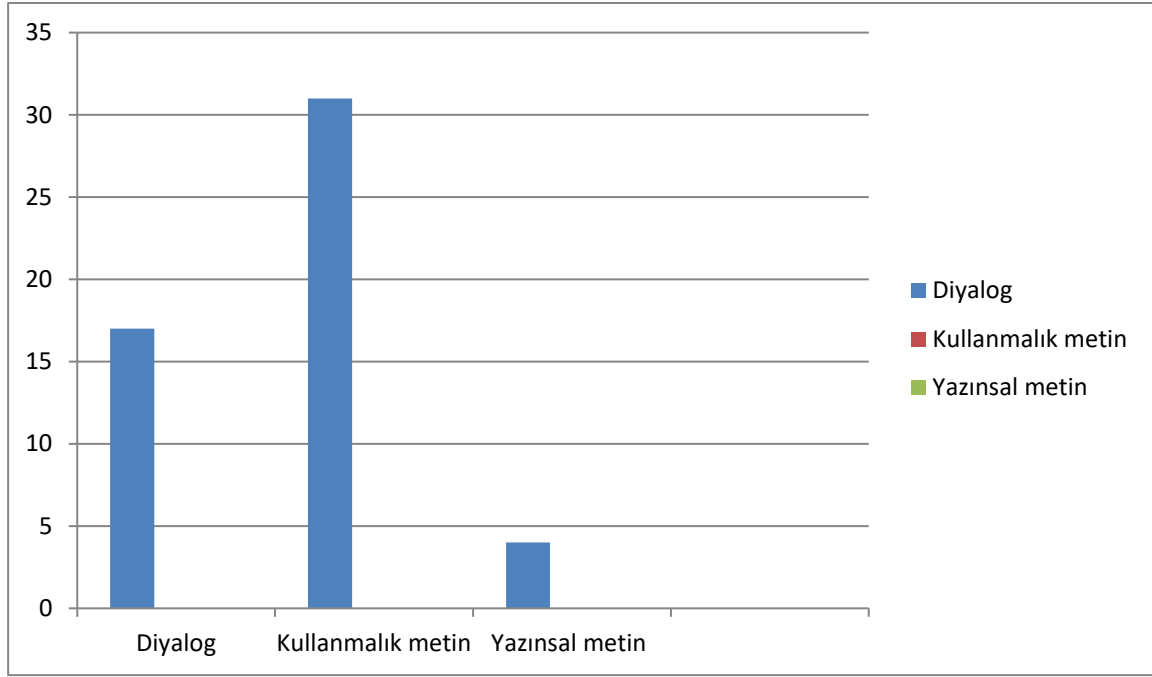
93.,94., 95. Ve 96.sayfalarında ise alfabe, haftanın günleri ve mevsimleri anlatan bazı şarkılar yer almaktadır.

97’den 102. Sayfaya kadar dilbilgisi açıklamaları, sayfa 104’den sayfa 109’a kadar ise alfabetik kelime listesi yer almaktadır.

## Özgün Metinler

Milli Eğitim Bakanlığı’nın liseler için hazırlamış olduğu A1.1 seviyesi Plus Deutsch isimli ders kitabında da herhangi bir özgün metin yer almamaktadır. Kitapta sıklıkla diyaloglara yer verilmiştir.

### Bulgular



Şekil 2: Plus Deutsch öğrenci ders kitabı metin türleri

Şekil 2 Plus Deutsch isimli ders kitabında yer alan metin türlerini yansıtmaktadır. 8 bölümden oluşan kitapta toplam 52 metin yer almaktadır. Belirtilen metinler 17 diyalog, 31 kullanmalık metinden oluşmaktadır. Kitapta 4 adet yazınsal metin yer almaktadır ve bu metinler şarkıdır. Grafiğe göre kullanmalık metin sayısı fazla olsa da, bu metinlerden hiçbiri özgün metin değildir, hepsi ders kitabı için hazırlanmış yapay metinlerdir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir adet yerel (Plus Deutsch), bir adet uluslararası (Dabei) yabancı dil olarak Almanca ders kitabının incelenmesi neticesinde aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir.

- Her iki kitapta da sıklıkla diyaloglara yer verilmiş, var olan kullanmalık metinler ise özgün metinler değildir. Özgün metinlerin yabancı dil ders kitaplarında kelime haznesinin gelişimi, hedef dile ait kültürel öğelerin yansıtılması ve dili içselleştirme açısından önemi düşünüldüğünde büyük bir öneme sahiptir.

- Ülke bilgisi açısından ise her iki kitapta çok fazla metin yer almamakla birlikte Plus Deutsch isimli kitap çoğu metinde sadece ülke bilgisine dair olguları tanım olarak vermiş, Dabei isimli kitap ise kitabın sonunda yer alan Magazin isimli bölümde metin olarak yer vermiştir. Yerel ders kitabı olarak Plus Deutsch ve diğer yabancı dil

olarak Almanca öğretimi ders kitaplarında ülkebilgisel öğelere yer verilmesi hedef kültüre ait bilgiler edinilmesi için faydalı olacaktır.

- Hueber Yayınlarının diğer ders kitaplarında özgün metinlere sıkça yer verilmesine karşın bu kitapta özgün metin yer almamaktadır. Yabancı dil ders kitaplarında özgün metinlerin kelime edinimi, dili içselleştirme vb. faktörler açısından önemi büyüktür. Her iki kitaptaki sıklıkla yer alan diyaloglar ise özellikle gençlerin duyduğunu anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerini iletişimsel olarak geliştirmelerine yönelik yer almaktadırlar.

- Her iki kitap A1 dil seviyesine yönelik olduğundan, metinler kısa ve basit ifadelerden oluşmaktadır. Böylelikle öğrenciler dilsel açıdan zorlanmadan, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve metninde belirlenen dil düzeylerine göre metinleri anlayabileceklerdir. Her iki kitapta da gençlerin ilgisini çekecek çok sayıda görsel yer almaktadır.

-Yazınsal metinler ise her iki kitapta da sayısal nicelik olarak düşüktür. Bunun temel sebebi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Metninde A1 seviyesinde yazınsal metin türlerine az yer verilmesidir. Yazınsal metin türü olarak her iki kitapta sadece şarkılar vardır.

### Kaynakça

- Ataş, D. (2020) Yabancı Dil Öğretiminde İthal ve Yerel Ders Kitaplarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri, SEFAD (44) 309-328 DOI Number: <https://doi.org/10.21497/sefad.845424>
- Ciepielewska, L. (2000) Die Bedeutung der Lehrwerkanalyse für den modernen Fremdsprachenunterricht, Glottodidactica XXVIII Adam Mickiewicz Press Poznan
- Dabei Deutsch für Jugendliche (2020) Hueber Verlag
- Genç, A. (2010) Geçmişten Günümüze Yerel Almanca Ders Kitabı İncelemesi, Hacettepe Üniversitesi Yayınları
- Genç, A., Ünver, Ş. (2012) Türkiye’de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi İçin Yazılan Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi, Eğitim ve Bilim, Cilt 37, Sayı 163
- Hanbay, O. (2015) Student Survey on the Textbook “Deutsch ist Spitze! A1.1, International Journal of Language Academy
- Kalkan, C.K. (2012) “Deutsch ist Spitze” adlı Ortaöğretim Almanca Ders Kitabında Ülkebilgisi Öğelerinin İncelenmesi, Dicle Üniversitesi Alman Dili Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi
- M.Yücel (2018) Gençlere Yönelik Almanca Ders Kitaplarında Metin Türleri ve İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2018 Ağustos Özel Sayı
- M.Yücel, S. (2005) “Lehrwerkanalyse” in der Deutschlehrerbildung Ziele und Curriculare Planungen, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı
- Peskova, K. (2015) Didaktische Funktionen der landeskundlichen Visualisierungen in DaF-Lehrwerken, Brüner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 8, Nummer 2
- Plus Deutsch Deutsch als Fremdsprache für Gymnasien (2019) Koza Yayın
- Tapan, N. (2007) Zum Historischen Wandel der Kulturkonzeptionen im Fremdsprachenunterricht, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 2, 153-168
- Uyan, A. (2020) Eine Metasynthese zu Lehrwerkanalysen von regionalen DaF-Lehrwerken, Diyalog
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayınevi, Ankara

## Extended Abstract

Coursebooks are teaching tools that determine the teaching process, methods and techniques in the classroom in line with the objectives in the relevant curriculum, and help to organize the teaching in general. Although textbooks do not provide a complete form of a lesson, they are the most important tool that enables teachers to reach their goals related to the lesson.

Foreign language textbooks consist of student's book (coursebook), work book and teacher's book, as well as auxiliary tools such as CDs, DVDs, slides, posters, and interactive exercises that publishers have included on their websites in recent years.

The work books provide reinforcement of the relevant topics for use in the classroom or at home, while the teacher's book is prepared to guide the teacher in using the coursebook.

A coursebook that is not suitable for learners is not enjoyable for either the teacher or the student because there are uninteresting topics, texts, and exercises that are too easy or difficult. For this reason, the learner may have difficulty in learning a foreign language despite all his efforts.

The course book consists of a coordination system in which the following factors are interrelated in shaping the course.

- Teaching plan
- Teacher
- Learner
- Teaching situation and lesson planning

These factors are interdependent and very important (Yücel, 2005, p.65).

Because a textbook evaluated as good or very good cannot claim that the course will be very successful. An effective foreign language course requires teachers who know the methods, are creative and talented, have knowledge about the target audience and will manage the process consciously. To put it concretely, the teacher should know the target audience's prior knowledge, interest and prior experience and should be able to evaluate them in the lesson. On the other hand, the teacher should be able to shape the lesson with the textbook by being aware of the methods (Yücel,2005, p.65)

As Yücel quotes from Duscenzo, coursebooks depend on many external factors and change with a deliberate delay when conditions change: new scientific knowledge and theories, new pedagogical and didactic concepts, new school regulations, new social problems, ideas and values, new market. ideas. (Yücel, 2005, p.67)

Three types of coursebooks can be mentioned in the coursebooks in the field of German as a foreign language. The first is a German as a local foreign language coursebook, these books are developed locally in that country, the second is supranational (can be called global, international or multi-country, universal, commercial), and the third is coursebooks localized by foreign and local authors. (Uyan, 2020, p. 334)

There are criticisms that German as a foreign language commercial language coursebooks are produced for a large market and therefore take little account of country-specific course conditions, wishes and interests, learners' learning traditions, course objectives, content and methods. (Uyan, 2020, p. 334)

From past to present, foreign language textbooks have been examined within the framework of different textbook evaluation criteria, but in this study, it is aimed to examine in terms of original texts and country knowledge.

In this study, a German course Book, one local and one international foreign language, was examined in terms of original texts and country knowledge. Original texts in foreign language textbooks are of great importance in terms of language acquisition and internalization of foreign language. Country information is of great importance in terms of learning up-to-date information about the target country. For this reason, it is necessary to include original texts and country information in foreign language textbooks for the acquisition of a foreign language.



## Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Soruların İncelenmesi

Ayten Pınar BAL<sup>1\*</sup>a, Rumeysa YILMAZ<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :05.12.2021

Düzeltilme :20.12.2022

Kabul :25.12.2022

Keywords:

Yenilenmiş Bloom

taksonomisi,

Ortaokul matematik ders

kitapları,

Doküman Analizi

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul matematik ders kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan toplam 360 ünite değerlendirme sorusundan oluşmaktadır. Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmada, ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel süreç boyutuna göre en çok uygulama düzeyinde olduğu ancak hatırlama düzeyinde ve yaratma düzeyinde ise soru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, sınıf düzeyi açısından ders kitaplarında yer alan soruların en çok işlemsel bilgi boyutunda ve kavramsal bilgi boyutunda sorular olduğu; ancak, üstbilişsel bilgi türünde ise herhangi bir soru türüne rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## An Examination of The Questions in Secondary School Mathematics Textbooks According to The Revised Bloom Taxonomy

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :05.12.2021

Revised :20.12.2022

Accepted :25.12.2022

Keywords:

Revised Bloom

Taxonomy,

Secondary school

mathematics textbook,

Document analysis

Article Type:

Research Article

### Abstract

The aim of this study is to examine the unit evaluation questions in the secondary school mathematics textbook according to the revised Bloom taxonomy. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research consists of a total of 360 unit evaluation questions in the secondary school mathematics textbooks in the 2020-2021 academic years. In the process of data analysis, a descriptive analysis technique was applied. In the study, it was concluded that the unit evaluation questions in the secondary school mathematics textbooks were mostly at the application level according to the cognitive process dimension of the Revised Bloom Taxonomy, but there were no questions at the remembering and creating level. In addition, in the study, it was found that the questions in the textbooks in terms of grade level were mostly procedural and conceptual knowledge questions; however, it was concluded that no question type was encountered in the metacognitive knowledge type.

<sup>1\*</sup>İlgili Yazar: apinar@cu.edu.tr

<sup>a</sup> Doçent, Çukurova Üniversitesi Adana/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0003-1695-9876>

<sup>b</sup> <http://orcid.org/0000-0002-4056-6792>



## Giriş

Matematik öğretiminde; öğrencilere matematiksel olguları anlamlandırmaları ve bu olguları süre gelen yaşam ile bağdaştırmaları, bu süreçte karşılaştıkları sorunları üstbilişsel süreçleri kullanarak çözüme kavuşturmaları, üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirmeleri gibi pek çok düşünme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu açıdan bakıldığında, bireylerde, kalıcı öğrenmelerin edinilmesi için önem verilmesi gereken alanlardan biri de matematik öğretiminde uygun ve etkin materyallerin kullanılmasıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin matematik öğrenme fırsatlarını etkileyen matematik ders kitapları büyük önem taşımaktadır (Törnroos, 2005). Öğretim sürecinde önemli bir etkisi olan ders kitaplarının içeriği hem öğreten hem de öğrenenler için oldukça önemlidir. Matematik ders kitapları, konu ile ilgili temel bilgiler, kavramlar, örnekler, konunun uygulamasına yönelik alıştırmalar ve problemleri kapsar. Ders kitaplarında yer alan alıştırmalar ve problemlerin amacı, öğrencilerin ilgili konuda öğrenmesi gereken temel bilgi ve kavramları anlama düzeylerini varsa eksikliklerini belirlemek veya olabilecek kavram yanlışlarını ve öğrenme durumlarını ortaya çıkarmaktır.

Öğrencilerin, matematik ile ilgili bilgi ve becerilerini ölçen ulusal ve uluslararası sınavlar incelendiğinde soru tarzlarının zaman içinde değişiklik gösterdiği, zamanla daha üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorulara yer verildiği görülmektedir (Güler, Arslan & Çelik, 2019; İncikabı, Pektaş & Süle, 2016) Yine, söz konusu sınavlarda, öğrencilerden eleştirel düşünme, akıl yürütme ve yorum yapma gibi üst düzey düşünme becerisi gerektiren davranışlar sergilemeleri beklenmektedir (Özcan & Koştur, 2019). Öte yandan, Törnroos (2005), ders kitapları kapsamının uluslararası düzeyde yapılan sınavlarda yer alan soru türleriyle benzerlik gösteren ülkelerin daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan soru düzeylerinin incelenmesi başarının geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında, pek çok araştırmacı, ders kitaplarının analizinde bilişsel boyutta değerlendirmeler yapabilmek için farklı taksonomiler ortaya koymuştur (Üredi & Ulum, 2020). Türk Dil Kurumu'na (2021) göre taksonomi, sınıflandırma ve bu sınıflandırmada kullanılan ölçütler bütünü şeklinde tanımlanmıştır. Gazel ve Erol (2012), taksonomiye eğitimde hedeflenen davranışların kolaydan zora, hiyerarşik bir yapıda sıralama olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda taksonomi türleri incelendiğinde; Bloom Taksonomisi, MATH Taksonomisi, SOLO Taksonomisi, Haladayna Taksonomisi, PISA ve TIMSS Sınavlarının sorularının değerlendirildiği gibi birçok taksonomi göze çarpmaktadır. Bunlardan en sık kullanılan taksonomi türleri de MATH taksonomisi ve Bloom Taksonomisidir.

MATH (Mathematical Assessment Task Hierarchy) Taksonomisi, Bloom taksonomisinin matematik alanına özellikle de üniversite matematiğine uyarlanmasıdır (Bennie, 2015). MATH Taksonomisi, üniversite düzeyindeki matematiksel kavram ve becerilerin ölçülmesine yönelik soruların düzenlenmesi amacıyla hazırlanan bir taksonomidir (Blanco, Estela, Ginovart & Saà, 2009; D'Souza ve Wood, 2003; Smith, Wood, Coupland & Stephen, 1996). Ayrıca, bu taksonomi öğrencilerden göstermeleri istenen matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılma durumunun ölçülmesini de sağlamaktadır. Bloom taksonomisi genel öğrenme durumuna odaklanırken MATH Taksonomisi ise matematiksel bilgi, beceri ve kavramların öğrenilmesine odaklanmaktadır (Wood, Smith, Petocz & Reid, 2002).

Yine, MATH taksonomisi, öğrenme süreci içerisinde ders kitaplarında yer alan etkinliklerin, süreç içerisinde yapılan çalışma kâğıtlarının değerlendirilmesinden çok dönem sonunda ya da yıl sonunda yapılan sınavlar aracılığı ile öğrencilerin yüzeysel mi yoksa derinden mi öğrendiğinin değerlendirilmesi bakımından da önemli bir unsurdur (Wood ve diğ., 2002). Bununla birlikte MATH taksonomisi, yapısal olarak daha çok lisans düzeyindeki matematik derslerine yönelik uygulanan sınavların değerlendirilmesi için uygundur (Bennie, 2005). Bu kapsamda, MATH taksonomisini ilk geliştiren Smith ve diğerleri (1996) lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin sınavlarını incelediklerinde öğrencilerin çoğunluğunun gerçekte kendilerine öğretilen konuları öğrenmediklerini ya da yüzeysel olarak öğrendiklerini ortaya koymuşlardır. Bunun üzerine Smith ve diğerleri (1996) öğrencilerin matematik alanında düşünmelerini sağlayıcı nitelikte sorular oluşturulması için Bloom taksonomisini göz önünde bulundurarak bu taksonomiye geliştirmişlerdir. Geliştirilen MATH taksonomisi ile Bloom taksonomisindeki uygulama aşaması detaylandırılarak yeniden hazırlanmıştır.

Öte yandan, eğitimin değerlendirme boyutunda yer alan diğer önemli bir taksonomi ise Bloom Taksonomisidir. Bu taksonomi, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini sistematik olarak sınıflandıran bir süreci ifade eder (Bloom, 1956). Ancak 1956 yılından itibaren geçen zaman sürecinde öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında, psikoloji ve değerlendirme alanlarında yapılan yenilikler ile yaşanan değişimlere bağlı olarak öğretime öğrenciye olan bakış açısı farklılaşmış ve söz konusu taksonomi günün ihtiyaçlarına göre yeniden

düzenlenmiştir (Pickard, 2007). Bu kapsamda, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) bilgi türü ve bilişsel süreç olarak iki boyuttan oluşmaktadır. Buna göre bilgi boyutunda; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört tür bilgi vardır. Diğer taraftan bilişsel süreç boyutunda ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamakları yer almaktadır (Anderson, 2005).

YBT konusunda literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, söz konusu araştırmaların genelde matematik öğretim programındaki tüm kazanımlara (Aktan, 2020; Çelik, Kul & Çalık-Uzun, 2018), cebir öğrenme alanındaki kazanımlara (Bekdemir & Selim, 2018), geometri ve ölçme öğrenme alanlarındaki kazanımlara (Aydın & Şakar, 2020) ve matematik öğretmenlerinin hazırladıkları sınav sorularına (Karaman & Bindak, 2017; Köğçe & Baki, 2009) odaklandığı görülmektedir. Ancak yine ulaşılabilen literatür bağlamında, matematik ders kitaplarında yer alan soruların YBT boyutunda irdelenmesine yönelik ilkököl düzeyinde (1-4. Sınıf) sınırlı sayıda çalışma (Üredi & Ulum, 2020) göze çarpmaktadır. Bu kapsamda, örneğin; Aktan (2020), araştırmasında ilköğretim matematik öğretim programında yer alan kazanımları YBT'ye göre incelemiş ve kazanımların genellikle alt düzey basamakları içerdiği, ancak üst düzey basamakları içeren kazanımların ise çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine, Köğçe ve Baki (2009) araştırmalarında Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) matematik soruları ile ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin hazırladıkları yazılı sınav sorularını Bloom taksonomisine göre karşılaştırmış ve öğretmenlerin hazırladıkları sınavlarda düşük bilişsel seviyeli sorulara ÖSS'ye göre daha fazla yer verildiğini ortaya çıkarmışlardır. Diğer taraftan Bekdemir ve Selim (2018) ise çalışmalarında matematik öğretim programı cebir öğrenme alanındaki kazanımların YBT'ye göre genellikle anlama ve uygulama basamaklarına ait olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın ve Şakar (2020) da çalışmalarında ilkököl ve ortaokul matematik dersi öğretim programının geometri ve ölçme öğrenme alanlarında yer alan kazanımları YBT'ye göre incelemiş ve kazanımların çoğunluğunun anlama ve uygulama düzeylerinde yer aldığı, az sayıda da olsa analiz etme, değerlendirme ve yaratma düzeylerine ait kazanımların da olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Ayrıca, Üredi ve Ulum (2020) İlkokul (1-4. Sınıf) düzeyindeki matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularını, YBT'ye göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda birinci ve ikinci sınıf ders kitaplarının tamamının ve üçüncü ve dördüncü sınıf ders kitaplarının da çoğunluğunun alt düzeyde bilişsel becerileri ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Rahmer ve Drake (2019) matematik öğretiminin değerlendirilmesi boyutunda, en uygun taksonominin iki boyutlu (bilgi boyutunu ve bilişsel süreç boyutu) yapısı, üst bilişsel bilgiyi içermesi ve hiyerarşik esnek yapısından dolayı yenilenmiş Bloom taksonomisinin olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Rahmer ve Drake (2017) de matematik derslerinde YBT'yi kullanarak öğrencilerin üstbiliş farkındalığının ve problem çözme becerilerinin geliştirmesinin de önemine işaret etmişlerdir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi kapsamında matematik öğretim programlarında yer alan kazanımların ve bunlara bağlı olarak ders kitaplarında hazırlanan soruların bilişsel düzeylerini belirlemek ve bunlara uygun düzenlemeler geliştirmek konunun anlaşılması ve derslerin amacına ulaşması açısından önem taşımaktadır. Bu çalışma kapsamında da öğrencilerin hem ulusal (LGS (Liseye Geçiş sınavı), 2021) hem de uluslararası sınavlarda (PISA (Programme for International Student Assessment), 2018; TIMSS [Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması], 2019) ve ortaokul matematik öğretim programında yer alan tüm öğrenme alanları ile ilgili sorular incelenmiştir.

Yukarıda değinilen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere YBT üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların genelde matematik öğretim programlarının kazanım boyutuna ve ilkököl (1-4. Sınıf) matematik ders kitaplarındaki soruların incelenmesine yönelik olduğu; ancak ortaokul (5-8. sınıf) ders kitaplarında yer alan soruların YBT kapsamında incelenmesine yönelik herhangi bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu olgudan yola çıkarak, bu araştırma, ortaokul matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin YBT'ye göre belirlemek ve bu kapsamda bir sınıflandırma yapmak amacı ile tasarlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- 1) Beşinci sınıf matematik ders kitabındaki soruların YBT'ye göre dağılımı nedir?
- 2) Altıncı sınıf matematik ders kitabındaki soruların YBT'ye göre dağılımı nedir?
- 3) Yedinci sınıf matematik ders kitabındaki soruların YBT'ye göre dağılımı nedir?
- 4) Sekizinci sınıf matematik ders kitabındaki soruların YBT'ye göre dağılımı nedir?

5) Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan soruların YBT'nin bilgi boyutuna göre dağılımı nedir?

6) Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre dağılımı nedir?

## Yöntem

Bu araştırma, ortaokul matematik ders kitabında yer alan soru türlerinin YBT'ye göre belirlenmesi amacı ile tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Bu kapsamda çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, farklı formatlarda depolanan bilgileri sistematik olarak analiz etmek için uygulanan nitel bir araştırma tekniğidir (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışma kapsamında da ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları incelenmiş ve YBT'ye göre bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutu olarak sınıflandırılmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak veriler doküman analizi ile toplanmıştır. Bu kapsamda, 2020-2021 eğitim öğretim döneminde Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu (MEBTTK) tarafından hazırlanan araştırmacıların çalıştıkları okullarda kullanılan ortaokul matematik ders kitapları incelenmiştir. Bu kitaplar sırası ile beşinci sınıf (Cırtıcı, Gönen, Araç, Özarslan, Pekcan & Şahin, 2018), altıncı sınıf (Bektaş, Kahraman & Temel, 2018), yedinci sınıf (Keskin Oğan & Öztürk, 2018) ve sekizinci sınıf (Çetin, Aksakal, Ertürk, Şay & Tıgılı, 2018) düzeyindedir.

## Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 2020-2021 öğretim döneminde ortaokul matematik ders kitabında yer alan ünite değerlendirme bölümlerindeki sorulardan oluşmaktadır. Bu kapsamda beşinci sınıf düzeyinde 57 soru, altıncı sınıf düzeyinde 60, yedinci sınıf düzeyinde 123 ve sekizinci sınıf düzeyinde ise 120 soru olmak üzere toplam 360 soru yer almaktadır. Daha sonra bu sorular, araştırmanın alt problemlerine cevap verecek şekilde oluşturulan Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından hazırlanan YBT tablosuna ve Üredi ve Ulum (2020) tarafından hazırlanan "Anahtar Tablo"ya göre analiz edilmiştir. Anahtar Tablo dört bilgi boyutundan oluşmaktadır. Bunlar olgusal bilgi; kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgidir. Buna göre olgusal bilgi, matematik ile ilgili bir konuda bireyin bilmesi gereken temel bilgilerden oluşmaktadır (Örneğin; üçgen, kare gibi nesnelerin bilgisi). Kavramsal bilgi, büyük bir yapıyı oluşturan temel öğeler arasındaki ilişkiler ve bağıntılardan oluşmaktadır (Örneğin; rasyonel bir sayının sayı doğrusunda gösterimi). İşlemsel bilgi ise belli bir algoritma, yöntem veya tekniğin nasıl uygulanabileceğinin bilgisidir (Örneğin; üçgenin alanını hesaplama). Son olarak üstbilişsel bilgi ise bireyin kendi bilgisinin farkındalığına yönelik bilgileri kapsamaktadır (Örneğin; verilen bir problem için en uygun çözümün yapılması) (Üredi ve Ulum, 2020).

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Betimsel analiz tekniğinde veriler, önceden belirlenen tema ve kategorilere göre yerleştirir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Buna göre betimsel analiz aşaması sırasıyla tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması süreçlerini kapsar. Bu çalışma kapsamında da öncelikle Anderson ve Krathwohl (2001) tarafından hazırlanan taksonomi tablosuna göre bilgi boyutları ve bilişsel süreç boyutlarına uygunluğu konusu araştırmacılardan her biri tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Aşağıda kodlama sürecine ilişkin bir örnek soru yer almaktadır:

*"Melis'in almak istediği çantanın fiyatı 35 liradır. 14,75 lirası olan Melis'in çantayı alabilmesi için kaç liraya daha ihtiyacı vardır?"* (5. Sınıf, s. 188) sorusu çıkarma işlemi ( $35-14.75=20.25$ ) ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise verilen ve istenenler doğrultusunda öğrencilerden, problemin çözümü istendiğinden bu soru tipinin uygulama basamağında yer aldığı söylenebilir.

Kodlama sürecine geçilmeden önce araştırmacılardan ikisi bir devlet üniversitesinin lisansüstü programı kapsamında taksonominin ne olduğu, türleri ve özellikleri konusunda altı saatlik uygulamalı bir eğitim almışlardır.

Bu süreçte öncelikle araştırmacılar, matematik eğitimi ve program geliştirme konusunda bir uzman ile bir ünite de yer alan problemleri detaylı bir şekilde incelemiş ve soruların bilgi boyutu ve bilişsel süreç boyutunun nasıl olacağı konusunda pilot uygulama yapmışlardır. Daha sonra ise araştırmacılar, bağımsız olarak tüm soruları kodlamış ve karar veremedikleri veya farklı görüşlerin olduğu durumları inceleyerek ortak görüşe varılmıştır.



## Bulgular

Ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan soruların incelenmesi amacı ile yapılan bu çalışmada, elde edilen bulgular araştırmanın alt sorularına uygun olarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt sorusu olarak beşinci sınıf ders kitabında yer alan soruların YBT'ye ait dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Beşinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

|   | Bilişsel süreç boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma | Toplam | %    |
|---|-----------------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|--------|------|
| B<br>i<br>l<br>g<br>i<br>b<br>o<br>y<br>u<br>t<br>u | Olgusal bilgi         | -         | 4      | -        | -         | -             | -       | 4      | %7   |
|   | Kavramsal bilgi       | -         | 9      | -        | -         | -             | -       | 9      | %16  |
|   | İşlemsel bilgi        | -         | -      | 40       | 4         | -             | -       | 44     | %77  |
|   | Üstbilişsel bilgi     | -         | -      | -        | -         | -             | -       | -      | -    |
|   | <b>Toplam</b>         | -         | 13     | 40       | 4         | -             | -       | 57     | %100 |
| t<br>u  | %                     | -         | %23    | %70      | %7        | -             | -       | 4      | %7   |


Tablo 1 incelendiğinde beşinci sınıf ders kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının bilgi boyutu açısından 44 soruyla en fazla işlemsel bilgi boyutunda, dokuz soruyla kavramsal bilgi boyutunda ve dört soruyla olgusal bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Soruların bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılmasında ise 40 soruyla en fazla uygulama basamağında olduğu görülmektedir. Ayrıca üstbilişsel bilgi, hatırlama, değerlendirme ve yaratma basamaklarına ait bir soruya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında incelenen sorulardan biri Şekil 1'de örnek olarak verilmiştir.

- 4) Peçete koleksiyonuna 1. hafta 5 peçete ile başlayan Burcu sonraki her hafta koleksiyonuna 4 peçete ilave etmiştir. 5. haftanın sonunda Burcu'nun peçete koleksiyonunda kaç peçete olur?
- A) 17                      B) 21                      C) 25                      D) 30

**Şekil 1.** Beşinci Sınıf Örneği (s. 84)

Şekil 1'de verilen soru toplama işlemi ( $5+4+4+4+4=21$ ) ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Ayrıca, bilişsel süreç boyutu açısından ise verilen ve istenenler doğrultusunda öğrencilerden, problemin çözümü istendiğinden bu soru uygulama basamağındadır.

Beşinci sınıf matematik ders kitabında incelenen kavramsal bilgi ve anlama boyutuna ait soru örneği Şekil 2'de verilmiştir.

- 1) Yanda modellenen kesrin ondalık gösterimi aşağıdakilerden hangisidir?
- A) 0,4                      B) 0,50                      C) 1,40                      D) 1,5
- 

**Şekil 2.** Beşinci Sınıf Örneği (s.187)

Şekil 2' de ondalık gösterimler ile modelleme arasındaki bağıntının oluşturulması ile ilgili olduğundan kavramsal bilgi basamağındadır. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise verilen soruda öğrenciden verilen modelin ondalık gösterim biçiminin değerinin sayısal değerinin ne olduğunun bilinmesi istendiğinden bu soru tipi anlama basamağındadır.

Araştırmanın ikinci alt sorusu olarak altıncı sınıf ders kitabında yer alan soruların YBT'ye ait dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Altıncı Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

|   | Bilişsel süreç boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma | Toplam | %    |
|---|-----------------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|--------|------|
| B<br>i<br>l<br>g<br>i<br>b<br>o<br>y<br>u<br>t<br>u | Olgusal bilgi         | -         | 6      | -        | -         | -             | -       | 6      | %10  |
|   | Kavramsal bilgi       | -         | 3      | 9        | -         | -             | -       | 12     | %19  |
|   | İşlemsel bilgi        | -         | -      | 35       | 4         | 3             | -       | 42     | %71  |
|   | Üstbilişsel Bilgi     | -         | -      | -        | -         | -             | -       | -      | -    |
|   | Toplam                | -         | 9      | 44       | 4         | 3             | -       | 60     | %100 |
| t<br>u  | %                     | -         | %15    | %67      | %13       | %5            | -       |        |      |

Tablo 2 incelendiğinde altıncı sınıf ders kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının bilgi boyutuna göre sınıflandırılmasında altı soru olgusal bilgi boyutunda, 12 soru kavramsal bilgi boyutunda ve 42 soru da işlemsel bilgi boyutunda yer almaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılması sonucunda 44 soru uygulama basamağında, 4 soru çözümleme basamağında, dokuz soru anlama basamağında ve üç soru da değerlendirme basamağında yer almaktadır. Ayrıca üstbilişsel bilgi, hatırlama ve yaratma basamaklarına ait bir soruya rastlanmamıştır. Bu kapsamda incelenen sorulardan biri Şekil 3'de örnek olarak verilmiştir.

7.

**Tablo: Firmaların Bazı Aylardaki Kâr Miktarları**

| Firmalar | Aylar     |           |           |
|----------|-----------|-----------|-----------|
|          | Ocak      | Şubat     | Mart      |
| K        | 12 000 TL | 13 000 TL | 14 000 TL |
| L        | 9000 TL   | 15 000 TL | 15 000 TL |
| M        | 10 000 TL | 11 000 TL | 11 000 TL |
| N        | 11 000 TL | 12 000 TL | 13 000 TL |

Tabloya göre, bu firmalardan birine ortak olmak isteyen bir kişinin kâr miktarları açısından hangi firmayı tercih etmesi daha uygun olur?

- A) K      B) L      C) M      D) N

**Şekil 3.** Altıncı Sınıf Örneği (s. 258)

Şekil 3 incelendiğinde verilen soru aritmetik ortalamanın hesaplanması (toplama ve bölme) ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise işlem sonucunda en yüksek kara sahip firmanın seçilmesine karar verilmesi istendiğinden bu soru tipi değerlendirme basamağındadır.

Altıncı sınıf matematik ders kitabında incelenen işlemsel bilgi ve uygulama boyutuna ait soru örneği Şekil 4'te verilmiştir.

### 3. $(2^3 - 6 : 2) + (4 \cdot 3 : 3)$ işleminin sonucu kaçtır?

#### Şekil 4. Altıncı Sınıf Örneği (s.83)

Şekil 4 incelendiğinde soru dört işlem  $[(8-6:2)+(4.3:3)]$  ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Ayrıca, bilişsel süreç boyutu açısından ise verilen sayıların işlem önceliğine göre önce parantez içlerinde çarpma ve bölme sonra da toplama ve çıkarma işleminin uygulanması istendiğinden bu soru uygulama basamağındadır.

Araştırmanın üçüncü alt sorusu olarak yedinci sınıf ders kitabında yer alan soruların YBT'ye ait dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Yedinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

| Bilişsel süreç boyutu | Hatırlama | Anlama | Uygulama | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma | Toplam | %    |
|-----------------------|-----------|--------|----------|-----------|---------------|---------|--------|------|
| Bilgi                 | -         | -      | -        | -         | -             | -       | -      | -    |
| Olğusal bilgi         | -         | -      | -        | -         | -             | -       | -      | -    |
| Kavramsal bilgi       | -         | 36     | 9        | -         | -             | -       | 45     | %37  |
| İşlemsel bilgi        | -         | -      | 72       | 4         | 2             | -       | 78     | %63  |
| Üstbilişsel bilgi     | -         | -      | -        | -         | -             | -       | -      | -    |
| <b>Toplam</b>         | -         | 36     | 81       | 4         | 2             | -       | 123    | %100 |
| <b>%</b>              | -         | %29    | %66      | %3        | %2            | -       |        |      |

Tablo 3 incelendiğinde yedinci sınıf ders kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının bilgi boyutuna göre sınıflandırılmasında 78 soru işlemsel bilgi boyutunda ve 45 soru da kavramsal bilgi boyutunda yer almaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılması sonucunda 36 anlama basamağında, 81 soru uygulama basamağında, iki soru değerlendirme ve dört soru da çözümleme basamağında yer almaktadır. Ayrıca olğusal bilgi, üstbilişsel bilgi, hatırlama ve yaratma basamaklarına ait bir soruya rastlanmamıştır. Bu kapsamda incelenen sorulardan bir tanesi Şekil 5'te örnek olarak verilmiştir.

### 6) Bir kulübün basketbol takımındaki 5 oyuncunun yaş ortalamaları 24'tür. Kulübün 3 kişilik teknik heyetinin yaş ortalaması ise 40'tır. Bu takımın teknik heyetle birlikte yaş ortalaması kaç olur?

#### Şekil 5. Yedinci Sınıf Örneği (s. 284)

Şekil 5 incelendiğinde verilen soru yaş ortalamalarının hesaplanması  $(24 \times 5 = 120; 3 \times 40 = 120; (120 + 120) / 8 = 30)$  ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Bununla birlikte bilişsel süreç boyutu açısından ise verilen ve istenenler doğrultusunda öğrencilerden, problemin çözümü istendiğinden bu soru tipinin uygulama basamağında yer aldığı söylenebilir.

Yedinci sınıf matematik ders kitabında incelenen işlemsel bilgi ve değerlendirme boyutuna ait soru örneği Şekil 6'da verilmiştir.



14)  $(-2)^3 < \square < (-1)^2$  olduğuna göre  $\square$  yerine gelebilecek tam sayıları yazınız?

Şekil 6. Yedinci Sınıf Örneği (s. 56)

Şekil 6 incelendiğinde verilen soru tamsayıların kuvvetini hesaplama ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise işlem sonucunda alınabilecek en küçük ve en büyük sayıların neler olabileceğinin istendiğinden bu soru tipi değerlendirme basamağındadır.

Araştırmamızın dördüncü alt sorusu olarak sekizinci sınıf ders kitabında yer alan soruların YBT'ye ait dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sekizinci Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Soruların YBT'ye Göre Dağılımı

|   | Bilişsel süreç boyutu | Hatırlama | Anlama    | Uygulama  | Çözümleme | Değerlendirme | Yaratma | Toplam     | %           |
|---|-----------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|---------|------------|-------------|
| B<br>i<br>l<br>g<br>i<br>b<br>o<br>y<br>u<br>t<br>u | Olgusal bilgi         | -         | 1         | -         | -         | -             | -       | 1          | %1          |
|   | Kavramsal bilgi       | -         | 35        | 1         | -         | -             | -       | 36         | %30         |
|   | İşlemsel bilgi        | -         | -         | 78        | -         | 5             | -       | 83         | %69         |
|   | Üstbilişsel bilgi     | -         | -         | -         | -         | -             | -       | -          | -           |
|   | <b>Toplam</b>         | -         | <b>36</b> | <b>79</b> | -         | <b>5</b>      | -       | <b>120</b> | <b>%100</b> |
|   | %                     | -         | %30       | %65       | -         | %4            | -       |            |             |

Tablo 4 incelendiğinde sekizinci sınıf ders kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının bilgi boyutuna göre sınıflandırılmasında 83 soru işlemsel bilgi boyutunda, 36 soru kavramsal bilgi boyutunda ve bir soru da olgusal bilgi boyutunda yer almaktadır. Soruların bilişsel süreç boyutuna sınıflandırılmasına göre ise 79 soru uygulama basamağında ve 36 soru anlama basamağında ve beş soru da değerlendirme basamağında yer almaktadır. Ayrıca; üst bilişsel bilgi, hatırlama ve yaratma basamaklarına ait bir soruya rastlanmamıştır. Bu kapsamda incelenen sorulardan bir tanesi Şekil 7'de örnek olarak verilmiştir.

6. Bir dar açının alabileceği değerlerin çözüm aralığı aşağıdakilerden hangisidir?

A)  $0 \leq x \leq 90$

B)  $x \geq 90$

C)  $0 < x < 90$

D)  $90 < x < 180$

Şekil 7. Sekizinci Sınıf Örneği (s. 186)

Şekil 4 açılı türlerinden dar açıyı oluşturan bağıntı ile ilgili olduğundan kavramsal bilgi basamağındadır. Ayrıca bilişsel süreç boyutunda ise verilen soruda öğrenciden dar açının tanımının eşitsizlik biçiminde sembole dönüştürülmesi istendiğinden, bu soru tipi anlama basamağındadır.

Sekizinci sınıf matematik ders kitabında incelenen işlemsel bilgi ve uygulama boyutuna ait soru örneği Şekil 8'de verilmiştir.

15.  $x = 10$  ve  $y = 12$  olmak üzere  $4x^2 - 12xy + 9y^2$  ifadesinin değerini bulunuz.

Şekil 8. Sekizinci Sınıf Örneği (s. 141)

Şekil 8 incelendiğinde verilen  $x$  ve  $y$  değerlerinin cebirsel ifade de yazılması ile ilgili olup işlemsel bilgi basamağındadır. Bilişsel süreç boyutu açısından ise işlem sonucunda  $x$  ve  $y$  değerinin istenen ifade de yerlerine yazarak çarpma, toplama ve çıkarma işlemlerinin uygulanması istendiğinden bu soru uygulama basamağındadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine göre ders kitaplarında yer alan soruların YBT'nin bilgi boyutu ait dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Ders Kitaplarında Yer Alan Soruların YBT'nin Bilgi Boyutuna Göre Dağılımı

| Değişkenler | Bilgi Boyutu |               |                 | Toplam | %   |                |
|-------------|--------------|---------------|-----------------|--------|-----|----------------|
|             | Sınıf Düzeyi | Olgusal bilgi | Kavramsal bilgi |        |     | İşlemsel bilgi |
| 5. sınıf    |              | 4             | 9               | 44     | 57  | 16             |
| 6. sınıf    |              | 6             | 12              | 42     | 60  | 17             |
| 7. sınıf    |              | 0             | 45              | 78     | 123 | 34             |
| 8. sınıf    |              | 1             | 36              | 83     | 120 | 33             |
| Toplam      |              | 11            | 102             | 274    | 360 | 100            |
| %           |              | 3             | 28              | 69     |     |                |

Tablo 5 incelendiğinde ders kitaplarında yer alan sorular en çok işlemsel bilgi, (%69) sonra kavramsal bilgi (%28) ve en az (%3) ise olgusal bilgi boyutunda yer almaktadır. Yine ders kitapları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise en çok yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde soruların yer aldığı ve bu soruların da işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine göre beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf matematik ders kitaplarında yer alan soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutu göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Ders Kitaplarında Yer Alan Soruların YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Dağılımı

| Değişkenler | Bilişsel süreç Boyutu |        |          |           | Toplam | %   |               |
|-------------|-----------------------|--------|----------|-----------|--------|-----|---------------|
|             | Sınıf Düzeyi          | Anlama | Uygulama | Çözümleme |        |     | Değerlendirme |
| 5. sınıf    |                       | 13     | 40       | 4         | 0      | 57  | 16            |
| 6. sınıf    |                       | 9      | 44       | 4         | 3      | 60  | 17            |
| 7. sınıf    |                       | 36     | 81       | 4         | 2      | 123 | 34            |
| 8. sınıf    |                       | 36     | 79       | 0         | 2      | 120 | 33            |
| Toplam      |                       | 94     | 244      | 12        | 10     | 360 | 100           |
| %           |                       | 26     | 68       | 3         | 3      |     |               |

Tablo 6 incelendiğinde tüm ders kitaplarında yer alan sorular en çok (%68) uygulama basamağında ve en az ise çözümleme ve değerlendirme basamağında yer almaktadır. Yine ders kitapları sınıf düzeylerine göre incelendiğinde ise en çok yedinci ve sekizinci sınıf düzeyinde soruların yer aldığı ve bu soruların da uygulama düzeyinde olduğu görülmektedir.

## Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, 2020-2021 öğretim yılında ortaokul matematik ders kitaplarında ünite değerlendirme sorularının YBT'ye göre incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Bu kapsamda, araştırmada, kitaplarda yer alan ünite değerlendirme sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre tüm sınıf seviyelerinde en çok uygulama düzeyinde soru türlerine yer verildiği ancak hatırlama ve yaratma düzeyinde hiç soru olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine söz konusu kitaplar sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde beşinci sınıf ders kitabında belirlenen soruların en çok uygulama, anlama düzeylerine ait soruları kapsadığı; altıncı sınıf ders kitabında yer alan belirlenen soru düzeylerinin sadece uygulama ve çözümleme düzeyinde olduğu; yedinci sınıf ders kitabında yer alan soruların ise sırası ile en çok uygulama ve çözümleme düzeyinde olduğu ancak anlama ve değerlendirme düzeylerinde ise çok az sayıda soru olduğu; sekizinci sınıf ders kitabında yer alan belirlenen soruların ise sadece uygulama ve yaratma düzeylerinde

olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de bu sonuçlara işaret eden benzer çalışmalar da göze çarpmaktadır (Aktan 2020; Biber & Tuna, 2017; Delil & Yolcu-Tetik, 2015; Kablan, Baran & Hazer, 2013; Köğce & Baki, 2009; Üredi & Ulum, 2020; Vincent & Stacey, 2008; Yakalı, 2016). Bu kapsamda, örneğin; Biber ve Tuna (2017) ortaokul matematik kitaplarını inceledikleri çalışmalarında ders kitaplarında yer alan alıştırmaların genelde anlama ve uygulama düzeyinde olduğu ancak öğrencilerin, yorum yapabilecekleri üst düzey düşünme becerilerini geliştirici nitelikte soruların ise çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Üredi ve Ulum (2020) da çalışmalarında ilkökul matematik ders kitaplarında yer alan soruları Bloom taksonomisine göre incelemiş ve soruların çoğunluğunun hatırlama, anlama ve uygulama düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Aktan da (2020) 2018 ilkökul matematik öğretim programında yer alan kazanımların daha çok hatırlama, anlama ve uygulama düzeylerinde yer alan soruları içerdiğini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde Vincent ve Stacey (2008) Avustralya'daki dört farklı eyalette en çok kullanılan dokuz ders kitabını inceledikleri çalışmalarının sonucunda daha çok anlama ve uygulama gibi alt bilişsel düzeyde soru türlerine ağırlık verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucuna göre ders kitaplarında yer alan soruların YBT bağlamında en çok işlemsel daha sonra ise kavramsal bilgi boyutunda olduğu; ancak üstbilişsel bilgi türünde ise herhangi bir soru türüne rastlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine YBT bağlamında sorular sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde işlemsel bilgi ve kavramsal bilgi düzeyindeki soruların yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde beşinci ve altıncı sınıflara göre daha fazla yer aldığı görülmektedir. Literatürde bu sonuçlar ile benzerlik gösteren çalışmalar da göze çarpmaktadır (Ardahanlı, 2018; Çelik, Kul & Çalık-Uzun, 2017; Karaman & Bindak, 2017; Üredi & Ulum, 2020). Bu kapsamda, örneğin Çelik, Kul ve Çalık-Uzun (2017) da araştırmalarında ortaokul matematik programında yer alan kazanımların bilgi boyutu bağlamında daha çok kavramsal ve işlemsel bilgi basamaklarında yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine, Karaman ve Bindak (2017) da çalışmasında ilköğretim matematik öğretmenlerinin hazırladıkları yazılı sınav soruları ile lise geçiş sınavlarındaki matematik sorularının çoğunlukla işlemsel bilgi boyutunda olduğunu ancak olgusal ve üst bilişsel türde soruların olmadığını ortaya koymuştur. Ancak Üredi ve Ulum (2020) da çalışmalarında ilkökul matematik ders kitaplarında ünite değerlendirme sorularının daha çok olgusal ve işlemsel bilgi türündeki soruları kapsadığını; ancak üst bilişsel türde sorulara yer verilmediğini ortaya koymuşlardır. Bu durum çalışmanın ilkökul düzeyinde olmasından ve öğrencilere matematiksel kavramların yeni öğretilmeye başlamasından dolayı olgusal nitelikte soruların yer aldığı söylenebilir.

Bu araştırmada, özetle ortaokul matematik ders kitaplarında yer alan soruların daha çok bilişsel süreç boyutu açısından uygulama türünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, matematik ders kitaplarında yer alan soruların çözümlenme, değerlendirme, yaratma ve üst düzey düşünebilme becerilerini geliştirici nitelikte olması önerilebilir. Yine, incelenen sorular bağlamında soru türlerinin genellikle işlemsel türde olduğu açıkça görülmektedir. Buradan yola çıkarak, öğrencilerin konuyu ne kadar öğrendiklerinin farkında olmalarına yardımcı olacak tarzda üst bilişsel nitelikte sorulara yer verilmesi önerilebilir. Son olarak, bu çalışma sadece ortaokul matematik dersindeki ünite değerlendirme sorularının incelenmesine yönelik bir araştırma olup bundan sonra yapılacak çalışmalarda ilkökul ve orta öğretim düzeyini kapsayacak nitelikte boyamsal çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

## Referanslar

- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48(1), 15-36.
- Anderson, L. W. ve Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for learning teaching and assessing. a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J. ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme ile İlgili bir Sınıflama (A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing)*. (Çev: D. A. Özçelik). Ankara: PegemA.
- Anderson, L.W. (2005). Objectives, evaluation and the improvement of education. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 102-113.
- Ardahanlı, Ö. (2018). *TEOG Sınavı matematik soruları ile 8.sınıf matematik yazılı sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi 'ne göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir



- Aydın, Ş., & Şakar, S. N., (2020). *Matematik dersi öğretim programı geometri ve ölçme öğrenme alanları kazanımlarının düşünme becerileri açısından incelenmesi*. International Eurasian Educational Research Congress ONLINE, Eskişehir, Türkiye.
- Bekdemir, M. ve Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ve cebir öğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185- 196.
- Bektaş, M., Kahraman, S., Temel, Y. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 6. Sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Bennie (2005). The MATH taxonomy as a tool for analysing course material in mathematics: A study of its usefulness and its potential as a tool for curriculum development. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 9(2), 81-95.
- Biber, A.Ç. ve Tuna, A. (2017). Ortaokul matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 161-174.
- Blanco, M., Estela, M. R., Ginovart, M. & Saà, J. (2009). Computer assisted assessment through moodle quizzes for calculus in an engineering undergraduate course, *Quaderni di Ricerca in Didattica (Scienze Matematiche)*, 19(2), 78-84.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. New York, David McKay.
- Cırtıcı, H., Gönen, İ., Araç, D., Özarslan, M., Pekcan, N., & Şahin, M. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 5*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çelik, S., Kul, Ü. & Çalık-Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Çetin, Ö., Aksakal, U., Ertürk, U., Şay, G., Tıgılı, İ. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 8. Sınıf*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı
- D'Souza, S.M. & Wood, L.N. (2003). Designing assessment using the MATH taxonomy. In L. Bragg, C. Campbell, G. Herbert, & J. Mousely (Eds.), *Mathematics Education Research: Innovation, Networking, Opportunity*. Proceedings of the 26th Annual Conference of MERGA Inc., Deakin University, Geelong, Australia, pp. 294-301.
- Delil, A., Tetik, B. Y. (2015). 8. Sınıf merkezi sınavlardaki matematik sorularının tıms-2015 bilişsel alanlarına göre analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 165-184.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. [https://textbookequity.org/Textbooks/Orey\\_Emergin\\_Perspectives\\_Learning.pdf](https://textbookequity.org/Textbooks/Orey_Emergin_Perspectives_Learning.pdf) adresinden erişilmiştir (29 Nisan 2021).
- Gazel, A. A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler ders programındaki kazanımların taksonomik açıdan değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.
- Güler, M., Arslan, Z., ve Çelik, D. (2019). 2018 Liselere giriş sınavına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337-36
- İncikabı, L., Pektaş, M., ve Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 649-662.
- Kablan, Z., Baran, T. ve Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 347-366.

- Karaman, M. ve Bindak, R. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin sınav soruları ile TEOG matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Current Research in Education*, 3(2), 51-65
- Keskin Oğan, A., Öztürk, S. (2018). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Matematik Ders Kitabı 7. Sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189
- Köğçe, D, Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (26), 70-80.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- LGS (2020). Ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi. No:12. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/17104126\\_2020\\_Ortaogretim\\_Kurumlarina\\_Iliskin\\_Merkezi\\_Sinav.pdf](http://meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17104126_2020_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf).
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi (6.,7. ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- MEB, (2018). İlköğretim *Matematik (1-8. sınıflar) Dersi Öğretim Programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Miles, B., M., ve Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (21 Ed.). London: Sage Publication
- Özcan, H, Koştur, H. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin TIMSS sınavına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 108-120.
- Pickard, M. J.(2007). The new Bloom's taxonomy: An overview for family and consumer sciences. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 25(1): 45–55.
- Radmehr, F., & Drake, M. (2017). Revised Bloom's taxonomy and integral calculus: unpacking the knowledge dimension. *Int J Math Educ Sci Technol*, 48(8):1206–1224.
- Radmehr, F., & Drake, M. (2019). Revised Bloom's taxonomy and major theories and frameworks that influence the teaching, learning, and assessment of mathematics: a comparison. *International Journal Of Mathematical Education in Science and Technology*, 50(6), 895–920. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1549336>.
- Smith, G.H., Wood, L.N., Coupland, M., Stephenson, B., Crawford, K. & Ball, G. (1996). Constructing mathematical examinations to assess a range of knowledge and skills, *Int. J. Math. Educ. Sci. Technol.*, 27(1), 65-77.
- TIMSS (2019). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi No:15. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10173505\\_No15\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu\\_Guncel.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf).
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 315-327.
- Türk Dil Kurumu (TDK), 2021. Taksonomi. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden erişilmiştir (8 Mayıs 2021).
- Üredi, L, Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432-447.
- Vincent, J., & Stacey, K. (2008). Do mathematics textbooks cultivate shallow teaching? Applying the TIMSS video study criteria to Australian eighth-grade mathematics textbooks. *Mathematics Education Research Journal*, 20(1), 81–106.

- Wood, L.N. & Smith, G.H. (2002). Perceptions of difficulty, Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics, (1-6 July), Hersonissos, Greece.
- Wood, L.N., Smith, G.H., Petocz, P. & Reid, A. (2002). Correlation between student performance in linear algebra and categories of a taxonomy. In M. Boezi (Ed.), *2nd International Conference on the Teaching of Mathematics (At the Undergraduate Level)*, Crete, John Wiley.
- Yakalı, D. (2016). *TEOG sınavlarındaki matematik sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi ve öğretim programına göre değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin yayıncılık.

### Extended Abstract

Mathematics is a science that has been in life since ancient times. When the definitions related to mathematics are examined, it usually becomes clear as knowledge of numbers, theorems and visuospatial relations. In this context, mathematics, which is not only a theoretical discipline, is also involved in situations that people often encounter in their daily lives. Mathematics allows individuals to develop many reasoning processes, as well as arithmetic knowledge and problem solving skills. From this point of view, one of the areas that should be given importance for individuals to acquire permanent learning is the use of appropriate and effective materials in mathematics teaching. In this context, mathematics textbooks that affect students' opportunities to learn mathematics are of great importance. When the national and international exams that measure the knowledge and skills of students about mathematics are examined, it is seen that the question styles have changed over time, and questions that require higher-level thinking skills are included over time. Again, in the said exams, students are expected to exhibit behaviors that require high-level thinking skills such as critical thinking, reasoning and interpretation. On the other hand, it has been determined that countries with similar scopes to the question types in international exams are more successful. For this reason, examining the question levels in the textbooks is of great importance for the development of success. From this point of view, many researchers have put forward different taxonomies in order to make cognitive assessments in the analysis of textbooks. Taxonomy is defined as classification and the set of criteria used in this classification. When taxonomy types are examined; Many taxonomies stand out, such as MATH Taxonomy, SOLO Taxonomy, Haladayna Taxonomy, PISA and TIMSS Exam questions. The most commonly used taxonomy type is Bloom Taxonomy.

Bloom's Taxonomy refers to a process that emerged as a result of the research called Goals in Education and systematically classifies students' cognitive, affective and psychomotor skills. However, in the course of time that has passed since 1956, depending on the changes in learning and teaching approaches, in the fields of psychology and evaluation, the perspective of the teacher towards the student has changed and the taxonomy in question has been rearranged according to the needs of the day. In this context, the Revised Bloom Taxonomy consists of two categories: knowledge dimension and cognitive process. Within the scope of the revised Bloom Taxonomy, it is important to determine the cognitive levels of the acquisitions in the mathematics curriculum and accordingly the questions prepared in the textbooks and to develop appropriate arrangements for the understanding of the subject and the achievement of the objectives of the courses.

When the studies in the literature on the Revised Bloom Taxonomy are examined, it is seen that these studies generally focus on all the achievements in the mathematics curriculum, the achievements in the field of learning algebra, the achievements in the fields of geometry and measurement learning, and the exam questions prepared by mathematics teachers. However, in the context of the accessible literature, there is a limited number of studies on the examination of the questions in the mathematics textbooks in the dimension of the Revised Bloom Taxonomy. Based on this fact, this research was designed with the aim of determining the types of questions in the secondary school mathematics textbook according to the Revised Bloom Taxonomy and making a classification within this scope.

This research is a qualitative study designed to determine the question types in the secondary school mathematics textbook areas according to the Revised Bloom Taxonomy and to make a classification within this scope. In this context, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Document



analysis is a qualitative research technique applied to systematically analyze information stored in different formats. The data of the research were collected from in the secondary school mathematics textbook in the 2020-2021 academic year. The questions were analyzed according to the Revised Bloom Taxonomy table prepared by Anderson and Krathwohl (2001). Again, descriptive analysis technique was applied in the analysis process of the questions. In descriptive analysis technique, data is presented and interpreted according to predetermined themes and categories. Accordingly, the descriptive analysis phase covers the processes of creating the thematic framework, processing the data according to this framework, defining and interpreting the findings, respectively. Within the scope of this study, according to the taxonomy table prepared by Anderson and Krathwohl (2001), the suitability of the questions with the knowledge dimensions and cognitive dimensions was coded independently by each of the researchers. Then, it was examined whether there were different opinions between the three researchers and the re-coding. In the last stage, the coherence value between the coders was calculated by meeting with an expert on the codes, assessment and evaluation and mathematics education that the researchers came to a common decision. The reliability value among the coders obtained within the scope of the reliability of the study was calculated as .89.

In this research, it was concluded that the questions in secondary school mathematics textbooks are mostly in the application type in terms of cognitive dimension. In line with these results, it can be suggested to include questions in mathematics textbooks, especially questions that improve their analysis, evaluation, creation and high-level thinking skills. Again, in the context of the questions examined, it is clearly seen that the question types are generally of the procedural type. From this point of view, it can be suggested to include metacognitive questions in a way that will help students be aware of how much they have learned about the subject. Finally, this study is only a research for examining unit evaluation questions in secondary school mathematics course, and it can be suggested that longitudinal studies that will cover primary and high school levels in future studies.



## Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarını Yordamada Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Rolünün İncelenmesi

Feyza GÜNEŞ<sup>\*a</sup>, Sinem TARHAN<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :07.12.2021

Düzeltilme :16.12.2022

Kabul :19.12.2022

Keywords:

Toplumsal Cinsiyet,

Çocukluk Çağı Örselenme

Yaşantıları,

Toplumsal Cinsiyet Algıları

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmanın amacı genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolünün incelenmesidir. Ayrıca genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 18-35 yaş aralığında 423 genç yetişkin oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen “*Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği*” ve Bernstein ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen “*Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF)*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının yordanmasında çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolünü açıklamak için basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin analizinde bağımsız örneklem t testi; eğitim düzeyi değişkeninin analizinde tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplumsal cinsiyet algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları cinsiyet, eğitim düzeyi ve anne eğitim düzeyi değişkenlerine göre farklılaşırken baba eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları cinsiyet ve baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşırken anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

## Examining the Role of Childhood Trauma Experiences in Predicting Young Adults' Perceptions of Gender

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :07.12.2021

Revised :16.12.2022

Accepted :19.12.2022

### Abstract

The aim of this study is to examine the experiences of young students in the learning age. At the same time, we aimed to determine whether young students can choose their choices and whether it differs based on the level of education. The sample of the study is 18-35 years old by sampling method. “The Gender Perception Scale” by Altınova and Duyan (2013) and the “Childhood Abuse Experiences Scale Short Form” (ASQ-SF) by Bernstein (2004) were used as data collection tools. It is used in simple accurate regression analysis when the perceptions of young students are small in the analysis of data. In addition,

\*İlgili Yazar: yldzfeyza9@gmail.com

<sup>a</sup> İlköğretim Matematik Öğretmeni, Mardin/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-3995-187X>

<sup>b</sup> Doçent Dr., Bartın Üniversitesi Bartın/Türkiye, <http://orcid.org/0000-0001-7297-2499>

*Keywords:*

Gender,  
Childhood Abuse  
Experiences,  
Gender Perceptions.

*Article Type:*

Research Article

auditions, independent sample test in the analysis of parent education styles; using the single variance (ANOVA) technique in the analysis of training planning. They were informed that they had knowledge about the lives of the young students of the study. While educating the young people's perceptions of education, it differs according to the education level of the mother and the education level of the mother, while it differs when the father educates himself. At the same time, their rejuvenation at a young age does not differ according to their educational dimensions.

## Giriş

Kadın ve erkek olmanın biyolojik özellikleri cinsiyet (sex), bireylerin cinsiyetlerinden ötürü toplum tarafından beklentileri toplumsal cinsiyet (gender) şeklinde tanımlanır (Dökmen,2004). Doğduğu andan itibaren insanla birlikte gelişen ya da toplum tarafından öğretilen özellikler için çoğu zaman seçim ve değiştirme şansı yoktur (Haskan-Avcı, 2020). Örneğin doğumdan itibaren bebeklere cinsiyetlerine uygun renklerde kıyafet giydirilmesi. Kadın ve erkeklerden, çevrenin etkisi ile şekillenen rollere sadık kalmaları istenmektedir (Dökmen, 2014). Toplumdaki beklentiler çerçevesinde kadına ve erkeğe yüklenen görevlerin ve sorumlulukların tümü bireyin toplumsal cinsiyet algısını oluşturmaktadır (Korkmaz ve Özbeşler, 2022).

Toplumsallaşma sürecinde aile, sosyal çevre ve toplumdaki düşünce sistemi birtakım önyargıları, kalıp yargıları meydana getirir ve geliştirir (Yogev, 2006). Toplumun kadınlardan ve erkeklerden beklediği davranış ve özelliklere cinsiyet kalıp yargıları denir (Dökmen, 2014). Kalıp yargılar toplumdaki gruplara ilişkin beklentileri ve inançları içerir (Mackie, Hamilton, Susskind ve Rosselli, 1996). Kadın ve erkeklerle ait cinsiyet eşitsizliğinin oluşmasında kalıp yargılar çok önemli rol oynamaktadır. Birçok toplumda kadınlar pasif, bağımlı, duygusal gibi zayıflık belirten kalıp yargılarla erkekler ise bağımsız, kuvvetli, korkusuz, özgüvenli gibi güçlü benliklere sahip kalıp yargılar ile tanımlanır (Sakallı- Uğurlu, 2003). Bu kalıp yargılar erkek ve kadının nasıl davranması gerektiğine karar verir, hareketlerini sınırlar ve bireylerin üzerinde hâkimiyet kurar. (Kahraman-Yüce, Kahraman, Ozansoy, Akıllı, Kekillioğlu & Özcan, 2014). Ayrımcılığına zemin hazırlayan cinsiyet kalıp yargıları, her iki cinsiyetin sosyal ilişkilerini, çalışma yaşantılarını, hangi konulara ilgi duyacaklarını, karşı cins ile ilişkilerini, evliliklerini ve sosyal hayatlarını etkilemektedir (Sakallı-Uğurlu, 2003).

Aile, toplumsal cinsiyete ilişkin rollerin birincil olarak öğrenildiği, pekiştirildiği ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın üretildiği toplumsal yapıdır (Hakan-Avcı, 2019). Aile içindeki iletişim, aile yapısı, aile içindeki rol dağılımı ve şiddet gibi aile içi faktörlerin de çocukların kalıp yargıları üzerinde etkili olduğu görülmektedir (Yağan-Güder & Güler-Yıldız, 2016). Biyolojik bir cinsiyetle dünyaya gelen çocuk önce aile içerisinde sonra toplum içinde cinsiyetlerine uygun davranışlar sergilemesi gerektiğini öğrenmektedir. Ailelerin bebeklerinin cinsiyetine uygun olarak düşündükleri renk ve oyuncak seçimi bu duruma örnek teşkil edebilmektedir. Çocuk yaşta edinilen bu kalıp yargılar zamanla içselleştirilip sorgusuz kabul edilebilmektedir ( Hakan-Avcı, 2019). Murray (2004), çalışmasında geleneksel ve eşitlikçi aile yapılarına sahip çocukların toplumsal cinsiyete özgü algılarını incelemiştir. Geleneksel aile yapısına sahip gelen çocukların, eşitlikçi aile yapısına sahip çocuklara oranla daha fazla cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğunu belirtmiştir. Bireylere çocukluk dönemlerinden itibaren aile tarafından cinsiyetine uygun davranışlar sergilemesi şeklinde yönlendirmeler yapılabilmektedir. Buradan hareketle cinsiyet kalıp yargılarının oluşmasında aile ortamının önemli olduğu ileri sürülmektedir.

Bir insanın yetiştiği ortam, ailesiyle ilişkisi, yetiştirilme tarzı karakterinin oluşumunda ve ruh sağlığında önemli bir etkidir. Ailenin çocuk yetiştirme biçimleri, çocuğun bedensel, cinsel, zihinsel ve psiko-sosyal gelişimini önemli derecede etkilemektedir (Senemoğlu, 2002). Toplumsal, dengeli ve duygusal etkileşimin güçlü derecede olduğu bir aile ortamında güven ve sevgi içinde yetişen çocuk, gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmektedir (Yavuzer, 2003). Bunun yanı sıra ailenin aşırı koruyucu bir tutumda olmasının, çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etki yarattığı bilinmektedir (Yeşilyaprak, 1993). Geçmişten günümüze kadar çocuk yetiştirme tutumlarında birçok yöntem ve disiplin kullanılmıştır. Çocuk yetiştirme sürecinde çok katı kurallarla çerçevelenmiş yöntemler kullanıldığı gibi aşırı serbest disiplin yöntemleri de uygulanmıştır. Çocuk yetiştirme tutumları değişiklik gösterse de kimi zaman çocukların duygusal, fiziksel ve cinsel yönden örselenmelere maruz kaldığı gözlenmiştir (Bilir, Arı, Dönmez, Atik & San, 1991).



Toplumların geleceklere olarak kabul gören çocukların şiddete maruz kalmaları, küçük düşürülmeleri, cinsel obje olarak kullanılmaları, terk edilmeleri her dinde, her coğrafyada görülmüş evrensel nitelikte bir durumdur (Kozcu, 1988). Çocukluk çağı örselenmesi, çocuğun bakımından sorumlu kişinin hareketleri sonucu; çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal veya cinsel gelişimine zarar verilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Polat, 2008). “Çocuk istismarı ve ihmali”, “çocuğa yönelik kötü muamele”, “çocukluk dönemi örselenme yaşantıları” kavramları alan yazında kimi zaman birbirleri yerine kullanılır. Kavramların isimleri farklılık gösterse de ifade edilen temel nokta şu şekildedir: çocuğun ruhsal ve bedensel sağlığında gelişim dönemi gereksinimlerinin karşılanmaması ve/ya çocuğun ruhsal, bedensel sağlığına engel olacak davranışlarda sergilenmesidir (Kaya, 2014). Çocuğun bakımını üstlenen bir erişkin tarafından, uygunsuz ve hasar verici nitelikte, çocuğun gelişimini kısıtlayan ve engelleyen eylemlerin ve eylemsizliklerin bütünü çocuk istismarı ve ihmali olarak adlandırılmaktadır (Taner & Gökler, 2004). Dünya Sağlık Örgütü çocuk istismarını fiziksel, duygusal ve cinsel olarak üçe ayırırken; çocuk ihmali sağlık, eğitim, duygusal gelişim, beslenme ve barınma alanlarını içine alan bir bütün olarak ele almaktadır (World Health Organization, 2006).

Çocukluk çağı örselenmeleri çoğunlukla çocuğun içine doğduğu aile içinde yaşanmaktadır (Güleç, Topaloğlu, Ünsal & Altıntaş, 2012). Aile toplumun temelidir ve bireylerin toplum içindeki iletişimini inşa eden kurumdur. Bireyler arasındaki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde kurulabilmesi için ilk olarak bireylerin aile ortamındaki ilişkileri sağlıklı olmalıdır (Bakanlık, 1995). Ruhun ve bedenin sağlıklı kişiliklerin gelişiminde çocukluk dönemi önemlidir ve bu dönemde rol alan ailenin etkisi de oldukça fazladır (Karayığit, 2018). Aile içindeki olumsuz yaşantılar çocuklarda hayat boyu devam edecek yıkıcı etkilere sahiptir (Kul-Uçtu & Karahan, 2016). Aile içerisindeki örseleyici yaşantılar yalnızca maruz kalan kişiyi değil, tanık olan kişilerin de psikolojik durumlarını olumsuz etkilemektedir. Aile içindeki örseleyici yaşantıları gözlemleyen veyahut da doğrudan maruz kalan çocuklarda, fiziksel, ruhsal, zihinsel ve toplumsal gelişimlerini etkileyecek sorunlar baş göstermektedir (Lök, Başoğlu & Öncel, 2016). Bu yaşantılara maruz kalan çocuklarda kişilik bozuklukları, öğrenme güçlükleri, saldırganca davranışlar, benlik algısında düşüklük, bağlanma problemleri, güvensizlik, kaygı, depresyon, iletişim sorunları ve hiperaktivite gibi davranışlar gözlenmektedir (Cohn, 1983). Çocukluk döneminde örselenen bireylerin, hayatlarının ilerleyen senelerinde stres yapıcı faktörlere daha yoğun bir şekilde duygusal ve psikolojik tepkiler verdiği belirtilmiştir (Glasser, Van Os, Portegijs & Myin-Germeys, 2006). Ayrıca dikkat dağınıklığı, öfke kontrolünde bozukluk, travma sonrası stres bozukluğu ve bağlanma problemleri gibi psikolojik sorunların da çocuklukta örselenme yaşantıları ile alakalı olduğu tespit edilen bulgular arasındadır (Springer, Sheridan, Kuo, & Carnes, 2007). Benzer bir şekilde çocuklukta örselenme davranışına maruz kalanların yetişkinlikte saplantılı bağlanma stilleri gerçekleştirdiği belirtilmektedir (Deniz, 2006). Türkiye’de yapılan başka bir çalışmada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının yetişkinlik dönemlerine depresyon, olumsuz benlik ve umutsuzluk üzerinde etkilerinin olduğu tespit edilmiştir (Bostancı, Akbayrak, Bakoğlu & Çoban, 2006). Çocukluk çağı örselenme yaşantılarının birey üzerinde kısa veya uzun vadede birçok olumsuz etkisi olduğu görülmektedir.

Örseleyici yaşantılara tanık olan veya maruz kalan çocukların, yaşamlarının ileri dönemlerinde örseleyici davranışlarda bulunma ihtimalinin fazla olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile mevcut durumda örseleyici yaşantı geçiren çocuklar yetişkinlik dönemlerinde aile üyelerine bu davranışları uygulayabilmektedir (Keser, Odabaş & Elibüyük, 2010; Ayan, 2007; Kul-Uçtu & Karahan, 2019). Yetişkin bireylerin aile içinde eşine veya çocuklarına örseleyici davranışta bulunma durumu, bireyin toplumsal kalıp yargıların etkisiyle edinmiş olduğu kadın erkek rolleri ve algılarıyla ilişkili olabilir (Kul-Uçtu & Karahan, 2016). Bu bağlamda araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır.

“Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları, toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır?” sorusu bu çalışmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre aşağıdaki araştırma sorularına yanıt verilmeye çalışılacaktır:

Alt problemler:

1. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
2. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları anne eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları baba eğitim düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
8. Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları, toplumsal cinsiyet algılarını yordamakta mıdır?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci ve araştırmanın analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolü ve toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyet, eğitim düzeyi, anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma genel tarama modeline örnektir. Tarama araştırmaları bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2008).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 18-35 yaş aralığındaki genç yetişkinler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ulaşılabilir örneklem yönteminden faydalanılarak oluşturulmuştur. En az zaman ve maliyet alan yöntem olarak bilinen ulaşılabilir örneklem yöntemi; araştırmaya katılmaya istekli ve uygun kişilerin kolay ulaşılabilenlerinin seçilmesiyle oluşur (Özmen, 2000). Araştırmaya 277'si (%65,4) kadın 146'sı (%34,6) erkek olmak üzere toplam 423 genç yetişkin katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 26,7'dir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgi formu, Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF) ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği olmak üzere üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmacının oluşturduğu bu formda katılımcıların cinsiyeti, eğitim düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi ile ilgili sorular yer almaktadır.

**Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği:** Altınova ve Duyan (2013) tarafından yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu ölçek, 25 maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 10 tanesi olumlu, 15 tanesi olumsuz maddedir. Beşli likert tipinde olan ölçekte araştırmaya katılan bireylerden maddelere yönelik “tamamen katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kararsızım” (3), “katılıyorum” (4) ve “tamamen katılıyorum” (5), olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekte 2., 4., 6., 9., 10., 12., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 24. ve 25. maddeler olumsuz olup tersten puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 25, en yüksek 125 puan alınabilmektedir. Alınan yüksek puan toplumsal cinsiyet algısının olumlu yani eşitlikçi düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,87 olarak hesaplanmıştır (Altınova ve Duyan, 2013). Yapılan bu araştırmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.90 olarak hesaplanmıştır.

**Çocukluk Dönemi Örselenme Yaşantıları Ölçeği Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF):** Çocukluk dönemindeki örselenme yaşantı biçimlerinin öğrenilmesi amacıyla Bernstein ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilmiştir. ÇÖYÖ-KF'nin gerek orijinal gerekse Kaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan formu 28 maddedir. ÇÖYÖ-KF beşli likert tipinde bir ölçme aracıdır ve cevap seçenekleri sırasıyla; “kesinlikle katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “biraz katılıyorum” (3), “katılıyorum” (4) ve “kesinlikle katılıyorum” (5) şeklindedir. Ölçekte bulunan 2., 5., 7., 13., 26. ve 28. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten en düşük 25, en yüksek 125 puan alınabilmektedir. 10., 16., ve 22. sorular kontrol sorularıdır ve puanlamaya etkileri yoktur. Kontrol amaçlı soruların ölçekte yer alması ile ölçekteki geçerliliği sinamak

amaçlanmıştır (Kaya, 2014). Ölçekten alınan yüksek puan, çocukluk dönemindeki örselenme yaşantılarının yoğun olduğu anlamına gelmektedir. Kaya (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan ÇÖYÖ-KF'nin cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.77 olarak hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma için Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan gerekli izin (Sayı No: E-23688910-050.01.04-2100039715) alınmıştır. Google Forms üzerinden ölçme araçlarının maddeleri sisteme yüklenerek bu link araştırma grubu olan 18-35 yaş aralığındaki genç yetişkinlerle paylaşılmıştır. Google forms üzerinden hazırlanan formun açıklama kısmında; araştırma ve araştırmacı bilgisi, gönüllülük ve gizlilik ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmaya katılan bireyler araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarını beyan ederek ilgili butonu aktifleştirmeleri halinde ölçme araçlarını görebilmişlerdir.

### Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formu, Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları Kısa Formu (ÇÖYÖ-KF) ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinden elde edilen verilerin analiz aşamasında SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi değişkenlerinin analizinde bağımsız örneklem t testi; eğitim düzeyi değişkeninin analizinde tek yönlü varyans (ANOVA) analizi tekniği kullanılmıştır. Green ve Salking (2005,akt. Can, 2019) bu iki test (T testi ve ANOVA) ile ilgili çok aşırı sapmalar dışında normal dağılım göstermeyen gruplarda bile doğru sonuçlar verdiğini ve çok güçlü testler olduğunu öne sürmüştür.

Araştırmaya 423 genç yetişkin katılmıştır. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının yordanmasında çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolünü açıklamak için basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Basit doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için bazı varsayımların karşılanması gereklidir. Basit doğrusal regresyon varsayımları şu şekildedir (Can, 2019): (i) değişkenler normal dağılım sergilemeli, (ii) yordanan değişken ile yordayıcı değişkenlerin her biri arasındaki ilişkinin doğrusal olması gerekmektedir.

Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin istatistiksel olarak normal dağılım sergilediğini kabul etmektedir (Field, 2000). Basit doğrusal regresyon analizi için yordayıcı değişkenin yordanan değişkenle arasındaki ilişkinin doğrusallığı toplu saçılma diyagramı ile kontrol edilmiş olup doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı görülmüştür. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** Çarpıklık Basıklık Değerleri

|      | n   | Çarpıklık | Basıklık |
|------|-----|-----------|----------|
| ÇÖYÖ | 423 | 1,265     | 1, 143   |
| TCA  | 423 | -1,306    | 1, 291   |

## Bulgular

### Genç Yetişkinlerin Cinsiyetlerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algıları

Genç yetişkinlerin cinsiyetlerine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2.** *Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve T Testi Sonuçları*

|       | N   | X       | Ss    | SD  | t    | p    |
|-------|-----|---------|-------|-----|------|------|
| Kadın | 277 | 113.25  | 11.14 | 409 | .000 | .000 |
| Erkek | 146 | -102.13 | 15.44 |     |      |      |

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek gruplarının toplumsal cinsiyet algıları arasında fark olup olmadığını sınavan ilişkisiz örneklem için t testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Cinsiyet değişkeni genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarında farklılığa yol açmaktadır. Farklılık kadın yetişkinlerin lehinedir diğer bir ifade ile kadınların toplumsal cinsiyet algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Genç Yetişkinlerin Eğitim Düzeylerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algıları

Genç yetişkinlerin eğitim düzeylerine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Puanlar Tablo 3’te verilmektedir.

**Tablo 3.** *Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı ve Anova Sonuçları*

|            | N   | X      | Ss    | Varyans Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|------------|-----|--------|-------|-----------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Lise       | 41  | 102.82 | 16.70 | Gruplar Arası   | 1999.18         | 2   | 999.59             | 5.333 | .005 |
| Lisans     | 335 | 109.36 | 13.14 |                 |                 |     |                    |       |      |
| Lisansüstü | 47  | 110.22 | 14.39 | Gruplar İçi     | 78125.41        | 420 | 187.44             |       |      |
| TOPLAM     | 423 |        | 13.79 |                 |                 |     |                    |       |      |

Tablo 3 incelendiğinde genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir ( $F = 5.333$ ;  $p < 0.05$ ). Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi tercih edilmiştir. Anlamlı farklılık lise ile üniversite eğitim düzeyindeki gruplar arasındadır. Üniversite mezunu genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının lise mezunu genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Genç Yetişkinlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algıları

Genç yetişkinlerin anne eğitim düzeylerine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 4’te verilmektedir.



**Tablo 4.** *Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı ve t Testi Sonuçları*

| Anne Eğitim Düzeyi         | N   | X      | Ss    | SD  | t    | p    |
|----------------------------|-----|--------|-------|-----|------|------|
| İlköğretim Düzeyi          | 318 | 108.59 | 14.12 | 421 | .140 | .025 |
| Ortaöğretim Düzeyi ve Üstü | 105 | 111.90 | 12.64 |     |      |      |

Tablo 4 incelendiğinde toplumsal cinsiyet algılarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Anne eğitim düzeyi değişkeni genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarında farklılığa yol açmaktadır. Farklılık anneleri ortaöğretim düzeyi ve üst eğitim durumunda bulunan yetişkinler lehinedir. Diğer bir ifade ile anneleri ortaöğretim ve üstü eğitim durumunda bulunan yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları, anne eğitim düzeyi ilköğretim düzeyinde bulunanlara göre daha yüksek bulunmuştur.

#### Genç Yetişkinlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Toplumsal Cinsiyet Algıları

Genç yetişkinlerin baba eğitim düzeylerine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 5'te verilmektedir.

**Tablo 5.** *Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı Ve T Testi Sonuçları*

| Baba Eğitim Düzeyi         | N   | X      | Ss    | SD  | t    | p    |
|----------------------------|-----|--------|-------|-----|------|------|
| İlköğretim Düzeyi          | 236 | 108.44 | 14.27 | 421 | .255 | .129 |
| Ortaöğretim Düzeyi ve Üstü | 187 | 110.50 | 13.23 |     |      |      |

Tablo 5 incelendiğinde toplumsal cinsiyet algılarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p > 0.05$ ). Baba eğitim düzeyi değişkeni genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarında farklılığa yol açmamaktadır.

#### Genç Yetişkinlerin Cinsiyetlerine Göre Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları

Genç yetişkinlerin cinsiyetlerine göre çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6.** *Genç Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Cinsiyete Göre Dağılımı ve T Testi Sonuçları*

|       | N   | X     | Ss    | SD  | t    | p    |
|-------|-----|-------|-------|-----|------|------|
| Kadın | 277 | 37.50 | 08.96 | 409 | .000 | .020 |
| Erkek | 146 | 39.74 | 09.62 |     |      |      |

Tablo 6 incelendiğinde çocukluk çağı örselenme yaşantılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Farklılık erkeklerin lehinedir diğer bir ifade ile erkeklerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları kadınlara oranla daha fazladır.

### Genç Yetişkinlerin Anne Eğitim Düzeylerine Göre Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları

Genç yetişkinlerin anne eğitim düzeyleri göre çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7.** *Genç Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Anne Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı ve T Testi Sonuçları*

| Anne Eğitim Düzeyi         | N   | X     | Ss    | SD  | t    | p    |
|----------------------------|-----|-------|-------|-----|------|------|
| İlköğretim Düzeyi          | 318 | 38.52 | 09.36 | 421 | .140 | .361 |
| Ortaöğretim Düzeyi ve Üstü | 105 | 37.53 | 08.90 |     |      |      |

Tablo 7 incelendiğinde çocukluk çağı örselenme yaşantılarının anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ( $p > 0.05$ ). Anne eğitim düzeyi değişkeni genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarında farklılığa yol açmamaktadır.

### Genç Yetişkinlerin Baba Eğitim Düzeylerine Göre Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları

Genç yetişkinlerin baba eğitim düzeyleri göre çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı t testi ile analiz edilmiş olup, puanlar Tablo 8’de verilmektedir.

**Tablo 8.** *Genç Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Baba Eğitim Düzeylerine Göre Dağılımı ve T Testi Sonuçları*

| Baba Eğitim Düzeyi         | N   | X     | Ss    | SD  | t    | p    |
|----------------------------|-----|-------|-------|-----|------|------|
| İlköğretim Düzeyi          | 236 | 39.31 | 09.88 | 418 | .255 | .004 |
| Ortaöğretim Düzeyi ve Üstü | 187 | 36.96 | 08.21 |     |      |      |

Tablo 8 incelendiğinde çocukluk çağı örselenme yaşantılarının baba eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir ( $p < 0.05$ ). Farklılık baba eğitim düzeyi ilköğretim düzeyinde olan yetişkinlerin lehinedir diğer bir ifade ile babaları ilköğretim düzeyinde olan yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları diğerlerine oranla daha fazladır.

### Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarında Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Etkisi

Araştırmada bağımlı değişken olan genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları ile bağımsız değişken çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasındaki ilişkileri gösteren Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

| Değişkenler | X      | Ss    | TCA     | ÇÖYÖ    |
|-------------|--------|-------|---------|---------|
| TCA         | 109.41 | 13.83 | -       | -.170** |
| ÇÖYÖ        | 38.27  | 09.24 | -.170** | -       |

\*\* $P < .01$

**Tablo 9.** *Genç Yetişkinlerin Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantıları İle Toplumsal Cinsiyet Algıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Momentler Çarpımı*

Tablo 9 incelendiğinde bağımlı değişken olan toplumsal cinsiyet algısı ile bağımsız değişken çocukluk çağı örselenme yaşantıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının ne ölçüde etkili olduğuna yönelik olarak basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** *Genç Yetişkinlerin Toplumsal Cinsiyet Algılarını Yordamada Çocukluk Çağı Örselenme Yaşantılarının Etkisine İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçlar*

| Değişkenler | B       | Standart Hata | B     | t      | P    | İkili r | Kısmi r |
|-------------|---------|---------------|-------|--------|------|---------|---------|
| Sabit       | 119.120 | 2.828         | -     | 42.122 | .000 |         |         |
| ÇÖYÖ        | -.254   | .072          | -.170 | -3.531 | .000 | -.170   | -.170   |

$R=.170$   $R^2=.029$

$F(1,421)=13.646$   $p=.000$

Tablo 10 incelendiğinde genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarındaki değişimin yaklaşık %3'ü çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile açıklanabilmektedir. Modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Oluşturulan regresyon modelinin sonucunda genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının toplumsal cinsiyet algılarının etkileme (yordama) işleminde başarılı olduğu görülmektedir ( $F(1, 421)=13.646$ ,  $p<.05$ ). Genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplumsal cinsiyet algılarını negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir deyişle, genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları puanları arttıkça, toplumsal cinsiyet algıları puanları düşmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Toplum Cinsiyet Algısı} = (-0.254 \times \text{ÇÖYÖ}) + 119.120$$

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını yordamada çocukluk çağı örselenme yaşantılarının rolünü ve genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının ve çocukluk çağı örselenme yaşantılarının cinsiyet, eğitim düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılmıştır.

Yapılan araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların erkeklere oranla toplumsal cinsiyet algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde bu bulgunun alan yazın ile tutarlı olduğu görülmektedir (Öngen & Aytaç, 2013; Arıcı, 2011; Seçkin & Tural, 2011; Vefikuluçay vd, 2007; Altuntaş & Altınova, 2015; Özpulat, 2016; Kılıç, 2019; Uçar, Derya, Karaaslan & Tunç, 2017; Kodan-Çetinkaya, 2013; Pınar, Taşkın ve Eroğlu, 2008). Ünal ve diğerleri (2017) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada kadınların erkeklere oranla toplumsal cinsiyet konusunda daha eşitlikçi ve modern bakış açısına sahip oldukları ve nihayetinde toplumsal cinsiyet algılarının daha olumlu yönde olduğunu belirtmiştir. Önal Yüceol (2016) yaptığı araştırmada kadınların erkeklere oranla toplumsal cinsiyet algılarının daha eşitlikçi yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında erkeklerin kadınlara oranla toplumsal cinsiyet konusunda daha geleneksel tutumlar sergilediği belirtilmiştir (Kulik, 1999; Twenge, 1997; Wilde & Diekmann, 2005; Burt & Scott, 2002). Kadınlara oranla erkeklerin toplumsal cinsiyet algılarında daha geleneksel bir bakış açısına sahip olmaları eşitsizliğin erkeklerin yararına olması ve toplum tarafından da desteklenmesi ile ilişkilendirilebilir (Vefikuluçay vd., 2007). Ayrıca kadınların erkeklere oranla daha eşitlikçi cinsiyet rollerini benimsemesi, kadınların aile ve çalışma hayatında cinsiyet eşitsizliğinin önüne geçmek ve bu durumu değiştirmeye yönelik güçlü istekleri ile ilişkilendirilebilir (Kulik, 1999).

Yapılan araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulara göre annesi ortaöğretim düzeyi ve üst eğitim durumunda bulunan genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları, annesi ilköğretim düzeyinde bulunanlara göre daha yüksektir. Ulaşılan sonuç anne eğitim düzeyi yükseldikçe genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının da yükseldiğini göstermektedir. Bu bulgu alan yazındaki araştırma sonuçlarının çoğuyla tutarlı gözükmektedir (Önal Yüceol, 2016; Arıcı, 2011; Atış, 2010; Çetinkaya, 2013; Akkoç, 2018; Uçar vd., 2017; Pınar, Taşkın & Eroğlu, 2008). Literatürde bu sonuçların yan ısıra anlamlı farklılaşmanın olmadığını gösteren çalışmalar da mevcuttur. Gönenç vd. (2018) ve Yeniçeri Alemdar ve Elgün (2017)'ün üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyi ile toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasında aile önemli faktörlerdendir. Cunningham (2001) çalışmasında annelerin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuklarının yetişkinlik döneminde toplumsal cinsiyet algıları arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu durum, eğitilmiş bireylerin yeni fikirlere açık bulunması ve toplumun-kültürün etkisi altında kalmaktan uzaklaşması ile açıklanabilir (Kodan, 2013). Annenin eğitim düzeyiyle birlikte toplumsal cinsiyet algısındaki geleneksel yapı yerini eşitlikçi yapıya bırakabilir. Annedeki bu değişim eşler arasında eşitlikçi cinsiyet rolleri sağladığından, bu ortamda yetişen çocuk bu pozitif iklimden etkilenmiş olabilir.

Baba eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan analizlerde ise bu değişkenin genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarında farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde benzer sonuca ulaşan çalışmalara rastlanmıştır (Atış, 2010; Kodan-Çetinkaya, 2013; Gönenç vd, 2018; Özden ve Gölbaşı, 2018; Yeniçeri & Elgün, 2017). Örneğin; Özden ve Gölbaşı (2018) sağlık çalışanları ile yaptıkları araştırmada baba eğitim düzeyinin bireylerin toplumsal cinsiyet algıları ile arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Alan yazın incelemesinde bu araştırmaların bulguları ile örtüşmeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Önal Yüceol, 2016; Arıcı, 2011; Akkoç, 2018; Uçar vd., 2017). Pınar ve arkadaşlarının (2008) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada baba eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının diğerlerine oranla daha geleneksel yapıda olduğu belirtilmiştir. Dilek (1997) çocukların toplumsal cinsiyet kimliği kazanmasında anne ve babanın rolünü incelemek amacıyla yaptığı çalışmada annelere oranla çoğunlukla babaların, toplumsal cinsiyet kimliği kazanması konusunda çocuklarını yönlendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Anne eğitim düzeyinde olduğu gibi baba eğitim düzeyinde de eğitim seviyesinin artması ailede cinsiyet rolleri açısından daha eşitlikçi bir ortam hazırlayacağından, bu ortamda yetişen çocuğun toplumsal cinsiyet algısının yüksek olması beklenebilir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırmada baba eğitim düzeyi toplumsal cinsiyet algısı puanlarını anlamlı olarak farklılaştırmasa da babası ortaöğretim ve üstü eğitim düzeyine sahip genç yetişkinlerin diğerine oranla toplumsal cinsiyet algıları yüksek bulunmuştur. Genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının yükselmesinde baba eğitim düzeyinin, anne eğitim düzeyi kadar etkili olmadığı görülmektedir. Bu durumun sebebi olarak çocukların babalarına oranla bakımlarını daha çok üstlenen annelerini rol model olarak toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları benimsediği söylenebilir.

Araştırmada genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite mezunu genç yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algıları lise mezunu yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarına göre daha yüksektir. Araştırmada eğitim düzeyi yükseldikçe toplumsal cinsiyet algısının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde bu araştırma sonucunun alan yazındaki çoğu araştırma sonucuyla tutarlı olduğu gözlenmiştir (Savaş, 2018; Tekin, 2017; Altuntaş & Altınova, 2015). Bu sonuç Kodan (2013)'ın belirttiği gibi bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin sonuçlarını fark etmeleri ve bu konuda toplum baskısına daha fazla direnç göstererek toplumsal cinsiyet kalıp yargıların etkisinden çıkmaları ile açıklanabilir.

Yapılan araştırmada genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının cinsiyetlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Erkeklerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları puan ortalamaları kadınlara oranla daha yüksektir. Literatür incelendiğinde bu araştırma bulgusu ile paralel çalışmalara rastlanmaktadır. Kaya (2010) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kadınlara göre daha fazla çocukluk dönemi istismar yaşantılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Karayığit (2018), çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ve erken dönem uyumsuz şemalar arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada erkek katılımcıların çocukluk dönemi örselenme yaşantıları puan ortalamasının kadınlara oranla yüksek olduğu tespit etmiştir. Erkeklerin kadınlara oranla daha fazla örselenme yaşantılarına sahip olması toplumsal cinsiyet rolleri ile açıklanabilir. Ataerkil düzenin hâkim olduğu Türkiye toplumunda erkeğin her



daim güçlü olması, evin tüm sorumluluklarını üstlenmesi, duygularını saklayabilmesi ve her konuda kadından daha üstün olması gerektiği şeklinde geleneksel bir erkeklik anlayışı mevcuttur (Zeybekoğlu, 2010). Erkekler üzerinde olan bu baskı çocukluktan itibaren fiziksel ve duygusal yönden örselenmelere zemin hazırlayabilir.

Araştırmada genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı, baba eğitim düzeyine göre ise anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Genç yetişkinlerin çocukluk dönemi örselenme yaşantıları baba eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Bu farklılık baba eğitimi ilköğretim düzeyinde olan yetişkinlerin lehinedir. Karayığit (2018) tarafından yapılan çalışma bireylerin anne eğitim düzeylerinin çocukluk dönemi ihmal ve istismar yaşantılarında bir farklılaşmaya yol açmadığı tespit edilmiştir. Aynı araştırmada baba eğitim düzeyi düşük olan bireylerin çocukluk çağı örselenme yaşantısı puan ortalamasının diğerlerine oranla yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum erkeklerin toplumsal cinsiyet algılarının kadınlara oranla daha geleneksel olmasından dolayı ataerkil davranışlarda bulunulması şeklinde açıklanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları toplumsal cinsiyet algılarını negatif yönde yordamaktadır. Başka bir ifade ile genç yetişkinlerin çocukluk çağı örselenme yaşantıları puanları arttıkça, toplumsal cinsiyet algıları puanları düşmektedir. Çocukluk döneminde istismar veya ihmal yaşantılarına maruz kalmış çocukların yetişkinlik dönemlerinde toplumsal cinsiyet algıları daha geleneksel olmaktadır. Literatür incelendiğinde benzer sonuçlara sahip araştırmalara rastlanmıştır (Kul-uçtu ve Karahan, 2016; Öyekçin Güleç vd., 2012). Karayığit (2018) çalışmasında çocukluk çağı travmaları ile eşitlikçi cinsiyet rolleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile çocukluk çağı travmaları arttıkça eşitlikçi cinsiyet rollerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Altun, 2019). Bu araştırmadan elde edilen bulgular ile alan yazın birlikte değerlendirildiğinde, sonuçlarda tutarlılık gözlemlenmiştir.

Konu ile ilgili yurt dışındaki çalışmalar incelendiğinde bu çalışma paralelinde sonuçlara ulaşılmıştır. Çocukluk yıllarında örseleyici yaşantılara maruz kalan veya şahit olan bireyler, yetişkinlikte bu tür yaşantıları normalleştiren tutumlara sahip olabilmektedir (Foo & Margolin, 1995; Lichter & McCloskey, 2004; Foshee, 1996). Benzer şekilde Smith ve diğerlerinin (2003) yaptıkları bir araştırmaya göre çocukluk çağına yaşanan örseleyici yaşantıların yetişkinlikte şiddet uygulama olasılığını artırdığı görülmüştür. Buradan hareketle çocuklukta yaşanan istismar ve ihmal durumları kişiyi bu yaşantıları normalleştirmeye ve bir süre sonra uygulayıcısı olmaya yönlendirebilmektedir. Bu normalleştirme toplum tarafından öğretilen toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişkili olabilmektedir (Balcı-Akpinar vd, 2019). Dolayısıyla çocuklukta yaşanan örseleyici yaşantılar bireylerin cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarını şekillendiren etmenlerden biri olabilmektedir.

Çocukluk döneminde örseleyici yaşantılar yaşayan çocuklarda, kısa süreli olmayan psikolojik ve gelişimsel sorunlar meydana gelmektedir (Bilgiç, 2015). Bireyler çocukluk çağına yaşamış olduğu bu örseleyici yaşantıları yetişkinlikte kendi yaşantılarından yola çıkarak normalleştirebilir. Bu normalleştirme sonucunda ilerleyen yaşlarda istismar ve ihmal gibi örseleyici yaşantıları uygulayıcı role dönüşebilir. Suç işleme oranlarında artış, aile içi şiddet, hastalık ve ölüm, demokratik olmayan aile yapısı ve kadının toplumdaki yeri gibi sorunlar çocukluk dönemi örseleyici yaşantılarının sonuçları olmakla birlikte toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin de sonuçlarıdır (Keser-Koçtürk, 2020). Çocukluk döneminde yaşanan istismar ve ihmal gibi örseleyici yaşantılar bireyin toplumsal cinsiyet algısını düşürebilir.

İhmal ve istismar gibi örseleyici yaşantılara maruz kalan çocukların yetişkinlik döneminde diğerlerine göre daha cinsiyetçi tutumlar sergileyebilirler. Geleneksel cinsiyet rolleri algısı kadın erkek eşitsizliğine, kadının pasif rolde kalmasına, güç kavramının sadece erkeğe atfedilmesine sebep olduğundan istenmeyen ve önüne geçilmesi gereken bir durumdur. Literatüre bakıldığında çocukluk çağına örseleyici yaşantılara sahip bireylerin yetişkinlik dönemlerinde depresyon, saldırganlık gibi çeşitli sorunlar yaşayabileceği bilinmektedir (Margolin vd., 2009). Benzer şekilde yurt dışında yapılan bir çalışmada çocukluk çağı örselenme yaşantısı olan bireylerin diğerlerine göre evliliklerinde zorlandıkları ve başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bireylerin evliliklerinde beklenen uyumu yakalayamaması çocukluk dönemlerinde şahit oldukları aile içi rollerden kaynaklı olabilir (Whisman, 2006).

Yapılan araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesini örneklem grubu oluşturmaktadır. Araştırmacının ulaşabildiği örneklem grubunun eğitim seviyesi benzerlik göstermektedir.

Ayrıca araştırmada verileri toplama aracı olarak sadece nicel ölçme araçlarının kullanılması araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Erkeklerin toplumsal cinsiyet algılarının düşük, çocukluk dönemi örselenme yaşantılarının fazla olması toplumsal cinsiyetle ilgili çalışmalara erkeklerin katılımını artırıcı programlar düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Çocukluk yıllarında birçok sebepten ötürü eğitim öğretimden mahrum kalmış veya dışında bırakılmış anne ve anne adaylarının, çocuklarını sevgi ve güven ortamında yetiştirmesini sağlayacak uygun kurslara ve projelere yönlendirilmesi önerilmektedir.

Çocukluk çağı örselenmesi bireylerin hayatını doğrudan etkileyen, hassasiyetle üzerinde durulması gereken evrensel nitelikte bir konudur. Araştırmada bireylerin çocukluk çağı örselenme yaşantılarının baba eğitim düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu tarz örselleyici yaşantıların önüne geçmek amacıyla öncelikle ebeveynlere ve anne baba adaylarına çocuk gelişimi ve bakımı konularında eğitim zorunluluğu getirilmelidir. Çocuklarda çocukluk çağı travması, çocuk istismarı ve ihmali durumlarında sadece aile üyeleri değil okul ortamlarında da konu ile ilgili uzmanlar tarafından gerekli bilinçlendirmeler yapılmalıdır. Ayrıca çocukluk çağı örselleyici yaşantıların toplumsal cinsiyet algıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada yordayıcı değişkenin rolünün derinlemesine anlaşılabilmesi için ileride yapılacak araştırmalarda nitel araştırma desenlerinin kullanılması önerilmektedir.

### Referanslar

- Akkoç, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sanko Üniversitesi, Gaziantep.
- Akpınar, R. B., Küçüköğlü, S., Apay, S. E., Karaca, N., & Balcı, A. (2019). Üniversite öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları, toplumsal cinsiyet algıları, şiddet eğilimleri ve şiddetle karşılaşma durumları. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (62), 409-430.
- Altınova, H.H. ve Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2): 9-22.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10 (6), 83- 100.
- Arıcı, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılar ve psikolojik iyi oluş*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atış, F. (2010). *Ebelik/hemşirelik 1. ve 4. Sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana
- Ayan, S. (2007). Aile içinde şiddete uğrayan çocukların saldırganlık eğilimleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 8(3), 206-214.
- Bilgiç, H. (2015). *Denizli il merkezindeki aile sağlığı merkezlerinde görev yapan ebe ve hemşirelerin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki deneyimleri, bilgi ve farkındalık düzeyleri* (Uzmanlık Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Bilir, S., Ari, M., Dönmez, N. B., Atik, B., & San, P. (1991). Türkiye'nin 16 ilinde 4-12 yaşları arasındaki 50.473 çocuğa fiziksel ceza verme sıklığı ve buna ilişkin problem durumlarının incelenmesi. *Başbakanlık Aile ve Toplum Dergisi*, 1(1), 57-70.
- Bostancı, N., Albayrak, B., Bakoğlu, İ., & Çoban, Ş. (2006). Üniversite öğrencilerinde çocukluk çağı travmalarının depresif belirtileri üzerine etkisi. *Yeni Sempozyum Dergisi*, 44(2), 100-106.
- Burt, K. ve Scott, J. (2002). Parent and adolescent gender role attitudes in 1990's Great Britain. *Sex Roles*, 46(7/8), 239-245.
- Can, A. (2019). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohn, A. (1983). The prevention of child abuse: What do we know about what works.

- In J. Leavitt (Ed.), *Child abuse and neglect research and innovation* (pp. 167–194). California: Martinus Nijhoff Publishers.
- Cunningham, M. (2001). The influence of parental attitudes and behaviors on children's attitudes towards gender and household labor in early adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 63, 111-122
- Deniz, E. (2006). Ergenlerde bağlanma stilleri ile çocukluk istismarları ve suçluluk utanç arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 89-99.
- Dilek, Y. (1997). *Parents role in preschool childrens gender role socialization*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal Cinsiyet, Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. Sistem Yayıncılık.
- Elgün, A, Yeniçeri Alemdar, M. (2017). A study oriented on the communication faculty students' attitudes towards gender roles: Ege University sample . *International Journal of Social Sciences and Education Research* , 3 (3) , 1054-1067.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. London-Thousand Oaks- New Delhi: Sage publications.
- Foo, L., & Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence*, 10(4), 351-377.
- Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health education research*, 11(3), 275-286.
- Gönenç, İ. M., Topuz, Ş., Sezer, N. Y., Yılmaz, S., & Duman, N. B. (2018). Toplumsal cinsiyet dersinin toplumsal cinsiyet algısına etkisi. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(1), 22-29.
- Glaser J. P., Van Os J, Portegijs P. J. ve Myin-Germeys, I. (2006). Childhood Trauma and Emotional Reactivity to Daily Life Stress in Adult Frequent Attenders of General Practitioners. *Journal of Psychosom Res*, 61, 229–236.
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., & Altıntaş, M. (2012). Bir kısır döngü olarak şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137.
- Haskan-Avcı, Ö. (2020) Toplumsal Cinsiyet, Tanım ve Temel Kavramlar. Haskan-Avcı, Ö. (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet*, içinde (s. 2-73). Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kahraman Yüce, L. Kahraman, A. B., Ozansoy, N., Akıllı, H., Kekillioğlu, A., & Özcan, A. (2014). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi toplumsal cinsiyet algısı araştırması. *Turkish Studies (Elektronik)*, 9(2), 811-831.
- Kaya, S. (2014). *Çocukluk dönemi örselenme yaşantıları ölçeği kısa formu'nun Türkçe'ye uyarlanması* (Yüksek Lisans Tezi). Sıtkı Koçman üniversitesi, Muğla.
- Keser N., Odabaş E. ve Elibüyük S. (2010). Ana-babaların çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi*, 4(3), 150–157. erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Keser- Koçtürk N. (2020) Toplumsal Cinsiyet ve Çocuk İstismarı ve İhmali. Haskan- Avcı Ö. (Ed.), *Toplumsal Cinsiyet*, içinde (s.358-391). Ankara: Nobel.
- Kodan Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne Dergisi*, 1 (2), s.21-43.
- Korkmaz, K., & Özbesler, C. (2022). Sosyal hizmet öğrencilerinin farklılıklara saygı düzeyleri ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişki. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(3), 867-887.
- Kozcu. Ş. (1988). Çocuk İstismarı ve İhmali. B. Dikeçligil ve A. Çiğdem (Editörler), *Aile Yazıları 3* (ss. 380–391). Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

- Kul Uçtu, A., & Karahan, N. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin cinsiyet rolleri, toplumsal cinsiyet algısı ve şiddet eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Itobiad: Journal Of The Human & Social Science Researches*, 5(8).
- Kulik, L. (1999). Gendered personality disposition and gender role attitudes among Israeli students. *The Journal of Social Psychology*, 139(6), 736-747.
- Kurt, E., Yonguner Küpeli, N., Sönmez, E., Bulut, N. S., & Akvardar, Y. (2018). Psikiyatri polikliniğine başvuran kadınlarda aile içi şiddet yaşantısı. *Noro Psikiyatr Ars*, 55, 22-28.
- Kılıç, A. (2019). *Hemşirelerde toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sanko Üniversitesi, Gaziantep.
- Lichter, E. L., & McCloskey, L. A. (2004). The effects of childhood exposure to marital violence on adolescent gender-role beliefs and dating violence. *Psychology of Women Quarterly*, 28(4), 344-357.
- Lök, N., Başoğlu, C., & Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 155-161.
- Mackie, D. M., Hamilton, D. L., Susskind, J. ve Rosselli, F. (1996). Social psychological foundations of stereotype Formation. (Derleyenler: C. N. Macrae, C. Stangor ve M. Hewstone), *Stereotype And Stereotyping* Ny: Guilford, 41-47
- Margolin G, Vickerman KA, Ramos MC ve ark. (2009) Youth exposed to violence: Stability, co-occurrence, and context. *Clin Child Fam Psychol Rev*, 12:39-54.
- Öcal Yüceol, S.E. (2016). *Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlar ile ilişki doyumu ve romantik ilişkilerde akılcı olmayan inançlar arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, İstanbul.
- Öngen, B., & Aytaç, S. (2003). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48 (2), 1-18.
- Öyekçin Güleç, D., Yetim, D., & Şahin, E. M. (2012). Kadına yönelik farklı eş şiddeti tiplerini etkileyen psikososyal faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(2), 1-7.
- Özden, S , Gölbaşı, Z . (2018). Sağlık Çalışanlarının Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi . *Kocaeli Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi* , 4 (3) , 95-100
- Özmen, A. (2000) *Uygulamalı araştırmalarda örnekleme yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Fen Fakültesi Yayınları.
- Özpulat, F. (2016). The relationship between self-efficacy level and gender perception of university students: Beyşehir Üniversitesi öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyi ile toplumsal cinsiyet algısı ilişkisi: Beyşehir örneği. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1222-1232.
- Pekdoğan, S., & Kanak, M. (2017). 4-6 yaş çocuğa sahip annelerin istismar düzeylerinin kadının çalışması ve algılanan cinsiyet rolleri ile olan ilişkisinin incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 10(48).
- Pınar, D, Taşkın, P, Eroğlu, P. (2008). Başkent Üniversitesi Öğrenci Yurdunda Kalan Gençlerin Toplumsal Cinsiyet Rol Kalıplarına İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 15 (1) , 47-57 .
- Polat, O. (2008). Türkiye’de çocuk haklarının durumu. *Toplum ve Demokrasi*, 2(2), 149-157. erişim adresi: <https://dergipark.org.tr>
- Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: kadınlara ve erkeklere ilişkin tutumlar ve çelişik duygulu cinsiyetçilik kuramı. *Türk psikoloji yazıları*, 6 (11-12), 1-20
- Savaş, G. (2018). Türkiye’de yaşayan bireylerin toplumsal cinsiyet eşit (siz) liği algısı, *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 1(2), 101-121.



- Seçgin, F., ve Tural, A. (2011). Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları, *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 1C0452, 6, (4), 2446-2458.
- Senemoğlu, N.(2002). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Anı yayıncılık.
- Smith, P. H., White, J. W. & Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of public health*, 93(7), 1104-1109.
- Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., ve Carnes, M. (2007). Long-Term Physical and Mental Health Consequences of Childhood Physical Abuse: Results from a Large Population-Based Sample of Men and Women. *Child Abuse & Neglect*, 31, 517-530.
- Tekin, Ö. (2017). Turizm sektöründe toplumsal cinsiyet algısı: beş yıldızlı otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4 (12) , 669-684 .
- Twenge, J. M. (1997). Attitudes toward women, 1970-1995: A meta-analysis. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 35- 51.
- Uçar, T., Derya, Y. A., Karaaslan, T., & Tunç, Ö. A. (2017). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve şiddet davranışları. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 26(3), 96-103.
- Ünal, F., Tarhan, S., & Köksal, E. D. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*, (35), 29-56.
- Vefikuluçay Yılmaz, D., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S. Taşkın, L ve Eroğlu, K. (2009). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 6(1), 775-792
- Whisman, M. A. (2006). Childhood trauma and marital outcomes in adulthood. *Personal Relationships*, 13(4), 375-386.
- World Health Organization (2002) World Report On Violence And Health. Geneva: WHO. [Http://Www5.Who.Int/Violence\\_Injury\\_Prevention/Download.Cfm?Id=0000000582](http://www5.who.int/Violence_Injury_Prevention/Download.Cfm?Id=0000000582)
- Wilde, A. ve Diekmann, A. B. (2005). Cross-cultural similarities and differences in dynamic stereotypes: a comparison between Germany and the United States. *Psychology of Women Quarterly*, 29, 188-196.
- Yağan Güder, S., & Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Yavuzer, H.(2003). *Çocuk psikolojisi*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yeşilyaprak, B.(1993). Kişilik Gelişiminde Ailesel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bir Araştırma. *Aile Ve Toplum Bilim Kültür Ve Araştırma Dergisi*,3; 3(1): 1-16
- Yogev, S.P. (2006). *Ergenlerde toplumsal cinsiyetin kazanılması aile, okul ve arkadaş etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında Türk toplumunun erkeklik algısı. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 3, 1-14.



## Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı Açısından Öğretmenlerin Görüşleri

Cihat ARSLAN\*<sup>a</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :03.01.2022

Düzeltilme :15.11.2022

Kabul :20.11.2022

Keywords:

Adalet,

Eşitlik,

Ödül Adaleti.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin “Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı” bağlamında meslektaşlarına yönelik görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, nitel çalışma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi yoluyla seçilen Sivas ilinde görev yapmakta olan 34 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun; öğretmen olabilmek için yıllar süren ciddi bir çalışma, maddi kaynak harcama, sosyal aktivitelerden fedakârlık gibi emekler harcadıkları, karşılığında ise öğrencilere faydalı oldukça manevi tatmin duygusu yaşadıklarını ancak maddi olarak emeklerinin karşılıklarını aldıklarını düşünmedikleri bulgusuna rastlanmıştır. Farklı branşlara mensup öğretmenlerin; aynı birim ücret üzerinden maaş ve ek ders ödenmesi durumu hakkında; sınav sorumluluğu bulunan, okul başarıları söz konusu olduğunda sık takip edilen matematik, Türkçe, fen bilimleri gibi branşlara mensup öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sorumluluk farklı ise ücretin de farklı olması görüşünü ifade ederken diğer branşlara mensup öğretmenlerin büyük çoğunluğu eşit birim ücret uygulamasını adil bulduklarını ifade etmiştir. Aynı kurumda çalışan öğretmenlerin meslektaşlarının aldıkları ücreti hak edip-etmediği hakkında sorulan soruya verilen cevapların tamamına yakını; öğretmenlerin meslektaşlarının aldıkları ücreti hak ettiklerini ifade etmişlerdir. Son olarak eğitim sisteminde ödül-ceza uygulamalarının adil olup olmadığına yönelik görüşler istenilmiş, öğretmenlerin tamamına yakını ödül-ceza uygulamalarında mevzuattan ziyade ikili ilişkilerin daha fazla işlediğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

## Teachers' Opinions In Terms of Reward Justice And Equality Theory

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :03.01.2022

Revised :15.11.2022

Accepted :20.11.2022

### Abstract

The purpose of this research is to determine the views of teachers towards their colleagues in the context of "Award Fairness and Equality Theory". In the study, phenomenology design, one of the qualitative study methods, was used. The study group of the research consists of 34 teachers working in the province of Sivas, who were selected through the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. The data were subjected to content analysis. When the findings are examined; majority of the teachers participating in the research; It has been found that they spend years of serious work, spending financial resources, sacrificing social activities in order to become a teacher, and

\*İlgili Yazar: cihatarslan@outlook.com

<sup>a</sup> <http://orcid.org/0000-0001-6357-6400>

*Keywords:*  
Justice,  
Equality,  
Award Justice.

*Article Type:*  
Research Article

in return, they experience a sense of moral satisfaction as long as they are beneficial to students, but they do not think that they receive financial rewards for their efforts. Teachers from different branches; about the payment of salaries and additional courses at the same unit wage; While the majority of teachers from branches such as mathematics, Turkish, and science, who have exam responsibility and are followed frequently when it comes to school success, expressed the opinion that if the responsibility is different, the wages should be different, the majority of the teachers from other branches stated that they found the equal unit wage application fair. Almost all of the answers given to the question asked about whether the teachers working in the same institution deserve the remuneration of their colleagues; stated that teachers deserve the wages their colleagues receive. Finally, opinions on the fairness of reward-punishment practices in the education system were asked, and almost all of the teachers stated that they think that bilateral relations work more than legislation in reward-punishment practices.

## Giriş

Adalet kavramı literatürde; bir topluluk içerisinde herkesin eylemlerinin karşılığı olabilecek bir muameleye tabi tutulması yani hak ettiği ceza veya ödül ile karşılaşması durumu olarak tanımlanır (Cevizci, 2010). Bireylerin buldukları örgüt içerisinde yöneticilerinin tüm örgüt mensuplarına yaklaşımlarında adil olup olmamaları da örgütsel adalet kavramını tartışmaya açmaktadır. Yöneticilerinin adaletsiz davranışlarına maruz kaldıklarını düşünen örgüt mensuplarının işlerine, iş arkadaşlarına, yöneticilerine ve zamanla da tüm örgüte karşı sadakat ve bağlılıkları azalır, buna müteakiben de olumsuz tavır ve davranış içerisine girmelerine sebep olabilir (Eren, 2010). Bu durum da örgüt açısından telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurabilmektedir. Bundan ötürü örgütlerde adalet ve eşitlik kavramları örgüt çalışanlarının motivasyon düzeyleri açısından, bununla birlikte de örgütlerin devamlılığı ve gelişimi açısından önemsenmesi gereken kavramlardır. Motivasyon kavramı ise literatürde; bir amaca yönelik davranışa güç, enerji ve etkililik yükleme, bir işi veya etkinliği yapma istek ve hevesi, davranışı harekete geçiren devam ettiren ve yönlendiren içsel süreç olarak tanımlanır (Cevizci, 2010).

Bu bağlamda örgütlerin geleceklelerinin çalışan verimine bağlı olduğu yadsınamaz bir gerçek olduğu düşüncesinden yola çıkılarak çeşitli motivasyon teorileri geliştirilmiştir. Motivasyon teorilerinden biri de A.B.D.'li bir araştırmacı olan John Stacy Adams'a aittir. Adams'ın (1963) ödül adaleti ve eşitliği adını verdiği kuramı; Leon Festinger'e ait Bilişsel Çelişki teorisine dayalı bir denge kuramıdır (Scott ve Dinham, 2003).

J. S. Adams; Amerika Birleşik Devletleri'nde General Elektrik adlı işletmede çalışanların güdülenmesi ve motivasyonu üzerine bir takım araştırmalar yapmıştır. Araştırmalarından elde ettiği en önemli sonuç; ödül adaletinin çalışanların işlerine daha iyi bağlanmalarını sağlayan, onları güdüleyen önemli bir etken olduğudur. Bu sonuç, çalışanların kendilerini sürekli olarak çalışma arkadaşlarıyla kıyasladığı yani kendilerine verilen ödüller ile diğer arkadaşlarına verilen ödüllerini karşılaştırdıkları yönündedir. Bu karşılaştırma kendilerine verilen ödüllerin kendisi ile aynı düzeyde emek harcadığını düşündüğü arkadaşlarının ödülleriyle ne oranda eşit olduğunu anlamaya yöneliktir. Çalışanlar karşılaştırma yaparken örgüte sundukları bilgi, emek, tecrübe, zeka ve yetenek gibi girdilerine karşılık örgütten sağladıkları maddi veya manevi ödül ve her türlü kazançları kıyaslarlar. Kendilerine ait oranlar ile çalışma arkadaşlarına ait oranlar arasında farklılık olması durumunda eşitsizlik durumu söz konusu olur ve bu durum da ödül adaletinin bozulduğu anlamına gelir (Eren, 2010).

Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı'nın temelinde bireyin kendi girdileriyle çıktılarının oranının diğer bireylerin girdileriyle çıktılarının oranını kıyaslaması vardır. Yani, bireyin işi için fedakârlıklarda bulunması, emekleri, çabaları ve yaptığı her türlü iş (girdi) ve yapılanlara karşılık elde ettiği değerler (çıktı) arasındaki denge büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Girdiler, bireyin ustalığı, örgüt için harcadığı emeği, aldığı eğitim, edindiği tecrübeler şeklinde tanımlanabilirken; çıktılar ise, örgütün bireye sağladığı saygınlık, verdiği ücret, takdir, mesleğinde ilerleme vb. şeklinde tanımlanabilir (Küçüközkan, 2015).

Bireyin örgüte verdikleri ile örgütün bireye verdikleri yani girdi ile çıktı oranının dengeli olduğu durumlarda yani örgüte verdiklerinin karşılığında örgütten aldıklarının olması gereken düzeyde olduğunu düşünen birey doyuma ulaşmaktadır. Bireyin elde ettiği sonuçlarla (çıkıntılarla), yatırımları (girdileri) arasındaki denge bozulursa veya girdi-çıktı oranı, kendisi gibi benzer işi gören bireylerin girdi-çıktı oranlarıyla kıyaslandığında eşitlik yoksa

hakkaniyetsizlik doğduğu düşünülecektir. Bu, tamamen kişinin algılamasına bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Hakkaniyetsizlik duygusu beraberinde olması gerekenden fazla ödül alan bireyde suçlanma duygusu, olması gerekenden az ödül alan bireyde ise adaletsiz tutumlara sebep olmaktadır. Eğer hakkaniyetsizlik algısı oluşmuşsa birey hakkaniyeti oluşturma yoluna gitmeyi deneyebilir. Eğer eşitsizlik bireyin aleyhine ise hakkaniyeti oluşturma eylemini genellikle performansını (yani yatırımını) düşürerek yapmayı tercih etmektedir (Tevrüz, 1999).

Eroğlu'na göre ise (2007); hakkaniyetsizlik algısının bireyde çelişki yaratabildiği ve psikolojik/fiziksel telafi yolları aramaya ittiği görülmektedir. Bireyin başvuracağı telafi yollarından en sık kullanılanları ise aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

- Kişinin kendi ödül veya katkılarını değiştirmeye çalışır
- Diğer kişinin ödül veya katkılarını değiştirmeyi dener
- Çalışma ortamından ayrılır
- Kendisiyle karşılaştırdığı kişiyi değiştirmeyi dener
- Kendisinin veya karşılaştırdığı kişinin ödül veya katkılarıyla ilgili algılarını değiştirmeye çalışır.

Sonuç olarak, Bolino ve Turnley'den (2008) aktarıldığına göre eşitlik kuramının temel bileşenleri; bir işle ilgili kişilerin katkıları, çalışanların katkıları karşılığında elde ettikleri ödüller/cezalar, çalışanların yaptıkları işlerle ilgili girdilerini ve çıktılarını diğer çalışanlarla kıyaslaması, çalışanların kendilerinin eşit olan veya eşit olmayan durumda oldukları bireylerle karşılaştırmalarına ilişkin algılamaları, eşitsizlik durumlarında çalışanların gösterebileceği davranışsal ve psikolojik tepkileri kapsamaktadır (Kılıç, 2016).

### İlgili Araştırmalar

Literatürdeki benzer çalışmalar araştırıldığında; Kılıç'ın (2016) "Adams'ın Eşitlik Teorisi Bağlamında Müzik Öğretmenlerinin İş Tatminini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma" başlıklı nitel bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; müzik öğretmeni olabilmek için harcanan emekler; maddi giderler, iş gücü, fiziksel yorgunluk, sağlık problemleri, emekleri karşılığında elde edilenler ise düzenli maaş, sosyal şartlar, sağlık güvencesi, sevgi ve saygı olarak ifade edilmiştir. Bazı öğretmenlerin sarf ettikleri emeğin diğer arkadaşlarına kıyasla daha fazla olduğunu, mesleği için kendilerinden az çaba harcayan meslektaşlarıyla aynı ücreti alıyor olmalarının iş tatmin ve motivasyonlarını, buna bağlı olarak da performanslarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir.

Literatürde bir başka araştırmada; Yılmaz ve Aslan (2013) öğretmen motivasyonunun artırılmasında "ÖNKAS" (ölçülebilir, nesnel, kesin, açık, somut) ödül sistemi hakkında çalışmışlardır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin ödül alma şartlarını açıklayan mevzuat hükümlerinin en az ceza hükümleri kadar detaylı olması gerektiği ve başarı-üstün başarı belgelerinden daha prestijli ödüllerin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ulutaş (2019) "Eşitlik hassasiyetinin işgörenlerin iş doyumunu ve işten ayrılma eğilimleri üzerindeki etkileri: Bişkek Yiyecek İçecek İşletmeleri Üzerine Bir Alan Araştırması" başlıklı çalışmada; Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı da temele alınarak iş doyumunu ve işten ayrılma eğilimi ile eşitlik hassasiyeti ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre eşitlik hassasiyeti algısı ile maddi iş doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildiği belirtilmiştir.

Küçüközkan (2015) de "Liderlik ve Motivasyon Teorileri: Kuramsal Bir Çerçeve" başlıklı çalışmada Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı'nın da yer aldığı bir çalışma ile motivasyon ve motivasyon teorilerine yönelik kuramsal bir araştırma yapılmış, motivasyonun kurumlardaki önemine değinilmiştir.

Uysal (2014) "Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları, (Altındağ ilçesi örneği)" başlıklı çalışmada lise öğretmenlerinin örgütsel adalet algısı düzeylerini belirlemek ve algı düzeylerinin demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş) anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre örgütsel adalet algılarının belirtilen demografik değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve branş) farklılık göstermediği belirtilmiştir.

Erdem (1998) ise "Süreç Kuramının Eğitim Yönetimine Katkıları" başlıklı araştırmada Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı'nın eğitim yönetimindeki etkilerinden bahsedildiği görülmektedir. Eğitim yöneticisi



için; eşit çabaların eşit şekilde ödüllendirilmesi ve eşitsizlik durumunda gösterilecek tepkiye ani ve sert yanıtlar verilmemesi gerektiği önerilerinde bulunulduğu görülmektedir.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin görev aldıkları sistem içerisinde ve daha özel olarak da kurumlarında birlikte görev yaptıkları meslektaşlarına yönelik ödül adaleti ve eşitliği kavramları temelinde görüşlerini tespit etmektir. Katılımcıların görüşlerinin; eğitim sisteminin güçlü veya zayıf bazı yönlerine dikkat çekerek sistem işleyişinin ideal eşitlik ve adalet düzeyine ulaştırılmasında fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Öğretmenlerin, öğretmen olabilmek için harcadıkları emek ve karşılığında elde ettikleri üzerine görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre; farklı branşlara mensup öğretmenlerin maaşlarının ve bir ders için ödenen ek ders ücretlerinin eşit olmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin; çalışma ortamlarında meslektaşlarının öğretmenlik mesleğine harcadıkları emek karşılığında aldıkları ücreti (maaş+ek ders) hakkında görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenler; bağlı buldukları mevzuatlar çerçevesinde ödül-ceza ile ilgili hükümlerin, hiyerarşik yapıda sorumluluğu bulunan tüm amirler açısından adil olarak işletildiğini düşünmekte midirler?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Öğretmenlerin; ödül adaleti ve eşitliği bağlamında kendileri ve çalışma arkadaşları hakkında görüşlerini elde etmeyi amaçlayan bu çalışma betimsel tarama modelinde olup nitel yöntem ile yürütülmüştür. Betimsel tarama modeline göre elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanır. Betimsel analizde görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara da sıklıkla yer verilir. Betimsel analizde amaç elde edilen bulguların düzenlenerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Araştırmada alt problemlere ilişkin amaçların bütüncül olarak gerçekleştirilebilmesi için nitel çalışma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birden fazla durumun detaylı araştırılmasıdır. Yani bir duruma ait etkenler (birey, olay, süreç vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durum durumdan etkilenip etkilenmediği üzerine odaklanılır. (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

#### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde amaç genelleme yapmaktan ziyade çeşitlilik gösteren durumlar arasında paylaşılan ortak bir olgu veya olguların olup olmadığını belirlemek, bu sayede de problemin farklı boyutlarına da açıklık getirmektir. Böylece ulaşılan sonuçlar başka bir yöntemle ulaşılan sonuçlara kıyasla daha zengin olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bu maksatla araştırmaya katılan öğretmenlerin branş çeşitliliğini artırmak için farklı branşlardan öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi durumuna dikkat edilmiştir. İlkokullardaki branş çeşitliliği ortaokul ve liseye oranla daha az olduğu için ilkokulda görev yapan öğretmenlerle ortaokul ve lisede görev yapan öğretmen sayısından daha az öğretmene görüşme formu uygulanmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlere ilişkin ayrıntılı bilgiler Tablo 1'de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun eğitim kademesi, cinsiyet ve branşlara ait frekans tablosu

| Eğitim Kademesi | Branş       | Cinsiyet |       | Toplam |
|-----------------|-------------|----------|-------|--------|
|                 |             | Erkek    | Kadın |        |
| İlkokul         | Sınıf Öğrt. | 2        | 2     | 4      |
|                 | İngilizce   | 0        | 1     | 1      |
| Ortaokul        | Matematik   | 4        | 2     | 6      |
|                 | Fen Bil.    | 2        | 0     | 2      |

|        |             |    |    |    |
|--------|-------------|----|----|----|
|        | Türkçe      | 0  | 3  | 3  |
|        | Sosyal Bil. | 1  | 1  | 2  |
|        | Rehberlik   | 1  | 0  | 1  |
|        | Din Kültürü | 1  | 2  | 3  |
|        | Özel Eğitim | 1  | 1  | 2  |
|        | Beden Eğt.  | 1  | 0  | 1  |
|        | Matematik   | 1  | 1  | 2  |
|        | Edebiyat    | 1  | 0  | 1  |
| Lise   | Beden Eğt.  | 2  | 2  | 4  |
|        | Müzik       | 1  | 0  | 1  |
|        | Felsefe     | 1  | 0  | 1  |
| Toplam |             | 19 | 15 | 34 |

Tablo 1 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre 34 katılımcıdan 15'inin kadın, 19'unun erkek olduğu, çalışılan eğitim kademesine göre incelendiğinde 5 katılımcının ilkökul kademesinde, 20 katılımcının ortaokul kademesinde ve 9 katılımcının lise kademesinde görev yapan öğretmen olduğu ve toplamda 14 farklı branştan öğretmenlerin bulunduğu da görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

İlgili literatür taranarak ve iki uzman görüşü alınarak (biri nitel çalışma konusunda uzman diğeri eğitim yönetimi ve denetimi alanında öğretim üyesinden oluşan uzman) araştırmada kullanılmak üzere her biri Adams'ın "Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı" ile ilgili 4 açık uçlu sorunun bulunduğu bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu uygulanan öğretmenler bu çalışmaya özgü olarak kodlanmıştır. Cinsiyet bağımsız değişkenine göre; kadın öğretmenler "K", erkek öğretmenler "E" ile temsil edilmektedir. Çalışılan eğitim kademesi bağımsız değişkenine göre; İlkokulda çalışan öğretmenler "1", ortaokulda çalışan öğretmenler "2", lisede çalışan öğretmenler "3" ile temsil edilmektedir. Mesleki hizmet yılı bağımsız değişkenine göre; 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler "A", 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler "B", 11-15 yıllık kıdeme sahip öğretmenler "C", 16-20 yıllık kıdeme sahip öğretmenler "Ç" ve 21 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler "D" ile temsil edilmektedir. Branş bağımsız değişkenine göre Türkçe öğretmenleri "Tür", Türk dili ve edebiyat öğretmenleri "edb", matematik öğretmenleri "mat", İngilizce öğretmenleri "ing", fen bilimleri öğretmenleri "fen", sosyal bilgiler öğretmenleri "sos", din kültürü öğretmenleri "dk", görsel sanatlar öğretmenleri "gs", müzik öğretmenleri "mzk", beden eğitimi öğretmenleri "bdn", rehber öğretmenler "rhb", teknoloji tasarım öğretmenleri "tek", felsefe grubu öğretmenleri "flsf" ve sınıf öğretmenleri "snf", özel eğitim öğretmenleri ise "özl" kodlarıyla temsil edilmektedir. Örneğin; "E2B5mat" kodu; cinsiyeti erkek, ortaokulda görev yapan, 6-10 yıl kıdeme sahip 5 nolu matematik öğretmeni anlamına gelmektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen bulguların çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarından faydalanılmıştır. Elde edilen bulguların düzenlenmesi ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması betimsel analizin temel amacıdır. İçerik analizinin temel amacı ise; toplanan verileri açıklayabilecek ilişkilere ve kavramlara ulaşmaktır. Betimsel analizde açıklanan ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla, fark edilmesi zor olan tema ve kavramlar bu analizle keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

## Bulgular

### 1. Birinci Alt Problem; "Bir öğretmen olarak mesleğiniz için harcadığınız çabaları ve karşılığında maddi ve manevi olarak elde ettikleriniz nelerdir?" Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği için harcadıkları emekler ve karşılığında elde ettiklerine yönelik görüşleri; "Bir öğretmen olarak mesleğiniz için harcadığınız çabaları ve karşılığında maddi ve manevi olarak elde ettikleriniz nelerdir?" sorusuyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen olmak için harcananlar ve elde edilenler

| Görüşler                    | Kodlar                | f  | %     |
|-----------------------------|-----------------------|----|-------|
| Mesleğim İçin<br>Harcadığım | Zaman                 | 25 | 33,78 |
|                             | Fiziksel Çaba         | 20 | 27,02 |
|                             | Maddi Çaba            | 15 | 20,27 |
| Emekler, Çabalar, v.s       | Sosyal Faaliyetlerden | 14 | 18,91 |
|                             | Mahrumiyet            |    |       |
| Emeklerim<br>Karşılığında   | Sevgi ve Saygı        | 21 | 36,21 |
|                             | Huzur ve Mutluluk     | 17 | 29,31 |
| Elde Ettiklerim             | Yetersiz maddi kazanç | 12 | 20,69 |
|                             | İnsanları tanımak     | 8  | 13,79 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlik mesleği için harcadıkları başlığında verilen en yaygın cevabın “zaman” olduğu görülmektedir. Emekler ve çabalar başlığı altında sıralanan 74 cevaptan 25’inin zaman teması olması %33,78’lik oranla öğretmenlik mesleği için harcanan emeklerin en başında gelmektedir. “Zaman” cevabını %27,02’lik oranla “fiziksel çaba”, %20,27’lik oranla “maddi çaba (parasal) ve %18,91’lik oranla “sosyal faaliyetlerden mahrumiyet” cevapları ile karşılaşılmıştır.

Emekleriniz karşılığında elde ettikleriniz başlığı altında sıralanan 58 cevaptan 21’inin yani %36,21’inin “sevgi ve saygı” teması ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu cevabı %29,31’lik cevaplanma oranı ile “huzur ve mutluluk”, %20,69’luk oran ile “yetersiz maddi kazanç” ve %13,79’luk oran ile “insanları tanımak” temaları ile karşılaşılmıştır.

Öğretmen olabilmek için harcanan emekler ve karşılığında elde edilenlerin sorulduğu soruya verilen cevaplara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

*“17 buçuk yılımı harcadım. 11 yıldır da harcamaya devam ediyorum. 28 buçuk yılın sonunda sadece boşa harcamadım diyebiliyorum. Maddi anlamda çok bir şey kazandığımı söyleyemem.”* (E3C1edb)

*“Bütün zamanımı ve hayatımı mesleğim için adadım. Maddi olarak çok fazla bir kazanım elde etmedim. Mesleğim ile ilgili kazanımlarım da ne bir ev ne de bir araba almış değilim”* (E3Ç4bdn)

*“Mesleğime harcadıklarım karşılığında elde ettiklerim; tecrübe, zaman geçse de görüştüğüm çocuklar, öğretmen arkadaşlarımla kurulan dostluklardır.”* (K3B25bdn)

*“Maddi olarak bir araç sahibi oldum. Onun dışında herhangi bir maddi kazanımım yok. Manevi olarak mesleğim bana etkili iletişim ve tecrübe gibi kazanımları verdi. Ayrıca kendime güven, çalışkanlık ve sorumluluk duyguları kazandırdı.”* (E3C2bdn)

*“Mesleğim için neler yaptığımı şu şekilde ifade edebilirim; zamansal, zihinsel, ruhsal ve maddi olarak yapılması gereken her şeyi yapmak, elde ettiklerim ise; insan sevgisi ve kalbi, birkaç mektup, bir ev ve bir araba.”* (K2Ç30Tür)

## 2. İkinci Alt Problem; “Farklı branşlara mensup öğretmenlerin maaşlarının ve bir ders için ödenen ek ders ücretinin eşit olmasını adil buluyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin branş ayırımına göre ücret adaletine yönelik görüşleri; “Farklı branşlara mensup öğretmenlerin maaşlarının ve bir ders için ödenen ek ders ücretinin eşit olmasını adil buluyor musunuz?” sorusuyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Branş ayırımına göre ücret adaletine yönelik öğretmen görüşleri

| Görüşler | Kodlar                                 | f  | %     |
|----------|--|----|-------|
| Olumlu   | Her branş özeldir                      | 15 | 41,66 |
|          | Branşlara göre ücretler farklılaşmalı  | 14 | 38,88 |
| Olumsuz  | Kademelere göre ücretler farklılaşmalı | 7  | 19,44 |

Tablo 3 incelendiğinde; branş ayrımı gözetilmeksizin ücret eşitliğinin doğruluğunu savunan öğretmenler olduğu gibi branş ayrımı gözetilmeden ücret eşitliğinin adil olmadığını savunan öğretmenler de bulunmaktadır.

Branş ayrımı olmaksızın eşit ücretin uygun olduğunu savunan öğretmenlerin görüşleri “her branş özeldir” başlığı altında toplanmıştır. Bu görüş; elde edilen 36 cevaptan 15’ini oluşturmaktadır. Tüm grubun da %41,66’sına denk gelmektedir.

Branş ayrımı olmaksızın eşit ücretin adil olmadığını savunan öğretmenlerin görüşleri 36 cevaptan 14’ü “branşlara göre ücretler farklılaşmalı” başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu görüşler de %38,88’lik bir orana denk gelmektedir. Elde edilen 36 cevaptan 7 ise “kademelere göre ücretler farklılaşmalı” görüşüdür. Bu görüş de tüm cevapların %19,44’üne denk geldiği görülmektedir.

Bu alt problem ile ilgili sorulara verilen cevaplara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları şu şekildedir:

“Adil olduğunu düşünüyorum, çünkü her öğretmen kendinden beklenenden çok çaba sarf ediyor.” (K1C27özl)

“Adil buluyorum. Çünkü her branşın hedef kitlesi ve disiplini farklı olsa da aynı kurum içinde eşit bireyleriz. Bu nedenle kazançların da aynı ders ücreti üzerinden olmasını doğal karşılıyorum.” (E2A8rhh)

“Adil buluyorum. Eğer maaş ve ek dersler branşlara göre sınıflandırma yapılırsa öğretmen arkadaşlar arasında ikilikler çıkacağını düşünüyorum.” (E3Ç4bdn)

“Kesinlikle adil değil. Benim bir matematik öğretmeni olarak ders içinde ve ders dışında harcadığım efor ve zamanla örneğin bir rehber öğretmenin, beden eğitimi öğretmenin, müzik, resim veya teknoloji tasarımı öğretmenin eforları da sorumlulukları da aynı değil.” (E2B3mat)

“Her öğretmenin mesleğini hakkı ile yaptığı sürece ücret eşitliğini adil buluyorum. Ancak her öğretmen aynı özveriyi gösteriyor mu? Tabii ki hayır.” (K2C10sos)

“Hayır. Çünkü bazı branşlarda bedenen ve zihnen yorgunluk daha fazla oluyor. Mesela sayısal dersleri oturarak anlatmak pek mümkün olmadığı için çok ders saati olduğunda mesela bir matematik dersinde sabahtan akşama kadar ayakta ders anlatıyorsunuz.” (K3Ç11mat)

“Adil bulmuyorum, meslek lisesinde edebiyat öğretmeni olmak ile nitelikli lisede edebiyat öğretmeni olmak aynı emeği vermek demek değildir.” (E3C1edb)

“Hayır, okulun başarısı ve başarısızlığı belli birkaç derse mal edilirken ve bütün sorumluluk bu derslerdeki öğretmenlerin üstüne yüklenirken herkesin aynı maaşı alması bence adil değil.” (K2Ç30Tür)

“Keşke belirlenebilse de emeğe göre ücretlendirme yapılırsa.” (K2C17dk)

### 3. Üçüncü Alt Problem; “Çalışma ortamınızı göz önüne alarak; meslektaşlarınızın öğretmenlik mesleğine harcadıkları emek karşılığında aldıkları ücreti (maaş + ek ders) hak ettiklerini düşünüyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin aynı okulda çalıştığı meslektaşlarının mesleklerine harcadıkları emek ile karşılığında aldıkları ücret dengesine yönelik görüşleri; “Çalışma ortamınızı göz önüne alarak; meslektaşlarınızın öğretmenlik mesleğine harcadıkları emek karşılığında aldıkları ücreti (maaş + ek ders) hak ettiklerini düşünüyor musunuz?” sorusuyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin aynı okulda çalışan meslektaşlarının emek-ücret ilişkisinde değerlendirilmesi

| Görüşler | Kodlar                                    | f  | %     |
|----------|---|----|-------|
| Olumlu   | Hak ettiklerini düşünürüm                 | 28 | 82,35 |
| Olumsuz  | Hak etmediğini düşündüğüm öğretmenler var | 6  | 17,65 |

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %82,35’inin aynı okulda çalıştıkları öğretmenlerin aldıkları ücretleri hak ettiğini düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,65’inin ise aldıkları ücreti hak etmediklerini düşündüklerini ifade ettikleri görülmektedir.



Bu alt problem ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları ise şu şekildedir:

*“Bence hak ettiklerini düşünmüyorum. Çünkü mesleğini tam yapanlar ile az yapanlar arasında herhangi bir ayırım yapılmıyor. Ayrıca verilen emeklerin de karşılığı olarak öğretmenlerin eşit iş yaptığını düşünmüyorum.”* (E3C2bdn)

*“Harcanan emeklerin karşılığını maddi olarak ölçmek imkânsız. Çünkü öğretmen arkadaşlar olarak çocuğun gerek anne-babası, gerek psikoloğu, gerekse arkadaşı oluyoruz. Sadece ders anlatmak olarak bazı arkadaşların dersi boş geçtiğinden almış olduğu maaşı ve ek ders ücretini hak etmediğini düşünüyorum.”* (E3Ç4bdn)

*“Şu anki maaş ve ek ders düzeyini azlığından dolayı temel kabul edersek herkes hak ediyor diye düşünüyorum.”* (E2B3mat)

*“İdeal bir öğretmen için maaş ve ek ders yetersiz. Bazı öğretmenler için ise şu anki ücretin bile fazla olduğunu düşünüyorum.”* (E2C21sos)

#### **4. Dördüncü Alt Problem; “Öğretmenlerin bağlı buldukları mevzuat kapsamında ödül-ceza ile ilgili hükümlerin, hiyerarşik yapıda sorumluluğu bulunan tüm amirler açısından adil olarak işletildiğini düşünüyor musunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular**

Öğretmenleri doğrudan ilgilendiren mevzuattaki ödül-ceza hükümlerinin ve bu hükümlerin uygulayıcılar tarafından adil olarak uygulanıp uygulanmadığına yönelik görüşler “Öğretmenlerin bağlı buldukları mevzuat içerisinde ödül-ceza ile ilgili hükümlerin, hiyerarşik yapıda sorumluluğu bulunan tüm amirler açısından adil olarak işletildiğini düşünüyor musunuz?” sorusuyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Ödül-ceza uygulamaları ile ilgili görüşler

| Görüşler | Kodlar                       | f  | %     |
|----------|------------------------------|----|-------|
| Olumlu   | Adil bir sistem işlemektedir | 5  | 13,88 |
| Olumsuz  | Adam kayırma yapılıyor       | 24 | 66,67 |
|          | Medyatik kişiler ödül alıyor | 7  | 19,44 |

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,88’inin ödül-ceza sistemi için “adil bir sistem işlemektedir” görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %66,67’sinin ödül-ceza sistemi ile ilgili olarak “adam kayırma yapılıyor” düşüncesine sahip olduğu, %19,44’ünün ise “medyatik kişiler ödül alıyor” düşüncesine sahip oldukları görülmüştür.

Bu alt problem ile ilgili sorulan soruya verilen cevaplara ilişkin doğrudan alıntılardan bazıları ise şu şekildedir:

*“Hayır, çünkü ödül daha çok çalışan öğretmene değil daha medyatik olan kişilere veriliyor. Çalışan öğretmenin çalışma azmi zamanla kırılıyor. Ceza konusu da aynı şekilde daha çok kişi kayırmacılık türünden hükümler sıklıkla veriliyor.”* (E3C2bdn)

*“Hayır, ödüllerin çalışıp emek verenlerden ziyade daha çok arkadaşlık ilişkisi ile verildiğini ve ortada bir ürün olmasa da bunun reklamını yapmaya odaklananların ön planda olduğunu düşünüyorum.”* (E2B3mat)

*“Hayır, idareci ve yönetici arkadaşlar, kendine yakın bulduğu arkadaşlara pozitif ayrımcılık yapıyor. Derse girmeyenler, mazeretsiz gecikenler göz ardı ediliyor. Ödüllendirilmesi gerekenler değil de kendine yakın olanlar ödüllendiriliyor.”* (E3Ç4bdn)

## Tartışma ve Sonuç

J. S. Adams; Amerika Birleşik Devletleri'nde General Elektrik adlı işletmede çalışanların güdülenmesi ve motivasyonu üzerine bir takım araştırmalar yapmıştır. Araştırmalarından elde ettiği en önemli sonuç; ödül adaletinin çalışanların işlerine daha iyi bağlanmalarını sağlayan, onları güdüleyen önemli bir etken olduğudur. (Eren, 2010).

Literatürde Adams'ın ödül adaleti ve eşitliği teorisi bağlamında yapılan bir çalışmada Kılıç (2016); müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeyi amaçlamış ve bu bağlamda müzik öğretmenlerinin meslekleri için yaptıkları fedakârlıkları; emek, harcanan iş gücü, zaman, fiziksel yorgunluk, maddi giderler, çeşitli sağlık problemleri vb. şeklinde tespit ettiği görülmektedir. Buna karşılık emekleri karşılığında elde ettiklerinin; düzenli maaş, sosyal şartlar, sağlık güvencesi, terfi imkânları, emeklilik hakkı, öğrencilerin gösterdikleri sevgi ve saygı, toplumda saygınlık ve statü şeklinde tespit edildiği görülmektedir. Bu bulgulardan harcanan iş gücü ve zaman gibi bulguların ve karşılığında elde edilenlerden; maaş, öğrencilerden görülen sevgi ve saygı gibi karşılıkların araştırmamızın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Aynı araştırmada Kılıç (2016); bazı öğretmenlerin sarf ettikleri emeğin diğer arkadaşlarına kıyasla daha fazla olduğunu, mesleği için kendilerinden az çaba harcayan meslektaşlarıyla aynı ücreti alıyor olmalarının iş tatmin ve motivasyonlarını, buna bağlı olarak da performanslarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bulguları incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu aynı okulda çalıştıkları meslektaşlarının aldıkları ücreti hak etiklerini düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların az bir kısmının Kılıç (2016)'ın çalışmasının bulgularıyla paralellik gösterdiği, yaptığı işe göre aldıkları ücreti hak etmeyenlerin olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yılmaz ve Aslan (2013) öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” (ölçülebilir, nesnel, kesin, açık, somut) ödül sistemiyle ilgili çalışmalarında; özünde öğretmenleri ilgilendiren mevzuattaki ödül ve ceza ile ilgili hükümlerin araştırmaya katılan öğretmenlerden gelen dönütler ve Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı çerçevesinde yeniden yorumlanması önerilerinde bulunduğu görülmektedir.

Ulutaş (2019) “Eşitlik hassasiyetinin işgörenlerin iş doyumunu ve işten ayrılma eğilimleri üzerindeki etkileri: Bişkek Yiyecek İçecek İşletmeleri Üzerine Bir Alan Araştırması” başlıklı çalışmada; Adams'ın Ödül Adaleti ve Eşitliği Kuramı da temele alınarak iş doyumunu ve işten ayrılma eğilimi ile eşitlik hassasiyeti ilişkisini incelemiştir. Kırgızistan'ın başkenti Bişkek'te faaliyet gösteren yiyecek içecek işletmeleri örneklem olarak seçilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Eşitlik hassasiyeti algısı” ile “maddi iş doyumunu” arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edildiği, ayrıca, işgörenlerin iş doyumunu ile işten ayrılma eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir.

Çelebi ve diğerleri (2015); ilk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada; katılımcıların başarılarının çalıştıkları kurumlar tarafından ödüllendirilmesini istedikleri ifade edilmiş, fakat öğretmenler mevcut sistemde başarılı olsalar bile ödül veya takdir gibi güdüleyicilerle karşılaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler ödül sisteminin adil olduğunu düşünmediklerini ifade etmektedir. Bu yönüyle; öğretmenlerin ödül-ceza sisteminin adil olarak işletilmediği, sorumlu yöneticilerin daha şeffaf ve ölçütlere sadık olması gibi sonuçlar araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; öğretmenlerin daha şeffaf ve somut ölçütlerin olduğu bir ödül-ceza sisteminde, kimi öğretmenleri ödüllendirirken daha fazla hak ettiğini düşünen öğretmenleri küstürmemek gerekliliğinin olduğu söylenebilir. Daha somut ödüllendirme ve cezalandırma ölçütleri inisiyatif olarak mevzuattaki boşluklardan faydalanarak adam kayırmanın önüne geçebileceği önerilebilir.

## Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programında Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER danışmanlığında hazırlanmış seminer çalışmasıdır.

## Referanslar

- Cevizci, A.(2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- Çelebi, N., Vuranok, T., Turgut I. (2015). İlk ve ortaokullarda öğretmenlerin ödül sistemine ilişkin görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,34, 75-104.
- Erdem, A. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 51-57.
- Eren, E. (2010). Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Eroğlu, F. (2007). Davranış bilimleri. İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Kılıç, D.B. (2016). Adams'ın eşitlik teorisi bağlamında müzik öğretmenlerinin iş tatminini belirlemeye yönelik bir araştırma. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19-36, 193-235.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: kuramsal bir çerçeve. Uluslar arası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi. 1(2), 86-115.
- Scott, C. ve Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. Journal of Educational Administration, 41, 74-86.
- Tevrüz, S. (1999). Endüstri ve örgüt psikolojisi. Ankara: Türk Psikologları Derneği Yayınları.
- Ulutaş, M. (2019). Eşitlik hassasiyetinin işgörenlerin iş doyumunu ve işten ayrılma eğilimleri üzerindeki etkileri: Bişkek yiyecek içecek işletmeleri üzerine bir alan araştırması. Ömer Halis Demir Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 12(4), 552-562.
- Uysal, (2014). Genel liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel adalet konusundaki algıları (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H., (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma teknikleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. ve Aslan, Ö.. (2013). Öğretmen motivasyonunun artırılmasında “ÖNKAS” ödül sistemi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı, 286-306.

### Extended Abstract

The concepts of justice and equality in organizations are concepts that should be considered in terms of the motivation levels of the employees of the organization, as well as the continuity and development of the organizations. The concept of motivation is in the literature; Attribution of power, energy and effectiveness to a goal-directed behavior is defined as the desire and enthusiasm to do a job or activity, the internal process that activates, maintains and directs the behavior (Cevizci, 2010).

In this context, various motivation theories have been developed based on the idea that it is an undeniable fact that the future of organizations depends on employee productivity. One of the motivation theories belongs to John Stacy Adams, a researcher from the USA. Adams's (1963) theory of reward justice and equity; It is a balance theory based on the Cognitive Contradiction theory of Leon Festinger. J. S. Adams; He has done some research on the motivation and motivation of employees in the General Electric company in the United States. The most important result of his research; reward justice is an important factor that motivates employees to engage in their work better. This result is that employees constantly compare themselves with their colleagues, that is, they compare the rewards given to them with the awards given to their other friends. This comparison aims to understand how much the rewards given to them are equal to the rewards of their friends, whom they think are working at the same level as him/her. When making comparisons, employees compare the material or moral rewards and all kinds of gains they provide from the organization in return for their inputs such as knowledge, effort, experience, intelligence and talent. If there is a difference between the ratios of their own and their colleagues, there is a situation of inequality and this means that the reward justice is impaired (Eren, 2010).

The aim of this research is to determine the opinions of teachers on the basis of the concepts of reward justice and equality towards their colleagues, with whom they work in the system they work and more specifically in their institutions. The opinions of the participants; It is thought that by drawing attention to some of the strengths or weaknesses of the education system, it may be beneficial to bring the system operation to the ideal level of equality and justice. This study, which aims to obtain the opinions of teachers about themselves and their colleagues in the context of reward justice and equality, is in the descriptive survey model and was carried out with a qualitative method. The data obtained according to the descriptive survey model are summarized and interpreted according to the predetermined themes. In descriptive analysis, direct quotations are also frequently used to reflect the views of the individuals interviewed or observed in a striking way. The purpose of descriptive analysis is to present the findings to the reader by arranging and interpreting them.

Maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods of the study group, was used. In this method, the aim is to determine whether there is a common phenomenon or phenomena shared among various situations, rather than generalizing, and thus to clarify the different dimensions of the problem.

In order to increase the branch diversity of the teachers participating in the research, attention was paid to the inclusion of teachers from different branches in the sample. Since the variety of branches in primary schools is less than in secondary and high school, interview forms were applied to fewer teachers than the number of teachers working in primary school and secondary school and high school.

By scanning the relevant literature and taking the opinions of two experts (one expert in qualitative studies and the other a faculty member in the field of educational administration and supervision), a semi-structured question consisting of 4 open-ended questions, each about Adams's "Theory of Reward Fairness and Equity", to be used in the research. interview form has been prepared.

In the research, descriptive analysis and content analysis approaches were used in the analysis of the findings. The main purpose of descriptive analysis is to organize the findings and present them to the reader in an interpreted way. The main purpose of content analysis is; to reach the relationships and concepts that can explain the collected data. The data explained and interpreted in descriptive analysis are subjected to a deeper process in content analysis, and with a descriptive approach, themes and concepts that are difficult to notice can be discovered with this analysis (Yıldırım & Şimşek, 2000).

According to the research findings; majority of the teachers participating in the research; It has been found that they spend many years of serious work, spending financial resources, sacrificing social activities in order to become a teacher, and in return, they experience a sense of moral satisfaction as long as they are beneficial to the students, but they do not think that they receive financial rewards for their efforts. Regarding the payment of



teachers from different branches over the same unit wage and additional lessons; While the majority of teachers from branches such as mathematics, Turkish and science, who are responsible for an exam and are frequently followed when learning about their school achievements, express the opinion that if the responsibility is different, the wages should be different, the majority of the teachers from other branches stated that they found the equal unit wage application fair. Almost all of the answers given to a question asked about whether the colleagues of the teachers working in the same institution deserve the wages they receive; stated that teachers deserve the wages their colleagues receive. Finally, when asked for their opinions on the fairness of reward-punishment practices in the education system, almost all of the teachers stated that they think that bilateral relations work more than legislation in reward-punishment practices.



## Identification of Ecological Footprint Awareness of Prospective Teachers

Gizem ŞAHİN<sup>\*a</sup>, Sait BULUT<sup>b</sup>, Hacı Kubilay KIRAZ<sup>c</sup>,  
Sultan TATLISU<sup>d</sup>, Gülşah ÇOŞKUN<sup>e</sup>

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :31.01.2022

Revised :07.11.2022

Accepted :15.11.2022

Keywords:

Ecology,  
Ecological footprint,  
Ecological footprint  
awareness,  
Prospective teachers.

Article Type:

Research Article

### Abstract

The aim of this study is to determine whether the ecological footprint awareness of prospective teachers differ according to the variables of department and gender. This study was conducted on 318 third-year prospective teachers from the Departments of Pre-school, Turkish Language, Science, Mathematics, Guidance and Psychological Counseling, Primary School, Social Science and English Language Education at Faculty of Education. In this study, the "Ecological Footprint Awareness" scale was used as a data collection tool. Descriptive statistics were used in the analysis of the data, one-way ANOVA was used to compare the departments and independent samples t-test was used for the gender variable. In the comparison made in terms of departments in the research, a significant difference was found in ecological footprint awareness in favor of prospective Science Education teachers. In some sub-dimensions, a result in favor of Primary School Education prospective teachers was obtained. In addition, the department that has the lowest ecological footprint awareness is Guidance and Psychological Counseling Education, while English Language Education and Mathematics Education have the lowest scores in some sub-dimensions. When examined according to the gender variable, a significant difference was found in ecological footprint awareness in favor of female prospective teachers. Suggestions were made about the findings obtained.

## Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalıklarının Belirlenmesi

### Makale Bilgisi

### Öz

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :31.01.2022

Düzeltilme :07.11.2022

Kabul :15.11.2022

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarının ana bilim dalı ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir. Bu çalışma Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Okul Öncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve İngiliz Dili

\*İlgili Yazar: gizemsahin242@gmail.com

<sup>a</sup>, <http://orcid.org/0000-0002-9512-8570>

<sup>b</sup> <http://orcid.org/0000-0002-6150-2528>

<sup>c</sup> <http://orcid.org/0000-0002-1741-6817>

<sup>d</sup> <http://orcid.org/0000-0002-1511-7194>

<sup>e</sup> <http://orcid.org/0000-0001-5609-5836>

*Anahtar Kelimeler:*

Ekoloji,  
Ekolojik ayak izi,  
Ekolojik ayak izi farkındalığı,  
Öğretmen adayları.

*Makale Türü:*

Araştırma Makalesi

Eğitimi Ana Bilim Dallarındaki 318 üçüncü sınıf öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı" ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, ana bilim dalları arasında karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır. Araştırmada ana bilim dalları yönünden yapılan karşılaştırmada Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı öğretmen adayları lehine ekolojik ayak izi farkındalıklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bazı alt boyutlarda, Sınıf Eğitimi öğretmen adaylarının lehine bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca ekolojik ayak izi farkındalığı en düşük olan ana bilim dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi olmakla birlikte bazı alt boyutlarda ise İngiliz Dili Eğitimi ve Matematik Eğitimi en düşük puana sahiptir. Cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, kadın öğretmen adayları lehine ekolojik ayak izi farkındalıklarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

## Introduction

Human being directly interacts with the environment since his/her creation (Aksu, 2011). As human beings expand their settlements in order to satisfy their needs all through their lives, they also shape natural resources in diverse ways (Yang, Yang, Luo & Huang, 2019). The existing knowledge base is not sufficient for ensuring the sustainability of life and minimizing the negative influence of human beings on the environment. In this regard, besides the existing knowledge base, there is an ecological footprint scale which is acknowledged as an educational tool and likely to have a deeper impact on human beings (Keleş, Uzun & Özsoy, 2008).

Ecological footprint acts as the scale as to what and how much human beings consume in the nature. Calculating the negative effects of human beings on earth by virtue of measuring their existing footprints can give rise to changes in lifestyles of human beings and so sustainability of life can be achieved (Wilson & Anielski, 2005). For Schaller (1999), once the issue of the sustainability of life is addressed, the concept of ecological footprint springs to mind. As human beings consume resources of the earth all through their lives, they simultaneously produce wastes along with this consumption process. All land and water fields necessary for the reproduction of depleted resources and the elimination of wastes make up the ecological footprint (Keleş, 2014; Keleş et al., 2008; WWF, t.y.). In other words, ecological footprint compares the resource to the energy consumption. This method presents the opportunity to perform simple but comprehensive calculations (Wackernagel et al., 1999). Main elements which are taken into consideration in the calculation and affect the make-up of ecological footprint of each individual are food, accommodation, transportation, energy, products (consumer goods) and services (Turkey Ecological Footprint Report, 2012). Ecological footprint is measured in global hectares (gha) (Living Planet Report, 2018). Various non-governmental organizations and educational institutions on a global scale are working on this issue (Lambrechts & Van Liedekerke, 2014; Medina & Toledo-Bruno, 2016) and a sustainable future is aimed. When the literature is examined, there are many studies (Eren, Aygün, Chabanov & Akman, 2016; Gottlieb, Vigoda-Gadot & Haim, 2013; Keleş et al., 2008; Lambrechts & Van Liederke, 2014; Meyer, 2004; Ortegon & Acosta, 2019; Yıldız & Selvi, 2015) on the ecological footprint.

In the study of Meyer (2004), it was aimed to determine the effect of ecological footprint as an educational tool on students' knowledge, attitudes and behaviors towards sustainable life. This study was carried out on the students of the Department of Biomedical and Nursing Sciences and the Department of Chemistry and has a single-group pretest-posttest experimental design. As a result of the research, it was determined that ecological footprint education increased the knowledge, attitude and behavior towards a sustainable lifestyle in a positive way. Keleş et al. (2008) aimed to calculate and evaluate the ecological footprints of teacher candidates (Social Science, Science, Primary School Teaching) in their study. The web-based "Ecological Footprint Calculation Questionnaire" was used in this study on first graders. As a result of the research, it was determined that the ecological footprints of the teacher candidates are above the world average, the sub-dimension that affects the ecological footprint the most is the food sub-dimension, and the ecological footprint results do not differ according to gender. In the study of Gottlieb et al. (2013), it was aimed to determine the effect of ecological footprint on environmental behavior of high

school students. While a training based on the ecological footprint approach was applied in the experimental group, the training specified in the curriculum was continued in the control group. As a result of the research, a significant difference was observed in favor of the experimental group in the variables of perceived behavioral control (PBC), personal norms (PN) and behavioral intentions (BI), while no significant difference was observed in the environmental behavior (PEB) and ecological view (EW) variables in both groups. The ecological footprint of KHLeuven University, which Lambrechts & Van Liederke (2014) determined as a sample in their study, focused on the use of this tool, the creation of educational goals on this subject, and the development of policies. In the study of Ortegon & Acosta (2019) on the use of ecological footprint for environmental management in educational institutions, it was aimed to evaluate the ecological footprint in Colombian Universities and to develop a practical calculation tool. In line with the studies examined, examining the ecological footprint awareness of the various masses that make up the society can enable to see the perspective of each individual that will affect the society and take action accordingly. Considering the place of the human factor in the formation and continuation of environmental problems, it can be thought that examining people's perspectives on the environment can be continuous.

There are various human-induced global and regional environmental problems in the world, and although many research are done to solve these problems, unless sustainable society is established and human beings change their lifestyles, environmental problems will not be solved even though certain precautions are taken in the fields of technology, law, politics and economy (Kawashima, 1998, p. 33). Education plays a key role in tackling these problems (O'Gorman & Davis, 2013). For example, the ecological footprint which was acknowledged to act as the scale of the natural resource consumption for the last five decades, however, increased by 190% according to Living Planet Report (Living Planet Report, 2018). It is argued that, through regulations, it would be possible both to enhance the ecological awareness of human beings and to ensure the sustainability (Akilli, Kemahli, Okudan & Polat, 2008; Pena Cerezo, Artaraz-Minon & Tejedor-Nunez, 2019; Yıldız & Selvi, 2015). For this reason, education plays a key role in tackling these problems (O'Gorman & Davis, 2013). Preventing environmental problems and raising the responsiveness and awareness of individuals about the nature can be made possible only through education (Öztürk-Demirbaş, 2015). Teacher is important to the enhancement of awareness of students about environmental issues (Bergman, 2016; Ramadhan, Sukma & Indriyani, 2019; Wanchana, Inprom, Rawang & Ayudhya, 2019). Teacher has a serious responsibility for the formation of behaviors which are specified in advance and intended to be improved (Ekici, 2012; Kurt, 2013). In this case, teachers have a huge responsibility for enabling that human beings become aware of their ecological footprints and reduce their adverse effects on earth (Keleş, 2011). Therefore, determining the awareness of prospective teachers about the ecological footprint is a subject that needs to be emphasized, and it is thought that the comparison of the results to be obtained from various samples can contribute to the studies in this field. The aim of this research is to determine the prospective teachers' ecological footprint awareness according to department and gender variables. The sub-problems of the research are given below.

1. Do prospective teachers' ecological footprint awareness scores differ according to the department variable?
2. Do prospective teachers' ecological footprint awareness scores differ according to the gender variable?

## **Method**

### **Research Design**

Survey design was used in this research, which aims to determine the ecological footprint awareness of prospective teachers according to department and gender variables. With the survey design, it is aimed to provide information about the characteristics of the group consisting of a large number of participants (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2018, p. 15).

### **Population and Sample**



The population of this research consists of Pre-school Education, Turkish Language Education, Science Education, Mathematics Education, Guidance and Psychological Counseling Education, Primary School Education, Social Science Education and English Language Education Department, which is educated at Faculty of Education at a public university in Turkey the 2018-2019 academic year. The sample consists of third grade prospective teachers who are studying in these eight departments and selected by convenience sampling method. The convenience sampling process enables the collection of data from a sample who are convenient and easily accessible sample (Büyüköztürk et al., 2018, p. 95). Demographics of the sample are demonstrated in Table 1 and Table 2.

**Table 1.** Descriptive Statistics by the Departments

| Departments                                     | F  | %     |
|---|----|-------|
| Pre-school Education                            | 43 | 13.52 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 11.01 |
| Science Education                               | 52 | 16.35 |
| Math Education                                  | 36 | 11.32 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 10.70 |
| Primary School Education                        | 35 | 11.01 |
| Social Science Education                        | 46 | 14.47 |
| English Language Education                      | 37 | 11.64 |

Table 1 introduces that 13.52% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Pre-school Education (N=43), 11.01% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Turkish Language Education (N=35), 16.35% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Science Teaching (N=52), 11.32% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Math Education (N=36), 10.70% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Guidance and Psychological Counseling Education (N=34), 11.01% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Primary School Education (N=35), 14.47% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of Social Science Education (N=46), 11.64% of prospective teachers are enrolled as the third-year students of English Language Education (N=37).

**Table 2.** Descriptive Statistics for the Gender Variable

| Gender | F   | %     |
|--------|-----|-------|
| Male   | 106 | 33.30 |
| Female | 212 | 66.70 |
| Total  | 318 | 100   |

As per Table 2, 33.30% of participants are the male (N=106) whereas 66.70% of prospective teachers who participate in the research are the female (N=212). Research sample is composed of a total of 318 prospective teachers.

#### Data Collection Tool

"Ecological Footprint Awareness Scale" developed by Çelik-Coşkun & Sarıkaya (2014), which was determined in line with the purpose of the research, was used after obtaining the necessary application permissions.

*Ecological Footprint Awareness Scale.* Ecological Footprint Awareness Scale developed by Coşkun & Sarıkaya (2013) is composed of a total of 46 items. The scale contains 5 sub-scales: (i) food, (ii) transportation & accommodation, (iii) energy, (iv) wastes and (v) water consumption. Without changing this order of items, food sub-scale includes 8 items, transportation & accommodation sub-scale includes 9

items, energy sub-scale includes 15 items and water consumption sub-scale includes 5 items in the scale. It is a 5-point Likert-type scale. The scale was scored on the basis of the following options: “I Absolutely Disagree (1 point)”, “I Disagree (2 points)”, “I Cannot Decide (3 points)”, “I Agree (4 points)”, “I Absolutely Agree (5 points)”. The KMO value calculated for the factor analysis was .86, and the results of the Bartlett Test ( $X^2=4408.09$ ,  $Sd=1035$ ,  $p=.000$ ) were determined. The rate of explaining the scale items of the sub-dimensions was found to be 42.49%. The Cronbach Alpha value for each sub-dimension is .70, .76, .86, .81, .68, respectively (Çelik-Coşkun & Sarıkaya, 2014). Cronbach’s Alpha value for the scale was calculated as 0.92. Cronbach’s Alpha values were also calculated for each sub-scale, that is, 0.61 for food sub-scale, 0.74 for transportation & accommodation sub-scale, 0.80 for energy sub-scale, 0.76 for wastes sub-scale and 0.80 for water consumption sub-scale. As Cronbach’s Alpha values are quite close to 1, the scale can be considered as highly reliable.

**Data Analysis**

In the study, first of all, missing value analysis among the scale items, and then normality test was performed. Considering the results of the Kolmogorov-Smirnov test (McKillup, 2012, pp. 321-322) in cases where the sample size is more than 35, it was determined that the data showed a normal distribution. One-way analysis of variance (ANOVA) was used for the analysis of interdepartmental comparison and independent samples t-test was used to determine whether there was a significant difference in terms of ecological footprint awareness scores according to gender variable. When ANOVA F test is significant, Post-Hoc test are used. Post-Hoc test was performed to uncover specific differences between the groups. Considering the homogeneity of the variances; The Tukey test (If the variances are homogeneous) was conducted in the sub-scales of food, transportation and accommodation, energy and the Tamhane T2 test (If the variances are not homogeneous) in the sub-scales of waste and water consumption.

**Findings**

**Table 3.** One-way ANOVA Statistics by Departments for Total Scores Obtained from Ecological Footprint Awareness Scale

| Source of Variance | SS         | DF  | MS       | F     | p     | Tukey Test                        |
|--------------------|------------|-----|----------|-------|-------|-----------------------------------|
| Inter-group        | 18254.581  | 7   | 2607.797 | 5.506 | .000* | 1-3, 2-3, 3-4, 3-5, 5-6, 3-7, 3-8 |
| Intra-group        | 146812.437 | 310 | 473.589  |       |       |                                   |
| Total              | 165067.019 | 317 |          |       |       |                                   |

\*p<.05

The review of Table 3 indicates that a significant difference was determined between the departments on the basis of total points when the ecological footprint awareness scores of the department variable were examined, when the results of one-way analysis of variance (ANOVA) were examined ( $F=5.506$ ,  $p=.000$ ). As a result of the Post-Hoc analysis, which was conducted to examine which majors differed significantly, the prospective teachers of the Science Education Department and Pre-School Education, Turkish Language Education, Mathematics Education, Guidance and Psychological Counseling Education, Social Science Education, English Language Education Department and it has been observed that there is a significant difference between prospective teachers of Psychological Counseling and Guidance Education and Primary School Education Departments.

**Table 4.** Descriptive Statistics for Total Score of Different Departments

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD    |
|---|----|-----------|-------|
| Pre-school Education                            | 43 | 161.98    | 16.64 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 158.59    | 22.70 |
| Science Education                               | 52 | 175.90    | 17.49 |
| Math Education                                  | 36 | 155.67    | 22.59 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 153.42    | 28.48 |
| Primary School Education                        | 35 | 170.43    | 23.96 |

|                            |    |        |       |
|----------------------------|----|--------|-------|
| Social Science Education   | 46 | 157.28 | 24.11 |
| English Language Education | 37 | 158.93 | 18.09 |

The review of Table 4 indicates that it was determined that the significant difference between the departments indicated in Table 3 was in favor of the prospective teachers of the Science Education Department ( $\bar{X}$ =175.90) in the first comparison, while in the second comparison it was determined that it was in favor of the prospective teachers of the Primary School Education Department ( $\bar{X}$ =170.43). In addition, the department that has the lowest score is Guidance and Psychological Counseling Education ( $\bar{X}$ =153.42).

**Table 5.** One-Way Variance (ANOVA) Results of the Ecological Footprint Awareness Scale Food Sub-Scale Score for the Variable by Department

| Source of Variance | SS       | DF  | MS     | F     | p     | Tukey Test              |
|--------------------|----------|-----|--------|-------|-------|-------------------------|
| Inter-group        | 519.871  | 7   | 74.267 | 4.337 | .000* | 2-3, 3-4, 3-5, 3-7, 3-8 |
| Intra-group        | 5308.672 | 310 | 17.125 |       |       |                         |
| Total              | 5828.543 | 317 |        |       |       |                         |

\*p<.05

The review of Table 5 indicates that a significant difference was determined between the departments in the food sub-scale when the results of the ecological footprint awareness scores of the department variable and one-way analysis of variance (ANOVA) were examined (F=4.337, p=.000). As a result of the Post-Hoc analysis carried out to examine which majors there are significant differences between, the prospective teachers of the Science Education Department and the prospective teachers of Turkish Language Education, Mathematics Education, Guidance and Psychological Counseling Education, Social Science Education, English Language Education Departments significant difference was observed.

**Table 6.** Descriptive Statistics for Food Sub-Scale

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD   |
|---|----|-----------|------|
| Pre-school Education                            | 43 | 23.65     | 3.76 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 23.09     | 3.53 |
| Science Education                               | 52 | 26.17     | 3.68 |
| Math Education                                  | 36 | 23.05     | 4.78 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 23.18     | 4.02 |
| Primary School Education                        | 35 | 23.82     | 4.89 |
| Social Science Education                        | 46 | 23.30     | 3.98 |
| English Language Education                      | 37 | 21.62     | 4.51 |

The review of Table 6 indicates that it has been determined that the significant difference between the departments indicated in Table 5 is in favor of the Science Education Department prospective teachers. In addition, it was observed that the prospective teachers of the Department of Science Education had the highest average ( $\bar{X}$ =26.17). In addition, the department that has the lowest score is English Language Education ( $\bar{X}$ =21.62).

**Table 7.** One-Way Variance (ANOVA) Results of the Ecological Footprint Awareness Scale Transportation and Accommodation Sub-Scale Scores of the Variable of the Department

| Source of Variance | SS        | DF  | MS      | F     | p     | Tukey Test    |
|--------------------|-----------|-----|---------|-------|-------|---------------|
| Inter-group        | 732.189   | 7   | 104.598 | 3.414 | .002* | 3-4, 3-5, 3-7 |
| Intra-group        | 9497.968  | 310 | 30.639  |       |       |               |
| Total              | 10230.157 | 317 |         |       |       |               |

\*p<.05

The review of Table 7 indicates that when the ecological footprint awareness scores of the department variable are examined, a one-way analysis of variance (ANOVA) results reveal a significant difference between departments in the sub-scale of transportation and accommodation (F=3.414, p=.002). As a result

of the Post-Hoc analysis, which was conducted to examine which majors differed significantly, it was observed that there was a significant difference between the prospective teachers of the Science Education Department and the prospective teachers of the Mathematics Education, Guidance and Psychological Counseling Education, Social Science Education Departments.

**Table 8.** Descriptive Statistics for Transportation and Accommodation Sub-Scale

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD   |
|---|----|-----------|------|
| Pre-school Education                            | 43 | 27.74     | 4.34 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 28.69     | 6.10 |
| Science Education                               | 52 | 30.84     | 4.60 |
| Math Education                                  | 36 | 27.01     | 5.47 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 25.82     | 5.69 |
| Primary School Education                        | 35 | 28.48     | 6.49 |
| Social Science Education                        | 46 | 26.75     | 6.60 |
| English Language Education                      | 37 | 27.33     | 4.82 |

The review of Table 8 indicates that it has been determined that the significant difference between the departments stated in Table 7 is in favor of the Science Education Department prospective teachers. Also, it was observed that the prospective teachers of the Department of Science Education ( $\bar{X}=30.84$ ) had the highest average. In addition, the department that has the lowest score is Guidance and Psychological Counseling Education ( $\bar{X}=25.82$ ).

**Table 9.** One-Way Variance (ANOVA) Results of the Ecological Footprint Awareness Scale Energy Sub-Scale Scores of the Variable of the Department

| Source of Variance | SS        | DF  | MS      | F     | p     | Tukey Test         |
|--------------------|-----------|-----|---------|-------|-------|--------------------|
| Inter-group        | 2120.376  | 7   | 302.911 | 3.733 | .001* | 3-4, 3-7, 4-6, 6-7 |
| Intra-group        | 25153.157 | 310 | 81.139  |       |       |                    |
| Total              | 27273.533 | 317 |         |       |       |                    |

\*p<.05

The review of Table 9 indicates that, a significant difference was determined between the departments in the energy sub-scale when the results of the ecological footprint awareness scores of the department variable and one-way analysis of variance (ANOVA) were examined ( $F=3.733$ ,  $p=.001$ ). As a result of the Post-Hoc analysis carried out to examine which majors there are significant differences between, the prospective teachers of the Science Education Department and the prospective teachers of Mathematics Education and Social Studies Education, as well as it has been observed that there is a significant difference between the prospective teachers of the Primary School Education Department and Mathematics Education, Social Science Education Departments.

**Table 10.** Descriptive Statistics for Energy Sub-Scale

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD    |
|---|----|-----------|-------|
| Pre-school Education                            | 43 | 58.39     | 7.55  |
| Turkish Language Education                      | 35 | 57.47     | 9.05  |
| Science Education                               | 52 | 62.59     | 8.07  |
| Math Education                                  | 36 | 55.75     | 8.91  |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 56.76     | 12.18 |
| Primary School Education                        | 35 | 62.74     | 7.65  |
| Social Science Education                        | 46 | 56.30     | 10.49 |
| English Language Education                      | 37 | 58.72     | 7.47  |

The review of Table 10 indicates that it has been determined that the significant difference between the departments indicated in Table 9 is in favor of the prospective teachers of the Science Department in the first comparisons, while in the second comparisons it is determined that it is in favor of the prospective teachers of the Primary School Education Department. It has been observed that the prospective teachers



of the Primary School Education Department have the highest average ( $\bar{X}=62.74$ ), and at the same time, they have a very close average with the prospective teachers of the Science Education Department ( $\bar{X}=62.59$ ). In addition, the department that has the lowest score is Mathematics Education ( $\bar{X}=55.75$ ).

**Table 11.** One-Way Variance (ANOVA) Results of the Ecological Footprint Awareness Scale Wastes Sub-Scale Scores of the Variable of the Department

| Source of Variance | SS        | DF  | MS      | F     | p     | Tamhane T2 Test         |
|--------------------|-----------|-----|---------|-------|-------|-------------------------|
| Inter-group        | 1303.244  | 7   | 186.178 | 5.420 | .000* | 3-2, 3-4, 3-5, 3-8, 5-6 |
| Intra-group        | 10648.039 | 310 | 34.349  |       |       |                         |
| Total              | 11951.283 | 317 |         |       |       |                         |

\*p<.05

The review of Table 11 indicates that when the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) of the ecological footprint awareness scores of the department variable are examined, a significant difference was determined between the departments in the wastes sub-scale ( $F=5.420$ ,  $p=.000$ ). As a result of the Post-Hoc analysis carried out in order to examine which majors there are significant differences between, the prospective teachers of the Science Education Department and the Turkish Language Education, Mathematics Education, Psychological Counseling and Guidance Education, English Language Education Departments, and also Guidance and Psychological Counseling Education as well as it has been observed that there is a significant difference between the prospective teachers of Psychological Counseling and Guidance Education and Primary School Education Departments.

**Table 12.** Descriptive Statistics for Wastes Sub-Scale

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD   |
|---|----|-----------|------|
| Pre-school Education                            | 43 | 33.72     | 4.77 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 31.08     | 6.67 |
| Science Education                               | 52 | 36.51     | 4.14 |
| Math Education                                  | 36 | 32.29     | 6.16 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 30.08     | 7.48 |
| Primary School Education                        | 35 | 35.57     | 6.16 |
| Social Science Education                        | 46 | 33.24     | 6.66 |
| English Language Education                      | 37 | 32.58     | 4.78 |

The review of Table 12 indicates that it was determined that the significant difference between the departments indicated in Table 11 was in favor of the prospective teachers of the Science Education Department ( $\bar{X}=36.51$ ) in the first comparison, while in the second comparison it was determined that it was in favor of the prospective teachers of the Primary School Education Department ( $\bar{X}=35.57$ ). It was observed that the prospective teachers of the Department of Science Education had the highest average ( $\bar{X}=36.51$ ). In addition, the department that has the lowest score is Guidance and Psychological Counseling Education ( $\bar{X}=30.08$ ).

**Table 13.** One-Way Variance (ANOVA) Results of the Ecological Footprint Awareness Scale Water Consumption Sub-Scale Scores of the Variable of the Department

| Source of Variance | SS       | DF  | MS     | F     | p     |
|--------------------|----------|-----|--------|-------|-------|
| Inter-group        | 241.954  | 7   | 34.565 | 2.272 | .029* |
| Intra-group        | 4716.139 | 310 | 15.213 |       |       |
| Total              | 4958.093 | 317 |        |       |       |

\*p<.05

The review of Table 13 indicates that when the results of the one-way analysis of variance (ANOVA) of the ecological footprint awareness scores of the department variable are examined, a significant difference is detected between the departments in the sub-scale of water consumption ( $F=2.272$ ,  $p=.029$ ), but there was no difference between the groups as a result of the Post-Hoc analysis, which was conducted to examine which majors differed significantly.

**Table 14.** Descriptive Statistics for Water Consumption Sub-Scale

| Departments                                     | N  | $\bar{X}$ | SD   |
|---|----|-----------|------|
| Pre-school Education                            | 43 | 18.46     | 3.29 |
| Turkish Language Education                      | 35 | 18.24     | 3.61 |
| Science Education                               | 52 | 19.77     | 3.13 |
| Math Education                                  | 36 | 17.55     | 3.76 |
| Guidance and Psychological Counseling Education | 34 | 17.55     | 4.62 |
| Primary School Education                        | 35 | 19.80     | 3.98 |
| Social Science Education                        | 46 | 17.66     | 5.14 |
| English Language Education                      | 37 | 18.66     | 3.27 |

The review of Table 14 indicates that it has been observed that although the averages of the prospective teachers of the Primary School Education and Science Education Departments are very close to each other ( $\bar{X}=19.80$ ;  $\bar{X}=19.77$ ), the prospective teachers of the Primary School Education Department have the highest average ( $\bar{X}=19.80$ ). In addition, the department that has the lowest score is Mathematics Education ( $\bar{X}=17.55$ ) and Guidance and Psychological Counseling Education ( $\bar{X}=17.55$ ).

**Table 15.** Unpaired t-Test Statistics for Ecological Footprint Awareness Scores of Prospective Teachers on the basis of the Gender Variable

| Sub-scales                     | Gender | N   | $\bar{X}$ | SD    | t      | p     |
|--------------------------------|--------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Food                           | Male   | 106 | 22.89     | 4.72  | -2.139 | .033* |
|                                | Female | 212 | 23.97     | 4.01  |        |       |
| Transportation & Accommodation | Male   | 106 | 27.28     | 6.65  | -1.371 | .172  |
|                                | Female | 212 | 28.29     | 5.10  |        |       |
| Energy                         | Male   | 106 | 55.98     | 10.07 | -3.595 | .000* |
|                                | Female | 212 | 60.08     | 8.54  |        |       |
| Wastes                         | Male   | 106 | 31.57     | 6.39  | -3.696 | .000* |
|                                | Female | 212 | 34.22     | 5.82  |        |       |
| Water Consumption              | Male   | 106 | 18.42     | 4.33  | -0.278 | .781  |
|                                | Female | 212 | 18.55     | 3.76  |        |       |
| Total                          | Male   | 106 | 156.16    | 26.03 | -3.103 | .002* |
|                                | Female | 212 | 165.14    | 20.44 |        |       |

\*p<.05

The review of Table 15 indicates that a significant difference was determined in favor of female prospective teachers ( $\bar{X}=165.14$ ) on the basis of total scores according to the results of the independent samples t-test in the ecological footprint awareness scores of the gender variable ( $t= -3.103$ ,  $p=.002$ ). When considered in terms of sub-scales, a significant difference was found in the sub-scales of food, energy and wastes ( $t= -2.139$ ,  $p=.033$ ;  $t= -3.595$ ,  $p=.000$ ;  $t= -3.696$ ,  $p=.000$ ), except for the sub-dimensions of transportation and accommodation ( $t= -1.371$ ,  $p=.172$ ), water consumption ( $t= -0.278$ ,  $p=.781$ ), and this difference is in favor of female prospective teachers ( $\bar{X}=23.97$ ;  $\bar{X}=60.08$ ;  $\bar{X}=34.22$ ).

## Discussion and Conclusion

In this study, prospective teachers' awareness of ecological footprints was examined according to department and gender variables and interpreted made in line with the data obtained.

Considering the ecological footprint awareness scale scores of the department variable of the prospective teachers, a significant difference was found in favor of the Science Education Department prospective teachers in terms of both the total score and the sub-dimension scores of food, transportation and accommodation and waste. In terms of energy and water consumption sub-dimension scores, although the average of the Science Education prospective teachers is very close to the average of the Primary School Education prospective teachers, a result in favor of the Primary School Education prospective teachers was obtained. In addition, the departments with the lowest averages were examined. The department that has the lowest average ecological footprint awareness in terms of total points is Guidance and Psychological Counseling Education; English Language Education in the food sub-dimension, Guidance and Psychological Counseling Education in the transportation and accommodation sub-dimension, Mathematics Education in the energy sub-dimension, Guidance and Psychological Counseling in the waste sub-dimension, in the sub-dimension of water consumption, Guidance and Psychological Counseling Education and Mathematics Education. Having compulsory/elective courses and acquisitions involving environmental issues in the Science Education Undergraduate Program (Council of Higher Education [YÖK], 2018), and finding acquisitions that there is direct or indirect environmental in the Science course in the curriculum implemented by the Ministry of National Education [MEB] (Demir & Yalçın, 2014) can suggest that science and ecology education are closely related, and this situation supports the findings. With this situation, it can be stated that it can be a normal result considering that the field of Science covers environmental issues. At the same time, when the Primary School Teaching Undergraduate Curriculum is examined in order to get an idea about Classroom Education, it is seen that there are compulsory/elective courses and acquisitions (YÖK, 2018) that include environmental issues similar to Science Education. Studies stating that environmental education is important at primary education level (Demir & Yalçın, 2014; Şimşekli, 2004) may explain the higher results in these areas compared to other areas. For example, when we look at the Guidance and Psychological Counseling Education Undergraduate Curriculum that has the lowest score; sustainable environment, ecology education etc. it is seen that there is an elective course called "Sustainable Development and Education", which includes the achievements, but on the contrary, it is not a compulsory course that deals with environmental issues. This situation is the same in Primary Mathematics Education Teaching and English Language Teaching Undergraduate Curriculum. In the study of Çelenk (2019), it was determined that the ecological footprint awareness of Social Science Education prospective teachers was higher than other prospective teachers (Foreign Language Education, Science Education, Primary School Education, Fine Arts Education). When the Social Science Teaching Curriculum is examined, it is observed that there are compulsory/elective courses and acquisitions (YÖK, 2018) that include environmental issues, similar to Science Education and Primary School Education. In addition, when the Social Science curriculum is examined, it is observed that environmental concepts, values and skills are included (Öztürk & Zayimoğlu-Öztürk, 2016). On the contrary, in this study, pre-service teachers of the Social Science Education Department lagged behind in terms of ecological footprint awareness. In line with the studies examined and the findings obtained; It can be thought that individuals may have a perception that Science and Primary School Education fields should take more responsibility on environmental issues, and the curriculum and curricula are shaped in this direction. In addition, it can be stated that environmental perspectives can be shaped outside of the courses in the curriculum, and the individual characteristics of the teacher candidates and the environment they are in (the faculty where they study, etc.) can be effective.

Considering the ecological footprint awareness scale scores of the gender variable of the prospective teachers, significant differences were obtained in favor of female prospective teachers in terms of both the total score and some sub-scales. In this case, it can be expressed that the significant difference obtained in the total score consists of the significant difference in the sub-scale of food, energy and waste. When the findings are interpreted, it can be stated that women have a more environmentalist perspective than men in terms of food, energy and waste, which play a role in the formation of the ecological footprint that emerges as a result of production, consumption and disposal processes. As the reason for this result, it can be thought that women are more active in the home environment than men, and their knowledge and experience in subjects such as cooking, using electronic goods at home, and disposal of waste at home can positively affect their awareness of ecological footprints. When the primitive period human-nature relations are considered, it can be said that the distribution of duties of men and women (Atasoy, 2006, s. 3; Erdem,

2000, s. 23-24) in keeping the house has taken place in the minds with the development process until today, depending on the today's technologies. For this reason, it can be stated that female prospective teachers affect their ecological footprint awareness more than males. Although there is an awareness in favor of female prospective teachers in the sub-scales of transportation, accommodation and water consumption, no significant difference has been detected. For this reason, it can be stated that female prospective teachers affect their ecological footprint awareness more than males. Although there is an awareness in favor of female prospective teachers in the sub-scales of transportation, accommodation and water consumption, no significant difference has been detected. In the study of Çelik-Coşkun & Sarıkaya (2014), in which they aimed to determine the ecological footprint awareness levels of primary school prospective teachers, a significant difference was found in favor of women in the sub-scales of energy, waste and water consumption. Similarly, obtaining a result in favor of female prospective teachers in the sub-scales of energy and waste as the reason for this; women are generally more active in activities than men housework, etc., it has been stated that they are more conscious about the importance of saving in the use of energy-operated devices and the elimination of waste. On the contrary, in this study, there was no difference in the use of water according to the gender variable. Considering that water consumption is needed in many activities such as production, consumption, waste disposal, cleaning, it can be interpreted that there is no difference due to the widespread use of water. Uyanık (2020) also observed a significant difference in favor of women in his research with prospective primary school teachers, and stated that it may be effective that women give more importance to the environment and take care of housework more. There are various studies (Günel, 2018; Gündüz & Alsagher, 2018) that support similar findings. On the contrary, there are also studies (Eren, Aygün, Chabanov & Akman, 2016; Özgen & Demirci-Aksoy, 2017) that obtained results in favor of men. In addition, when the study of Sivrikaya (2018) with Science and Turkish Education prospective teachers and Çelenk (2019) with prospective teachers were examined, it was observed that there was no significant difference in the gender variable. Çelik-Coşkun & Sarıkaya (2014) stated that no difference was observed in the dimensions of transportation and accommodation, because the prospective teachers have limited economic income as they are students, and this situation may affect them in a similar way in terms of transportation and accommodation.

As a result; By comparing the ecological footprint awareness of various departments, it is thought that it will contribute to the literature on considering the similarities and differences of the departments in terms of environmental perspective. The weight of environmental issues and achievements in curriculum and curricula may be effective in the fact that Science Education and Classroom Education Departments have higher ecological footprint awareness compared to other departments. In addition, it can be said that the individual characteristics of teacher candidates and the environment they are in may be effective. It can give an idea that gender difference is also an issue that needs to be emphasized for scientific studies to reduce the ecological footprint. Suggestions were made about the results obtained.

1. Compulsory courses containing environmental issues and achievements can be added to the undergraduate curriculum, and environmental practices can be made. In this way, responsible individuals who are aware of their ecological footprints can be raised in all areas.
2. The effects of different variables (individual characteristics, faculty, etc.) that are thought to effect ecological footprint awareness can be examined in depth.
3. The knowledge, attitudes and behaviors towards food, transportation and accommodation, energy, wastes and water consumption that make up the ecological footprint can be examined in depth on the basis of departments, and it can be examined according to what kind of factors the footprint of individuals belonging to each area changes. In this direction, policies can be developed to reduce the ecological footprint. In this way, positive behavioral changes can be achieved in food consumption, transportation and accommodation, energy use, waste management and water consumption.
4. The knowledge, attitudes and behaviors towards food, transportation and accommodation, energy, waste and water consumption that make up the ecological footprint can be examined in depth on the basis of gender, and it can be examined according to what kind of factors it changes. Thanks to the policies to be developed in this direction, the ecological footprint can be reduced.
5. Ecological footprint awareness can be examined with larger and different samples.



## Notes

This study is revised version of "" which was presented as an oral presentation at an international congress in 2019.

## Referances

- Akıllı, H., Kemahlı, F., Okudan, K., & Polat, F. (2008). The content of ecological footprint concept and calculation of individual ecological footprint in the Akdeniz University economics and administrative sciences faculty. *Akdeniz University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 15, 1-25.
- Aksu, C. (2011). Sürdürülebilir kalkınma ve çevre. Güney Ege Kalkınma Ajansı. Retrieved from <http://geka.org.tr/yukleme/dosya/pdf> (Date of Access: 20.07.2019).
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim: Çocuk doğa etkileşimi* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bergman, B. G. (2016). Assessing impacts of locally designed environmental education projects on students' environmental attitudes, awareness, and intention to act. *Environmental Education Research*, 22(4), 480-503.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelenk, B. (2019). *Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi [Examination of prospective teachers ecological footprint according to some variable]* (Unpublished master's thesis). Ondokuz Mayıs University, Samsun.
- Çelik-Coşkun, I., & Sarıkaya, R. (2014). Investigation of ecological footprint levels of classroom teacher candidates. *Turkish Studies*, 9(5), 1761-1787. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6598>
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Ekici, G. (2012). Responsibility perception scale of teacher's for student achievement: the adaption into Turkish, validity and reliability study. *Journal of Contemporary Education Academic*, 1(2), 23-35.
- Erdem, Ü. (Ed.). (2000). *Çevre bilimi: Sürdürülebilir dünya*. İzmir: Ege Üniversitesi Çevre Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları.
- Eren, B., Aygün, A., Chabanov, D., & Akman, N. (2016). Mühendislik öğrencileri ekolojik ayak izinin belirlenmesi [Ecological footprint score in engineering students]. *International Journal of Engineering and Technology Research (IJENTE)*, 1(1), 7-12.
- Gottlieb, D., Vigoda-Gadot, E., & Haim, A. (2013). Encouraging ecological behaviors among students by using the ecological footprint as an educational tool: a quasi-experimental design in a public high school in the city of Haifa. *Environmental Education Research*, 19(6), 844-863.
- Günel, N. (2018). *Üniversite öğrencilerinin ekolojik ayak izi azaltılması ile ilgili eğilimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the tendency of the university students to reduce ecological footprint]* (Unpublished master's thesis). Gazi University, Institute of Science and Technology, Ankara.
- Gündüz, Ş., & Alsagher, E. A. A. (2018). Consciousness levels of Libyan higher education students on ecological footprint and sustainable life. *Quality & Quantity*, 52(1), 67-78 <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0588-2>
- Kawashima, M. (1998). *Development of teaching materials*. A Focus on Lakes/Rivers in Environmental Education, Tokyo.
- Keleş, Ö. (2011). The effect of learning cycle model on students' reducing ecological footprints. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(3), 1143-1160.

- Keleş, Ö. (2014). Prefer sustainable transportation reduce your ecological footprint. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)*, 4(Special Issue), 46-57.
- Keleş, Ö., Uzun, N., & Özsoy, S. (2008). Measuring and evaluating pre-service teachers' ecological footprints. *Ege Journal of Education*, 9(2), 1-14.
- Kurt, H. (2013). Biyoloji öğretmenlerinin öğrenci başarısından sorumluluk algılarının sınıf yönetimi profillerine göre analizi [The analyse of biology teachers' responsibility perception for student achievement in terms of classroom management profiles]. *Turkish Studies*, 8(6). 473-490. DOI:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4807>
- Lambrechts, W., & Van Liedekerke, L. (2014). Using ecological footprint analysis in higher education: Campus operations, policy development and educational purposes. *Ecological Indicators*, 45, 402-406.
- Living Planet Report, (2018). Aiming higher. Retrieved from [https://wwf.panda.org/knowledge\\_hub/all\\_publications/living\\_planet\\_report\\_2018/](https://wwf.panda.org/knowledge_hub/all_publications/living_planet_report_2018/) (Date of Access: 20.07.2019).
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists*. United States: Cambridge University Press.
- Medina, M. A. P., & Toledo-Bruno, A. G. (2016). Ecological footprint of university students: Does gender matter?. *Global Journal of Environmental Science and Management*, 2(4), 339-344.
- Meyer, V. (2004). The ecological footprint as an environmental education tool for knowledge, attitude and behaviour changes towards sustainable living (Unpublished master's thesis). University of South Africa, Africa.
- O'Gorman, L., & Davis, J. (2013) Ecological footprinting: its potential as a tool for change in preservice teacher education. *Environmental Education Research*, 19(6), 779-791.
- Ortegon, K., & Acosta, P. (2019). *Ecological footprint: a tool for environmental management in educational institutions*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(4), 675-690.
- Özgen, U., & Demirci-Aksoy, A. (2017). Tüketicilerin ekolojik ayak izi farkındalık düzeyleri (Ankara ili örneği) [Ecological footprint awareness levels of consumers (sample of Ankara province)]. *Third Sector Social Economic Review*, 52(3), 46-65. doi: 10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.17.11.790
- Öztürk, T., & Zayimoğlu-Öztürk, F. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programının çevre eğitimi açısından analizi [The analysis of social studies curriculum in terms of environmental education]. *Kastamonu Education Journal*, 24(3), 1533-1550.
- Öztürk-Demirbaş, Ç. (2015). Sustainable development awareness levels of teachers pre-service. *International Journal of Geography and Geography Education*, 31, 300-316.
- Pena-Cerezo, M. A., Artaraz-Minon, M., & Tejedor-Nunez, J. (2019). Analysis of the consciousness of university undergraduates for sustainable consumption. *Sustainability*, 11(17), 4597.
- Ramadhan, S., Sukma, E., & Indriyani, V. (2019, August). Environmental education and disaster mitigation through language learning. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 314(1), 012054.
- Sivrikaya, Ş. (2018). *Fen bilgisi ve Türkçe öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi [Investigation and evaluation of ecological footprint awareness levels of science and Turkish teacher candidates]* (Unpublished master's thesis). Akdeniz University, Antalya.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.

- Turkey Ecological Footprint Report, (2012). Retrieved from:[http://awsassets.wwftr.panda.org/downloads/turkiyenin\\_ekolojik\\_ayak\\_izi\\_raporu.pdf](http://awsassets.wwftr.panda.org/downloads/turkiyenin_ekolojik_ayak_izi_raporu.pdf) (Date of Access: 24.06.2019).
- Uyanık, G. (2020). Investigation of the ecological footprint awareness levels of classroom teacher candidates. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(1), 32-43.
- Wanchana, Y., Inprom, P., Rawang, W., & Ayudhya, A. O. J. N. (2019). A model of environmental education competency development for teachers in secondary schools. *International Journal of Environmental and Science Education*, 14(9), 511-520.
- Wackernagel, M., Onisto, L., Bello, P., Callejas Linares, A., Lopez Falfán, I. S., Méndez García, J., Suárez Guerrero, A. I., & Guadalupe Suárez Guerrero, M. (1999). National natural capital accounting with the ecological footprint concept, *Ecological Economics*, 29(3), 375-390.
- Wilson, J., & Anielski, M. (2005). Ecological footprints of canadian municipalities and regions. ecological footprinting. [Electronic Version]. Edmonton: Anielski Management Inc.
- WWF (t.y). What is ecological footprint? [https://wwf.panda.org/knowledge\\_hub/teacher\\_resources/webfieldtrips/ecological\\_balance/eco\\_footprint/](https://wwf.panda.org/knowledge_hub/teacher_resources/webfieldtrips/ecological_balance/eco_footprint/) (Date of Access: 16.11.2019).
- Yang, J., Yang, J., Luo, X., & Huang, C. (2019). Impacts by expansion of human settlements on nature reserves in China. *Journal of Environmental Management*, 248, 109233.
- Yıldız, E., & Selvi, M. (2015). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izleri ve ekolojik ayak izini azaltma yolları konusundaki görüşleri [The ecological footprints and the views on ways to reduce the ecological footprint of pre-service science teachers]. *GEFAD/GUJGEF*, 35(3), 457-487.
- YÖK (2018). Teacher training undergraduate programs. Retrieved from: <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Date of Access: 16.11.2019).

## Genişletilmiş Özet

Bu çalışmanın amacı, ğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarının ana bilim dalı ve cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Betimsel (tarama) modelin kullanıldığı bu çalışma bir devlet niversitesinin Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Okul ncesi Eğitimi, Türkçe Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Matematik Eğitimi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ve İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dallarındaki 318 nc sınıf ğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak "Ekolojik Ayak İzi Farkındalığı" leği uygulanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, ana bilim dalları arasında karşılaştırma yapmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), cinsiyet değişkeni için ise bağımsız örneklemeler t-testi, kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular yorumlanarak sonuca varılmıştır. Öğretmen adaylarının ana bilim dalı değişkenine ait ekolojik ayak izi farkındalık leği puanları ele alındığında hem toplam puan hem de gıda, ulaşım ve barınma, atıklar alt boyut puanları bakımından Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı ğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Enerji ve su tüketimi alt boyut puanları bakımından ise Fen Bilgisi Eğitimi ğretmen adaylarının ortalaması Sınıf Eğitimi ğretmen adaylarının ortalamasına çok yakın olmakla birlikte Sınıf Eğitimi ğretmen adaylarının lehine bir sonuç elde edilmiştir. Ayrıca en düşük ortalamaya sahip ana bilim dalları incelenmiştir. Ekolojik ayak izi farkındalığı toplam puan bazında en düşük ortalamaya sahip olan ana bilim dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, gıda alt boyutunda İngiliz Dili Eğitimi, ulaşım ve barınma alt boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, enerji alt boyutunda Matematik Eğitimi, atıklar alt boyutunda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi, su tüketimi alt boyutunda ise Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi ve Matematik Eğitimidir. Fen Bilgisi ğretmenliği Lisans ğretim Programında evre konularını içeren zorunlu/seçmeli dersler ve kazanımların olması (YK, 2018), ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından uygulanmakta olan ders programlarında Fen Bilimleri dersinde çevreye yönelik doğrudan ya da dolaylı olarak kazanımlar bulunması (Demir ve Yalçın, 2014) Fen Bilimleri ile ekoloji eğitiminin birbiriyle yakından bağlantılı olduğu konusunda fikir yürütebilir ve bu durum elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu durum ile Fen Bilgisi alanının evre konularını kapsadığı düşünüldüğünde olağan bir sonuç olabileceği ifade edilebilir. Aynı zamanda Sınıf Eğitimine yönelik olarak fikir edinmek için Sınıf ğretmenliği Lisans ğretim Programı da incelendiğinde Fen Bilgisi Eğitimi ile benzer olarak evre konularını içeren zorunlu/seçmeli dersler ve kazanımların (YK, 2018) olduğu görülmektedir. İlkretim kademesinde evre eğitiminin önemli olduğunu (Demir ve Yalçın, 2014; şimşekli, 2004) belirten çalışmalar, bu alanlarda diğer alanlara nazaran daha yüksek sonuçlar elde edilmesini açıklayabilir. Örneğin en düşük puana sahip olan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ğretmenliği Lisans ğretim Programına göz atıldığında; sürdürülebilir evre, ekoloji eğitimi vb. kazanımları içeren "Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim" adında seçmeli ders olduğu, aksine evre konularını ele alan zorunlu bir ders olmadığı görülmektedir. Bu durum İlkretim Matematik ğretmenliği ve İngilizce ğretmenliği Lisans ğretim Programlarında da aynı şekildedir. elenk (2019)'un yaptığı çalışmada ise Sosyal Bilgiler Eğitimi ğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarının diğer ğretmen adaylarına (Yabancı Diller Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi) göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler ğretmenliği ğretim Programı incelendiğinde ise Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi ile benzer olarak evre konularını içeren zorunlu/seçmeli dersler ve kazanımların (YK, 2018) olduğu gözlemlenmektedir. Ayrıca Sosyal Bilgiler ders programına göz atıldığında çevreye yönelik kavram, değer ve becerilere yer verildiği gözlemlenmiştir (ztrk ve Zayımoğlu-ztrk, 2016). Aksine bu çalışmada Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı ğretmen adayları ekolojik ayak izi farkındalığı yönünden daha geride kalmıştır. İncelenen alışmalar ve elde edilen bulgular doğrultusunda; bireylerin Fen Bilgisi ve Sınıf Eğitimi alanlarının evre konuları üzerinde daha çok sorumluluk alması gerektiği konusunda bir algıya sahip olabileceği ve ğretim program ve müfredatlarının da bu doğrultuda şekillendiği düşünülebilir. Bunun yanı sıra çevreye yönelik bakış aıllarının ğretim programında yer alan derslerin haricinde şekillenebileceği, ğretmen adaylarının bireysel özelliklerinin ve bulunduğu çevrenin (ğrenim gördüğü fakülte vb.) etkili olabileceği ifade edilebilir.

Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine ait ekolojik ayak izi farkındalık leği puanları ele alındığında hem toplam puan hem de bazı alt boyutlar bakımından kadın ğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Bu durum toplam puanda elde edilen anlamlı farklılığın gıda, enerji ve atıklar alt boyutunda meydana gelen anlamlı farklılıktan oluştuğu söylenebilir. Elde edilen bulgu yorumlandığında



üretim, tüketim ve bertaraf etme süreçlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan ekolojik ayak izinin oluşmasında rol oynayan gıda, enerji ve atıklar boyutunda kadınların erkeklere göre daha çevreci bir bakış açısına sahip oldukları ifade edilebilir. Bu sonucun sebebi olarak kadınların ev ortamında erkeklere nazaran daha aktif olup yemeğin yapımı, evdeki elektronik eşyaların kullanımı, evde oluşan atıkların bertaraf edilmesi gibi konulardaki bilgi ve deneyimlerinin ekolojik ayak izi farkındalıklarını olumlu yönde etkileyebileceği düşünülebilir. İlkel dönem insan-doğa ilişkileri ele alındığında evin geçindirilmesinde kadın ve erkeğin yaptığı görev dağılımlarının (Atasoy, 2006, s. 3; Erdem, 2000, s. 23-24) zamanın teknolojilerine bağlı olarak günümüze kadarki gelişim süreci ile zihinlerde yer edindiği de söylenebilir. Bu sebeple de erkeklere göre kadın öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarını daha çok etkilediği ifade edilebilir. Ulaşım ve barınma, su tüketimi boyutlarında az da olsa kadın öğretmen adayları lehine bir farkındalık görülse de anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çelik-Coşkun ve Sarıkaya (2014)'ün sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında enerji, atıklar ve su tüketimi boyutlarında kadınlar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Benzer olarak enerji ve atıklar boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine bir sonuç elde edilmesinin kadınların ev işleri vb. faaliyetlerde erkeklere göre genellikle daha aktif olduğu, enerji ile çalışan cihazların kullanımında tasarrufun önemsenmesi, atıkların yok edilmesi konularında daha bilinçli oldukları ifade edilmiştir. Aksine bu çalışmada suyun kullanımına yönelik cinsiyet değişkenine göre farklılık görülmemiştir. Üretim, tüketim, atıkların bertaraf edilmesi, temizlik gibi birçok faaliyette su tüketimine ihtiyaç duyulduğu düşünülecek olursa suyun yaygın kullanımından kaynaklı olarak farklılık oluşmadığı şeklinde yorumlanabilir. Uyanık (2020)'nin de sınıf öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada kadınlar lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş, bunu kadınların çevreye daha fazla önem vermesinin ayrıca ev işleriyle daha çok ilgilenmesinin etkili olabileceğini belirtmiştir. Benzer olarak elde edilen bulguları destekler nitelikte çeşitli çalışmalar (Günel, 2018; Gündüz & Alsagher, 2018) bulunmaktadır. Aksine erkekler lehine sonuç elde eden çalışmalar (Eren, Aygün, Chabanov ve Akman, 2016; Özgen ve Demirci-Aksoy, 2017) da bulunmaktadır. Ayrıca Sivrikaya (2018)'in Fen Bilgisi ve Türkçe öğretmen adayları ile Çelenk (2019)'un öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği çalışmasına bakıldığında cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık oluşmadığı gözlemlenmiştir. Çelik-Coşkun ve Sarıkaya (2014) ulaşım ve barınma boyutunda farklılığın gözlemlenmemesi durumunu öğretmen adaylarının öğrenci oldukları için ekonomik yönden gelirlerinin sınırlı olması ve bu durumun onları ulaşım ve barınma konusunda benzer şekilde etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak; Çeşitli ana bilim dallarının sahip oldukları ekolojik ayak izi farkındalıkları karşılaştırılarak çevreye bakış açısında ana bilim dallarına ait benzer ve farklılıkların düşünülmesi üzerine literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Fen Bilgisi Eğitimi ve Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dallarının diğer ana bilim dallarına nazaran daha yüksek ekolojik ayak izi farkındalığına sahip olmalarında öğretim program ve müfredatlarında çevreye yönelik konu ve kazanımların ağırlığının yanı sıra öğretmen adaylarının bireysel özelliklerinin ve bulunduğu çevrenin etkili olabileceği söylenebilir. Cinsiyet farklılığının da ekolojik ayak izinin azaltılmasına yönelik yapılan bilimsel çalışmalar için de ayrıca üzerinde durulması gereken bir konu olduğu yönünde fikir verebilir. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

1. Lisans öğretim programları ve müfredatında çevreye yönelik konu ve kazanımları içeren zorunlu ders eklenebilir ve çevre uygulamaları yaptırılabilir. Bu sayede tüm alanlarda ekolojik ayak izinin farkında, sorumluluk sahibi bireyler yetiştirilebilir.
2. Ekolojik ayak izi farkındalığını etkileyebileceği düşünülen farklı değişkenlerin (bireysel özellikler, öğrenim gördükleri fakülte vb.) etkisi derinlemesine incelenebilir.
3. Ekolojik ayak izini oluşturan gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketimine yönelik bilgi, tutum ve davranışlar ana bilim dalları bazında derinlemesine incelenerek her bir alana mensup bireylerin ayak izinin ne gibi faktörlere göre değişim gösterdiği incelenebilir. Bu doğrultuda ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik politikalar geliştirilebilir. Bu sayede gıda tüketiminde, ulaşım ve barınmada, enerji kullanımında, atık yönetiminde ve su tüketiminde olumlu yönde davranış değişimleri sağlanabilir.

4. Ekolojik ayak izini oluşturan gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketime yönelik bilgi, tutum ve davranışlar cinsiyet bazında derinlemesine incelenerek ne gibi faktörlere göre değişim gösterdiği incelenebilir. Bu doğrultuda geliştirilecek politikalar sayesinde ekolojik ayak izi azaltılabilir.
5. Daha büyük ve farklı örneklemlerle ekolojik ayak izi farkındalığı irdelenebilir.



## Öğretmenlerin Okul İçerisinde Karşılaştıkları Mobbing Düzeylerinin Örgütsel Bağlılıklarına Olan Etkisi

Burhanettin KARAKOÇ\*

### Makale Bilgisi

DOI:

*Makale Geçmişi:*

Geliş :21.09.2022

Düzeltilme :01.12.2022

Kabul :04.12.2022

*Keywords:*

Mobbing,

Örgütsel bağlılık,

Okulda mobbing ve örgütsel

bağlılık.

*Makale Türü:*

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışma ile öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına olan ilişkisini araştırmak ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 359 ölçek değerlendirilerek analizi yapılmıştır. Araştırmada veriler iki farklı ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında öğretmenlere uygulanan iki ölçekle toplanan veriler cinsiyet, öğretmenlerin gelir düzeyi, medeni durumları, branş ve yaş değişkenleri bakımından değerlendirilmiş ve bu değişkenler açısından bir farklılık ortaya çıkarmak için t Testi ile ANOVA analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda branş ve gelir düzeyi değişkenleri bakımından örgütsel bağlılık ile mobbing düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmış; fakat cinsiyet, medeni durum ve yaş, değişkenleri bakımından mobbing ve örgütsel bağlılık arasındaki anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında ise mobbinge doğrudan maruz kalan on öğretmenle görüşülmüştür. Toplanan veriler ve yapılan analizler ışığında öğretmenlerin daha çok okul idaresi ve diğer öğretmenler tarafından mobbinge maruz kaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları bu mobbinglerin örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilediği sorusuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin %81.8'inin örgütsel bağlılığını olumsuz yönde etkilediğini ifade ederken, öğretmenlerin % 18,2'si ise örgütsel bağlılıklarını etkilemediğini belirtmişlerdir.

## What Teachers Encounter in School

## The Effect of Mobbing Levels on Organizational Commitment

### Article Information

DOI:

*Article History:*

Received :21.09.2022

Revised :01.12.2022

### Abstract

With this study, it is aimed to investigate the relationship between the mobbings that teachers encounter in school and their organizational commitment and to examine the relationship between them in terms of some variables. Within the scope of the research, 359 scales were evaluated and analyzed. In the study, data were collected with two different measurement tools. In the quantitative part of

\* burhankarakoc2958@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8213-7809>

Accepted :04.12.2022

*Keywords:*

Mobbing, Organizational  
commitment,  
Mobbing at school  
mobbing organizational  
commitment

*Article Type: Educational  
Sciences*

the study, the data collected with two scales applied to the teachers were evaluated in terms of gender, income level, marital status, branch and age variables of the teachers, and t-Test and ANOVA analyzes were performed to reveal a difference in terms of these variables. As a result of the research, it was revealed that there is a significant difference between organizational commitment and mobbing level in terms of branch and income level variables; However, it was determined that there was no significant difference between mobbing and organizational commitment in terms of gender, marital status and age variables. In the qualitative part of the study, ten teachers who were directly exposed to mobbing were interviewed. In the light of the collected data and analyzes, it has been determined that teachers are mostly exposed to mobbing by the school administration and other teachers. To the question of how these mobbing experiences of teachers affect their organizational commitment, 81.8% of the teachers who participated in the research stated that it affected their organizational commitment negatively, while 18.2% of the teachers stated that it did not affect their organizational commitment.

## Giriş

İş yaşamında bir grubun belli bir kişiye veya belli bir gruba yönelik sistematik veya sürekli olarak uzun bir süre (en az altı ay) süresince sürdürüldüğü, dostça olmayan kişilerin diğer kişilere karşı sergiledikleri saldırgan tutum ve davranışlar görülebilmektedir (Sürgevil, Fettahlıoğlu, Gücenmez, Budak ve Budak, 2007; Akt. Alkan, 2011). Bu olgu İngilizce’de “mobbing”, Türkçe karşılığı ise yıldırma, duygusal taciz, psikolojik şiddet gibi kavramlarla anlandırılır. Bu davranışlar çalışan bireylerin psikolojik durumlarını etkilediği gibi, iş yaşamındaki verimliliğini de etkilemektedir. Böylece örgütlerin performansını ve başarısını da etkilemektedir (Alkan, 2011). Mobbing, bir işyerinde birlikte çalışan kişi ya da kişilere sürekli ve sistematik bir şekilde baskı kurulması, bunaltma, korkutma, bireyin tehdit edilmesi gibi davranışlarla kişinin çalıştığı işten ayrılmasına başka yere gitmesine ve kişinin istifa etmesine kadar neden olan olumsuz davranışlardır (Ocak, 2008). Duygusal tacizin tanımı üzerinde uzmanlarca ortak bir görüş sağlanamamaktadır. Akılcı ve hümanist değerlere önem veren örgütlerde duygusal taciz’e az rastlandığı ifade edilmiştir. Çalışma alanında sözlü kuralların geçtiği yerlerde, insanlar arasında iletişim kapalı olduğu, insanların birbirlerine karşı saygı ve sevginin olmadığı örgütsel topluluklarda duygusal tacize daha sık rastlanmaktadır. Duygusal taciz’in yaşandığı örgütsel topluluklarda ise iş gören mutsuzluğu, örgütsel çatışma, iş gören verimsizliği, örgüt bütünlüğünün bozulması gibi bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır (Ocak, 2008).

Sadece bilgi ve becerilere sahip olmak işletmelerin başarısı için yeterli olmamaktadır. İşletmelerin başarılı olmaları ve varlıklarını sürdürebilmeleri çalışan bireylerin mutluluk ve uyumlarıyla yakından ilişkilidir. Çalışanların birbirlerine karşı tutumları ve değer verilme durumları işletmelerin başarısında son derece önemlidir. İşletmelerde çalışanları olumsuz etkileyen unsurların başında “mobbing” olarak bilinen psikolojik taciz ve bireylerin tükenmişlikleri gelmektedir (Alkan, 2011). Çalışılan işletmede bireylerin maruz kaldıkları psikolojik tacizler bireylerin çalıştıkları işletmeye karşı olan örgütsel bağlılığı azaltmaktadır. Örgütsel bağlılık, çalışan bireylerin iş yerlerinde verimli ve çalışkan olmalarını, üretkenliklerini ve çalıştıkları ortamda birliktelik, haz ve mutluluk duydukları yerdir. Başka bir deyişle, örgütsel bağlılık; lider-yönetici-çalışan ilişkisindeki uyum ile oluşmaktadır (Demirel, 2009). Kurum içerisinde çalışan bireylerin örgüte karşı görev ve sorumlulukları ve çalıştıkları kurumun başarılı olmasında bireylerin gösterdikleri çaba ve bağlılıkları örgütsel bağlılıkları etkilemektedir. Örgütsel bağlılığı etkileyen bir takım faktörler bulunmaktadır: Yönetim şekli, yükselme seçenekleri, ödüller, rol belirsizliği, adaletli olma, güven verme vb. seçeneklerle birlikte kişinin yaşı, cinsiyeti gibi deneyimlerle demografik faktörleri de ekleyebiliriz (Korkmaz, 2011).

Örgütsel bağlılıkta, kişinin durumunu etkileyen çıkarlara kişinin bağlanması, iş yeri bünyesinde örgütsel amaçlar ve çıkarlara bağlı olarak çalışan bireylerce yapılan işin sevilmesi ve önem verilmesidir. İş ortamındaki bireylerin sosyal ortama, sosyal ortamla ilgili durumlara itaat etmesi ve bağlı kalmasıdır. Diğer bir ifadeyle, iş yerinde ki çalışan bireylerin örgütsel amaç ve kurum içi belirlenen hedefleri benimsemesi ve bu hedeflerin oluşması için gereken özveriyi göstermesi, bulunduğu örgütün menfaat ve çıkarlarını kendi çıkarlarından üstün tutması ve örgüt üyeliğini ve örgüte olan bağlılığını sürekli sürdürmesidir. Örgütsel bağlılıkta çalışan kişilerin ve yönetici grubun örgütün ve görev yapılan işletmenin örgüt kültürüne ve örgütün değer yapısına bağlı kalmasıdır

(Demirel, 2009). Mobbing ve örgütsel bağlılık iki önemli olgudur. Bu iki olgunun hem çalışan bireyler üzerinde aynı zamanda işletmeler üzerinde ciddi etkileri bulunmaktadır. Çalışma ortamlarında bu iki olgunun birbiri ile ilişkileri yüksektir (Alkan, 2011). Öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları “mobbing” düzeyleri ve buna bağlı olarak örgütsel bağlılıklarında öğretmenlerin kendilerini mutlu ve huzurlu hissetmeleri çok önemlidir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarında çalışma ortamı olan kamu okulları ve özel okullarda duygusal tacizin etkisi yadsınamaz bir gerçektir. Bu yaklaşımdan hareketle bu çalışmada öğretmenlerin maruz kaldıkları “mobbing” düzeylerinin örgütsel bağlılıklarına olan etkisi belirlenmesi amaçlanarak bunun müfettişlerin, yöneticilerin, öğretmen ve velilerin insan kaynaklarını daha üretken ve verimli kullanmaları için katkılar sağlayacaktır. Bu çerçevede öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbing düzeyinin örgütsel bağlılık düzeylerine olan etkisi, bu iki değişken arasındaki ilişkilerin neler olduğu ve birbirlerini nasıl etkilediklerinin ortaya çıkarılması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Alan yazında, belirtilen olgularla ilgili son yıllarda çeşitli alanlarda yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Fakat öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbing düzeyinin örgütsel bağlılık düzeylerine olan etkisini inceleyen herhangi bir çalışma olmaması eksiklik olarak görülmüştür. Bu çalışma ile “Öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbing düzeyleri onların örgütsel bağlılıklarını nasıl etkilemektedir?” problem cümlesine cevap aranmıştır. Bu bağlamda;

#### **Nicel Boyuta İlişkin Alt problemler**

1. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarını etkileyip etkilemediğine ilişkin tutumlarına göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarında “cinsiyet” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarında “branş” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarında “kıdem” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarında “medeni durum” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarında “gelir düzeyi” değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

#### **Nitel Boyuta İlişkin Alt problemler**

1. Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları psikolojik yıldırma davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları fiziksel yıldırma davranışları nelerdir?
3. Yıldırma davranışlarının kimler tarafından yapıldığına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin maruz kaldığı yıldırma davranışlarına ilişkin öğretmenlerin tepki durumları nelerdir?
5. Yıldırma davranışının örgütsel bağlılığa etkisine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasında üç desen yönteminden yararlanılabilir. Bunlardan ilki zenginleştirilmiş (triangulation) desen, açıklayıcı (explanatory) desen ve keşfedici (exploratory) desen olarak ele alınmaktadır. Zenginleştirilmiş desende nitel ve nicel veriler birlikte toplanıp ve bu verilerin birbirlerini ne derece de destekleyip desteklemediğine bakılır. Açıklayıcı desende ise ilk olarak nicel veriler toplanıp ve bu ele alınan verileri yorumlamak için nitel araştırmaya yöntemine bakılır. Nitel araştırmalar, olay ve olguların gerçekleşme zamanına ilişkin köklü analizler ve araştırmacının kişisel tasvirlerini içermektedir (Golafshani, 2003). Nitel araştırmaların temel karakteristiği, araştırma öznelerinin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma ve dünyayı araştırma öznelerinin gözleriyle görmedir (Kuş, 2012). Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçümü ve istatistiği yapılabilen verilerin istatistiksel olarak analizlerinin yapılması aracılığıyla sosyal olguları inceleyen ve bu olgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklayan keşfedilen verilerin açıklanmasını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Keşfedici desende ise ilk olarak nitel veriler toplanır daha sonra toplanan verilere dayanak olarak nicel verilerin toplanması sağlanır (Sönmez ve Alacapanar, 2011). Yapılan bu çalışma açıklayıcı desende



yapılandırılmıştır. Nitel ve nicel araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla araştırma konusu ile ilgili detaylı ve derinlemesine bilgi toplanması amaçlanmış ve toplanan veriler sonunda güvenilir ve tutarlı çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır. Çalışmanın nicel kısmında öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırmada ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelinde çalışmanın konusu, kişiler nesnelere, kendi şartları içerisinde tanımlanmaya çalışılmıştır (Karasar, 2003).

**Tablo 1.** Çalışmanın Örneklem Grubu

| Cinsiyet        | n   | %    |
|-----------------|-----|------|
| Kadın           | 186 | 51.8 |
| Erkek           | 173 | 48.2 |
| Toplam          | 359 | 100  |
| Mesleki Kıdem   | n   | %    |
| 1-10            | 200 | 55.7 |
| 11-20           | 112 | 31.2 |
| 21-40           | 47  | 13.1 |
| Toplam          | 359 | 100  |
| Branş           | n   | %    |
| Sınıf Öğretmeni | 121 | 33.7 |
| Diğer Branş     | 238 | 66.3 |
| Toplam          | 359 | 100  |
| Medeni Durum    | n   | %    |
| Evli            | 272 | 75.8 |
| Bekar           | 87  | 24.2 |
| Toplam          | 359 | 100  |
| Gelir Düzeyi    | n   | %    |
| 3000 ve altı    | 75  | 20.9 |
| 3000-5000       | 238 | 66.3 |
| 5000 ve üzeri   | 46  | 12.8 |
| Toplam          | 359 | 100  |

Araştırmanın nitel kısmında ise öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelenmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel araştırma yönteminin temel özelliği, araştırmaya katılan bireylerin bakış açılarını, düşünce yapılarını ortaya çıkarma ve araştırma konusunu araştırmaya katılan bireylerin gözünden görebilmedir (Kuş, 2012: 87). Bu kapsamda veri toplama sürecinde araştırmaya katılan bireylere açık uçlu sorular sorularak araştırma boyunca katılımcıdan ani cevaplar alınmış, böylece araştırma konusu hakkında detaylı ve açık bilgi toplanmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012).

Bu araştırma ile Sivas il Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesindeki resmi okullarda çalışan öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmının örneklem grubunu Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okullarda çalışan 359 öğretmenle oluşturulmuştur. Rastgele belirlenen 380 öğretmene üç bölümden oluşan ölçek uygulanmış (kişisel bilgiler bölümü, örgütsel bağlılık ölçeği ve duygusal taciz ölçeği) uygulanmıştır. Bu uygulama neticesinde 21 katılımcı birey uygulanan ölçeğe uygun cevap vermediğinden dolayı değerlendirmeye dahil edilmemiş ve yapılan analiz 359 ölçekle yapılmıştır. Buna bağlı olarak Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Duygusal Taciz Ölçeğini yanıtlayan 359 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler aşağıda tablolarda sunulmuştur.

Araştırmanın nitel kısmını ise Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesindeki okullarda görevli bizzat mobbinge maruz kalan 10 öğretmen oluşturmaktadır. Mobbinge maruz kalan öğretmenlerle görüşme yoluyla bilgiler toplanmıştır. Görüşülen 10 öğretmene ilişkin kişisel bilgiler aşağıda tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Branş, Cinsiyet ve Okul türlerine göre Özellikleri (Katılımcı= K)

|     | Branş            | Cinsiyet | Okul Türü |
|-----|------------------|----------|-----------|
| K 1 | Sınıf Öğretmeni  | Kadın    | İlkokul   |
| K 2 | Sınıf öğretmeni  | Kadın    | İlkokul   |
| K 3 | Fen ve Teknoloji | Kadın    | Ortaokul  |
| K 4 | Kimya            | Kadın    | Lise      |
| K 5 | Sosyal Bilgiler  | Erkek    | Ortaokul  |
| K 6 | Matematik        | Kadın    | Lise      |
| K 7 | Fen ve Teknoloji | Kadın    | Ortaokul  |
| K 8 | Türkçe           | Erkek    | Ortaokul  |
| K 9 | Matematik        | Erkek    | Ortaokul  |
| K10 | İngilizce        | Kadın    | Ortaokul  |

Nitel verilerin toplanmasında ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullarda görevli sınıf ve branş öğretmenlerinden bilgiler toplanmış ve cinsiyet olarak eşit tutulmaya çalışılmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplamak amacıyla kullanılan anket 3 bölümden oluşmuş ve birinci bölümde “Kişisel Bilgiler Bölümü”, ikinci bölümde “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Yıldırma Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise 10 öğretmenle birebir görüşme yapılmış görüşme formu doldurtulmuştur. Kişisel bilgiler bölümünde araştırmaya katılan Sivas ilinde çalışan öğretmenlerin demografik özelliklerinden cinsiyet, kıdem, yaş, branş, medeni durum ve gelir düzeyi gibi değişkenler yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine uygun buldukları şıkları işaretlemişlerdir. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğretmenlerin okul içerisinde karşılaştıkları yıldırma davranışlarının örgütsel bağlılıklarına olan etkisinin incelenmesi amacıyla “*Okulunuzda size karşı uygulanan ve sizi zor durumda bırakan psikolojik ya da fiziksel davranışlar nelerdir? Bu davranışlar sizin iş yerinizle ilgili tutumlarınızı nasıl etkilemektedir?*” Sorusu yöneltilmiş ve verilen görüşme formu doldurtulmuştur. Araştırma öncesinde yıldırma maruz kalan 10 öğretmene araştırmanın amacı ve nerede kullanılacağı belirtilmiştir.

Nitel araştırmada genellikle üç tür veri toplama yöntemi bulunmaktadır. Bunlar; gözlem, görüşme ile yazılı dokümanların tespit edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Görüşmeyi, araştırmacının daha önceden belirlediği soruları sorduğu ve katılımcı grup olan öğretmenlerin görüşlerini aldığı amaçlı bir sohbet olarak tanımlamak mümkündür (Kuş, 2012). Araştırmanın nicel kısmının örneklem grubunu Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesindeki okullarda görevli rastgele seçilmiş 359 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel kısmını ise Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bünyesindeki okullarda görevli bizzat mobbinge maruz kalan 10 öğretmen oluşturmaktadır. İl Milli Eğitim Müdürlüğü yürütülen bu çalışmayı uygun görmesi neticesinde araştırma izin dilekçesinin ekinde yer alan okullara izin yazısı ile gidilmiştir. Bu okullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine çalışmanın detayları anlatılmış ve araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerle 2015 1. döneminde görüşmeler sağlanmıştır.

### Verilerin Analizi

Analize geçilmeden önce dağılımların normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Dağılım değerleri basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness- Kurtosis testi ile analizi yapılmıştır. Skewness +1 -1 aralığı normal dağılım, Kurtosis +2 -2 aralığı normal dağılımdır (Seçer, 2013:22). Yapılan analizde örgütsel bağlılık ölçeğinin ve Duygusal taciz ölçeğinin normalliği sağlamadığı görülmüştür. Cinsiyetin her iki ölçek içinde normal dağılım göstermiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğine bakıldığında basıklık ve çarpıklık değerleri istenilen aralıkta olduğu için normalliği sağladığı görülmüş fakat duygusal taciz ölçeğinin basıklık ve çarpıklık değerleri istenilen aralıkta olmadığı için her iki ölçek içinde puanların ortalamaları alınmıştır. Duygusal taciz ölçeği sağa

çarpık bir dağılım gösterdiğinden dolayı ortalama değerlerde logaritmik dönüşüm yapılmıştır. Yapılan logaritmik dönüşümle Duygusal taciz ölçeğinin normalliği sağladığı görülmüştür. Her iki ölçekte normalliği sağladığı için yapılan analizde cinsiyet grup sayıları birbirine yakın olduğu için parametrik yöntem kullanılmış ve cinsiyetle elde edilen puan ortalamaları ile t testi yapılmıştır. Kıdem, branş, medeni durum ve gelir düzeylerinde ki gruplardaki birey sayıları birbirine eşit yada birbirlerine yakın olmadıkları için nonparametrik test yapılmıştır. Öğretmenlik süresi ve gelir düzeyi üç kategorili olduğu için ölçek ortalamaları ile Kruskal Wallis yapılmıştır. Bunlar arasında anlamlı farklılık olanlarda grupların her biri arasında mann witney testi yapılmıştır. Çalışmanın p anlamlılık değeri 0,05 olarak belirlenmiştir. Branş ve gelir düzeyi iki kategorili olduğundan dolayı mann witney testi yapılmış ve anlamlılığına bakılmış ve iki ölçeğin ortalamalarına ayrı ayrı bakılmıştır.

Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz, içerik analizi, ve karşılaştırma tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde toplanan veriler, planlanmış temalara özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireyin görüşlerini çarpıcı bir şekilde ifade etmek için doğrudan alıntılara yoğun bir şekilde yer verilir (Yüksel, 2021). Bu türde yapılan analizlerde amaçlanan, toplanan verileri düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmak amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, toplanan ifadelerin anlamlandırmasında ve yorumlamasında, kişisel ifadelerden alınarak elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılması hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik analizi ile ilgili farklı bir ifadeyle metin ya da metinlerden oluşmuş bir kümenin içinde ki belirlenen kümelerin ya da kavramların varlığını açıklamak amacıyla yapılmaktadır. Araştırmacı bu kelime ve kavramların varlığını, durumlarını ve ilişkileri belirler ve bunu analiz ederek metinlerdeki ifadelerle yönelik çıkarım yaparlar (Büyüköztürk, vd., 2012: 240). Karşılaştırma tekniği ile toplanan bulguları birbirleriyle karşılaştırılarak benzerliklerini ve değişik yönleri ortaya koyarak kategori oluşturma yoluna gidilir.

Araştırmanın veri toplama aracı hazırlanırken öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbing düzeylerini ve bu durumun örgütsel bağlılıklarını yani çalıştıkları okullarına bağlılıklarına etkisi araştırılmak istenmiş ve bu doğrultuda okullarında mobbinge maruz kalan 10 öğretmenle görüşülmüş ve görüşme formu doldurtulmuştur. Araştırmada katılımcıların yaşadıkları durumların analizlerinin yapılması ve yorumlanma süreci 1) İsimlendirme, 2) seçme, 3) verilerin tekrar toplanması, 4) verilerin kategorikleştirilmesi, 5) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması, 6) toplanan verilerin frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması olarak yedi kategoride gerçekleşmiştir (Çapan, 2010: 145).

İsimlendirme aşamasında, katılımcıların maruz kaldıkları mobbinglerle ilgili oluşturulan bütün ifadeler alfabetik sıraya göre sıralanmıştır. Eleme kısmında, yazılan ifadelerin tamamı ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve inceleme sonucunda öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbingleri yazmışlardır. Tamamı yaşanan ve başlarından geçen durumlar olduğu durumlar olduğu için aynen alınmıştır. Tekrar derleme aşamasında, kriterlere uymayan herhangi bir görüşme formu olmadığından dolayı herhangi bir şey yapılmamıştır. Kategori geliştirme aşamasında, katılımcıların maruz kaldıkları mobbingleri ve örgütsel bağlılık durumlarını açıklamak için yaşadıkları durumlar ortak özellikleri açısından incelenmiş ve kategorikleştirilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları durumlar incelenerek (Psikolojik, fiziksel, tepki durumları, kimler tarafından uygulandığı ve örgütsel bağlılığa etkisi) kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği sağlanması için veri analizi detaylı bir şekilde ifade edilmiş, elde edilen verilerin analizi ve yorumlanmasında araştırmaya katılan bireylerin ifadelerine doğrudan yer verilmiş (Kayahan Yüksel ve Emmioğlu Sarıkaya, 2021) ve mobbinge maruz kalmış öğretmenlerin kendi ifadeleri bulgular kısmında belirtilerek açıklanmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen öğretmenlerin yaşadıkları durumları doğrudan yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlere (K1, K2, K3.....,K10) şeklinde kodlanmıştır.

## Bulgular

### Nicel Araştırma Yönteminde Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda öğretmenlerin cinsiyet, branş, medeni durum, kıdem, gelir düzeylerine ilişkin örgütsel bağlılık ve mobbinge olan anlamlı farklılıklarına bakılmıştır.

**Tablo 3.** Cinsiyete Bağlı örgütsel bağlılık T testi Sonuçları

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S    | sd  | t    | p     |
|----------|-----|-----------|------|-----|------|-------|
| Kadın    | 186 | 3.24      | 0.89 | 357 | 1.31 | 0.189 |
| Erkek    | 173 | 3.37      | 0.99 |     |      |       |

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.  $P>.05$  ten büyük olduğu için cinsiyetle örgütsel bağlılık arasında anlamlı farklılık olmadığını görmekteyiz. Kadınların örgütsel bağlılıkları ( $\bar{X}=3.24$ ), erkeklerin örgütsel bağlılıkları ( $\bar{X}=3.37$ ) kadınlara göre daha güçlüdür. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenlik durumuna göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir.

**Tablo 4.** Cinsiyete Bağlı Maruz Kalınan Mobbingin T testi Sonuçları

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S    | sd  | t    | p     |
|----------|-----|-----------|------|-----|------|-------|
| Kadın    | 186 | 0.12      | 0.15 | 357 | 1.33 | 0.182 |
| Erkek    | 173 | 0.12      | 0.13 |     |      |       |

Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbinglerin cinsiyete göre manidar farklılık göstermemektedir.  $P>.05$  ten büyük olduğu için cinsiyetle mobbing arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Ortalamalarına baktığımızda kadınların maruz kaldıkları mobbingler ( $\bar{X}=0.15$ ), erkeklerin maruz kaldıkları mobbingler ( $\bar{X}=0.13$ ) göre daha fazla olduğunu görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında farklı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Branş Grubuna Göre U-Testi Sonucu

| Branş          | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | p     |
|----------------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Sınıf Öğr      | 121 | 184.73          | 22352.50     | 13826.5 | 0.533 |
| Diğer Branşlar | 238 | 177.59          | 42267.50     |         |       |

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara göre manidar farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.  $P>.05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile branşları arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarında herhangi bir etkiye sahip olmadığını görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mobbinglerin Branş Grubuna Göre U-Testi Sonucu

| Branş          | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p     |
|----------------|-----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Sınıf Öğr      | 121 | 194.82          | 23573        | 12606 | 0.033 |
| Diğer Branşlar | 238 | 172.47          | 41047        |       |       |

Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile sınıf öğretmenliği ve diğer branşlar arasında manidar farklılık bulunmaktadır.  $P<.05$  ten küçük olduğu için öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile branşları arasında manidar farklılık olduğunu görmekteyiz.

Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbingler de sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında mobbinge maruz kalmaları yönünden farklılıklar olduğunu görebilmekteyiz. Manidar farklılığın olması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında farklı algılara sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Medeni Durumlarına Göre U-Testi Sonucu

| Medeni Durum | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | p     |
|--------------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Evli         | 272 | 179,52          | 48829.5      | 11701.5 | 0.875 |
| Bekar        | 87  | 181,50          | 15790        |         |       |

Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile medeni durumları arasında manidar farklılık bulunmamaktadır.  $P > .05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile medeni durumları arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Öğretmenlerin evli veya bekar olmaları örgütsel bağlılıklarında herhangi bir etki etmediği anlaşılmaktadır. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mobbinglerin Medeni Durumlarına Göre U-Testi Sonucu

| Medeni Durum | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | p     |
|--------------|-----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Evli         | 272 | 178,36          | 48515        | 11387 | 0.560 |
| Bekar        | 87  | 185,11          | 16105        |       |       |

Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile medeni durumları arasında manidar bir farklılığın olmadığını görmekteyiz.  $P > .05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbingler ile medeni durumları arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Öğretmenlerin evli veya bekar olmaları mobbinge maruz kalmalarında herhangi bir etkisinin olmadığını anlaşılmaktadır. Manidar farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Kıdem | n   | Sıra ort. | Sd | $\bar{X}$ | p     |
|-------|-----|-----------|----|-----------|-------|
| 1-10  | 200 | 177.66    | 2  | 0.244     | 0.885 |
| 11-20 | 112 | 183.43    |    |           |       |
| 21-40 | 47  | 181.78    |    |           |       |

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında manidar farklılık bulunmamaktadır.  $P > .05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonrasında en yüksek ortalamaya sahip 11-20 yıllık öğretmenler olduğu ve bunu 21-40 ve 1-10 yıllık öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları kategorisine göre örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığını görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mobbinglerin Kıdemlerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Kıdem | n   | Sıra ort. | Sd | $\bar{X}$ | p     |
|-------|-----|-----------|----|-----------|-------|
| 1-10  | 200 | 178.97    | 2  | 2.317     | 0.314 |
| 11-20 | 112 | 188.56    |    |           |       |
| 21-40 | 47  | 164       |    |           |       |

Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile kıdemleri arasında manidar farklılık olmadığı görmekteyiz.  $P > .05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile kıdemleri arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonucunda en yüksek ortalamaya sahip 11-20 yıllık öğretmenler olduğu ve bunu 1-10 ve 21-40 yıllık öğretmenler izlemektedir. Manidar farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Gelir Düz. | n   | Sıra ort. | Sd | $\bar{X}$ | p     |
|------------|-----|-----------|----|-----------|-------|
| 0-3000     | 75  | 177.63    | 2  | 0.117     | 0.943 |
| 3000-5000  | 238 | 181.31    |    |           |       |
| 5000-8000  | 46  | 177.08    |    |           |       |



Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile gelir düzeyleri arasında manidar farklılık bulunmamaktadır.  $P > .05$  ten büyük olduğu için öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile gelir düzeyleri arasında manidar farklılık olmadığını görmekteyiz. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek ortalamaya sahip 3000-5000TL gelire sahip öğretmenler olduğu ve bunu 0-3000 ve 5000-8000TL geliri olan öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin gelir düzeylerine kategorisine göre örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığını görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Mobbinglerin Gelir Düzeylerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

| Gelir Düz. | n   | Sıra ort. | Sd | $\bar{X}$ | p     |
|------------|-----|-----------|----|-----------|-------|
| 0-3000     | 75  | 191.74    | 2  | 6.539     | 0.038 |
| 3000-5000  | 238 | 182.41    |    |           |       |
| 5000-8000  | 46  | 148.37    |    |           |       |

Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile gelir düzeyleri arasında manidar farklılık olduğunu görmekteyiz.  $P < .05$  ten küçük olduğu için öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile gelir düzeyleri arasında manidar farklılık olduğunu görmekteyiz. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip 0-3000TL gelire sahip öğretmenler olduğu ve bunu 3000-5000 ve 5000-8000TL gelire sahip öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları kategorisine göre karşılaştıkları mobbingler arasında bir ilişki olduğunu görmekteyiz. Manidar farklılığın olması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında farklı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

### Nitel Araştırma Yönteminde Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Nitel kısımda öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları mobbinglerin psikolojik, fiziksel, öğretmenlerin tepki durumları, mobbingin kimler tarafından uygulandığı ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisi gibi davranışların ne olduğu ve hangi sıklıkta tekrarlandığı açıklanmıştır.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Psikolojik Etkenler

|                                  | Katılımcılar    | f  | %     |
|----------------------------------|-----------------|----|-------|
| Psikolojik baskı                 | K1,K3,K4,K10,   | 4  | 25    |
| İş yapamaz gösterme              | K2,K5,K9,K10    | 4  | 25    |
| Hakaret                          | K3              | 1  | 6.25  |
| Alay edilme                      | K6,K8           | 2  | 12.5  |
| Dışlanma-Terk edilme-Yok sayılma | K5,K7,K8,K9,K10 | 5  | 31.25 |
| Toplam                           |                 | 16 | 100   |

Öğretmenlerin okullarında karşılaştıkları mobbinglerin psikolojik boyutuna baktığımızda *psikolojik baskı* davranışına maruz kalan %25 oranla 4 kişidir. Okul içerisinde iş yapamaz gösterme davranışına maruz kalan öğretmen sayısı ise %25 oranla 4 kişidir. Doğrudan hakarete uğrayan öğretmen sayısı %6.25 ile 1 kişidir. Alay edilme davranışına maruz kalan öğretmen sayısı ise %12.5 ile 2 kişi olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin en çok maruz durum ise dışlanma- terk edilme ve yok sayılmaya maruz kalan öğretmenleri ise %31.25 ile 5 kişidir. Bu durumu K10 rumuzlu katılımcının ” *Öğretmenler odasında merhabalaştığım arkadaşlar bana selam vermemeye başladı. Toplantılarda felan sürekli sözüm kesildi veya söz hakkı verilmedi*” yorumu destekler niteliktedir.

### Fiziksel Etkenler:

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde fiziksel etkenler olarak ifade edilen kategoriler gösterilmiştir. ”*Araştırmayla ilgili öğretmen görüşü şu şekildedir. Okulda öğrencimin velisi tarafından fiziksel şiddet gördüm ve sürekli tehdit edildim. Kimse yanımda olmadı. Öğretmen arkadaşlarım tarafından da terk edildim*”.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Fiziksel Etkenler

|                            | Katılımcılar | f         | %          |
|----------------------------|--------------|-----------|------------|
| Ders dağılımda düzensizlik | K1,          | 1         | 9.1        |
| Sözlü taciz                | K2           | 1         | 9.1        |
| Selam vermeme              | K5,K10       | 2         | 18.2       |
| Görmezden gelme            | K5           | 1         | 9,1        |
| Fiziksel şiddet            | K7           | 1         | 9,1        |
| Tehdit                     | K7           | 1         | 9.1        |
| Şikayet etme               | K9           | 1         | 9.1        |
| Gruplaşmalar               | K6,K8,K9     | 3         | 27.2       |
| <b>Toplam</b>              |              | <b>11</b> | <b>100</b> |

Ders dağılımında düzensizlik, sözlü taciz, görmezden gelme, fiziksel şiddet, tehdit, şikayet etme gibi fiziksel şiddet davranışlarına maruz kalan %9.1 ile 1'er kişidir. Selam vermeme davranışına maruz kalan %18.2 ile 2 kişi olduğunu görmekteyiz. Öğretmenler arasında gruplaşma durumu ise %27.2 ile 3 kişi olduğunu görmekteyiz. K9 rumuzlu katılımcının "Öğrencileri örgütlemeye çalıştılar, müdür yardımcısı samimi olduğu birçok öğretmeni bana karşı doldurarak benim bir bayan olarak yalnız kalmama neden oldular" yorumu bu durumu destekler niteliktedir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin Maruz Kaldığı Yıldırma davranışlarına ilişkin Öğretmenlerin Tepki Durumları

|                        | Katılımcılar | f         | %          |
|------------------------|--------------|-----------|------------|
| İstifa etmeyi düşündüm | K1           | 1         | 8.4        |
| Okuldan nefret ettim   | K1,K3,K5,K7  | 4         | 33.4       |
| Okuldan soğudum        | K3,K4,K9     | 3         | 25         |
| Öğretmenliğe bağlandım | K2,K6        | 2         | 16,6       |
| Ders verimim düştü     | K8,K10       | 2         | 16.6       |
| <b>Toplam</b>          |              | <b>12</b> | <b>100</b> |

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına verdikleri tepkilere baktığımızda, istifa etmeyi düşünen %8.4 ile 1 kişi, Okuldan nefret eden %33.4 ile 4 kişi, Okuldan soğuduğunu belirten %25 ile 3 kişi olduğunu görmekteyiz. Bunların aksine okula bağlılığının arttığını belirten %16.6 ile 2 kişi olduğunu görmekteyiz. K6 rumuzlu katılımcının "Bana durmadan "bu ülkeyi sen mi kurtaracaksın" deniliyordu. Sürekli alay edilip rencide edilmeye başlandı. Bu durum aylarca bu şekilde devam etti. Psikolojik olarak kendimi kötü hissetmeme neden olmuştu. Bu yapılanlara rağmen öğrencilerime ve okuluma sürekli bağlı kalmaya çalışıyorum" yorumu destekler niteliktedir.

Ders veriminin düştüğünü düşünen ise %16.6 ile 2 kişi olduğunu görmekteyiz. K10 rumuzlu katılımcının "Toplantılarda felan sürekli sözüm kesildi veya söz hakkı verilmedi. Okulda sorunlu bir öğretmen olarak adım çıktı. Bu durum beni bir zaman sonra yalnızlaştırdı. Okuldan uzaklaşmaya başladım işimi samimi bir şekilde yapamaz olmuştum" yorumu destekler niteliktedir. Yıldırma davranışına maruz kalan öğretmenlere baktığımızda genel olarak %84'ünün olumsuz etkilendiğini ve %16 sınıfın ise okula bağlılığının arttığını görmekteyiz.

**Tablo 16.** Yıldırma Davranışlarının Kimler Tarafından Yapıldığı

|                        | Katılımcılar       | f         | %          |
|------------------------|--------------------|-----------|------------|
| Okul idaresi           | K1,K3,K5,K8,K9,K10 | 6         | 42.8       |
| Veli                   | K2,K7              | 2         | 14.3       |
| Şube müdürü            | K4                 | 1         | 7.2        |
| Öğretmenler tarafından | K5,K6,K7,K10       | 4         | 28,5       |
| Öğrenciler tarafından  | K9                 | 1         | 7,2        |
| <b>Toplam</b>          |                    | <b>14</b> | <b>100</b> |

Tablo 16'ya baktığımızda öğretmenlerin en çok yıldırma davranışına okul idaresi tarafından kaldıklarını ve bu durum %42.8 ile 6 kişi olduğunu görmekteyiz. Bu durumu K1 rumuzlu öğretmenin "Çalıştığım okul müdürüm sırf en yakın arkadaşı ile problem yaşadığım için her konuda bana baskı uyguladı. Ders programını

yaparken çok az dersim olmasına rağmen haftanın beş gününe dersimi yaydı. Okulda bulunan diğer öğretmenleri dersini denetlemezsek sadece benim dersimi denetledi. Yazılı kağıdı olarak sadece benim yaptığım yazılıları inceledi, bu ve buna benzer pek çok yaşadım” yorumu destekler niteliktedir.

Veli tarafından yıldırma davranışına maruz kalan öğretmen sayısı ise %14.3 ile 2 kişidir. Şube müdürü tarafından maruz kalınan yıldırma davranışı ise %7.2 ile 1 kişi olduğunu görmekteyiz. Öğretmenler kendi meslektaşları tarafından maruz kaldıkları yıldırma ise %28.5 ile 4 kişi olduğunu görmekteyiz. K6 rumuzlu öğretmenin “Öğretmen arkadaşlardan bir çoğunun derslerine düzenli girmediğini gördüm. Zil çaldığında öğretmenler odasından ilk kalkan ben oluyordum. Öğrencilerimle teneffüste dahi ilgilenmeye çalışılıyordum. Bu durum okuldaki bazı öğretmenleri rahatsız ediyordu. Bana durmadan “bu ülkeyi sen mi kurtaracaksın” deniliyordu. Sürekli alay edilip rencide edilmeye başlandı. Bu durum aylarca bu şekilde devam etti” yorumu bu durumu destekler niteliktedir. Öğrenciler tarafından maruz kalınan yıldırma davranışı ise %7.2 ile 1 kişi olduğunu görmekteyiz.

**Tablo 17.** Yıldırma Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisi

|                      | Katılımcılar | f  | %    |
|----------------------|--------------|----|------|
| Okuldan uzaklaştım   | K1,K8,K9,K10 | 4  | 36.4 |
| Okula bağlandım      | K2,K6        | 2  | 18.2 |
| Mesleğimden soğudum  | K3,K4        | 2  | 18,2 |
| Okuldan nefret ettim | K3,K5,K7     | 3  | 27.2 |
| Toplam               |              | 11 | 100  |

Öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına etkisinde en fazla etki öğretmenlerin okuldan uzaklaşmak istemeleri %36.4 ile 4 kişi olduğunu görmekteyiz. K10 rumuzlu öğretmenin “ Okulumda yanlış gördüğüm bir takım durumları müdür beyle görüştüm görüşmem neticesinde çok farklı algılandım ve sürekli hatalarım aranmaya başlandı. Aslında benim düşüncem okulda var olan eksiklikleri birlikte gidermekti. Okul idaresi durmadan beni sorgulamaya başladılar bu durum uzamaya başladı. Öğretmenler odasında merabaştığım arkadaşlar bana selam vermemeye başladı. Toplantılarda felan sürekli sözüm kesildi veya söz hakkı verilmedi. Okulda sorunlu bir öğretmen olarak adım çıktı. Bu durum beni bir zaman sonra yalnızlaştırdı. Okuldan uzaklaşmaya başladım işimi samimi bir şekilde yapamaz olmuştum” yorumu bu durumu açıklar niteliktedir.

Mesleğinden soğuduğunu belirten öğretmen sayısı ise %18.2 ile 2 kişi olduğunu görmekteyiz. Okuldan nefret ettiğini belirten öğretmen sayısı ise %27.2 ile 3 kişidir. K3 rumuzlu öğretmenin “Okulumuzda müdür yardımcısı tarafından şahsıma ve diğer arkadaşlarıma psikolojik baskı uygulandığını düşünüyorum. Aşağılayıcı, hakaret edici, küçük düşürücü sözler, toplumda sert ve rencide edici davranışlar yapılmıştır. Bu tür davranışlar beni okulumdan hatta mesleğimden soğuttu. Okuldan nefret eder duruma soktu” yorumu bu durumu açıklar niteliktedir.

Yaşadığı yıldırma davranışlarına karşın okula bağlandığını ifade eden öğretmenler ise %18.2 ile 2 kişidir. K6 rumuzlu öğretmenin “Kendimi yeterince geliştirdiğim halde alanımda veliler tarafından sürekli sözlü tacize maruz kaldım. Öğretmenliğimi iyi yapmadığımı ve öğrencilere verimli olmadığını söylediler. Ama ben elimden gelenin fazlasını her zaman yapmaya çalıştım. Bu durum beni çok zor duruma soktu. Bende ümitsizlik ve hayal kırıklığı yaşadım. Bunlara rağmen her zaman elimden gelenin fazlasını yapmaya çalıştım ve de yapmaya da devam edeceğim” bu yorumu destekler niteliktedir.

Genel olarak baktığımızda mobbinge maruz kalan 10 öğretmenle yapılan görüşmede öğretmenlerin okul içerisinde maruz kaldıkları yıldırma (Mobbing) davranışlarının % 81.8 ile örgütsel bağlılıklarını etkilediğini, öğretmenlerin okuldan uzaklaşmasına, mesleklerinden soğumalarına ve okuldan nefret etmelerine neden olduğu görülmüştür. Diğer taraftan %18.2 ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışlarına karşın okullarına bağlandıkları görülmüştür.

## Tartışma ve Sonuç

Mobbinge maruz kalma yönünden öğretmenlerin içinde buldukları durum, öğretmenlerin ders ve başarı durumlarını etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmeleri çalıştıkları yerde görevlerine daha da bağlanacağı öngörülmektedir. Günümüz şartlarında sosyal problemlere çok fazla maruz kalma gibi durumlarla öğretmenler, okulda “mobbing” gibi psikolojik baskı ile karşı karşıya kaldıklarında görevlerini yerine

getirmekte zorluk yaşamaktadırlar. Mobbinge maruz kalan öğretmenlerin örgütsel bağlılığını etkilenmekte ve azalmaktadır.

Çalışan bireylerin güdülenmeleri durumlarında azalma olduğunda, mesleki yönden verimli olmaları imkânsızdır. Buna bağlı olarak örgütlerdeki iletişim, etkileşim ve bireylerin performansını olumsuz etkileyen yıldırma, yöneticilerce fark edilmeli, olması gereken önlemler alınmalı ve bu durum önlenmelidir (Cemaloğlu, 2007)

### Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kadınların örgütsel bağlılıkları ( $\bar{X}=3.24$ ), erkeklerin örgütsel bağlılıkları ( $\bar{X}=3.37$ ) kadınlara göre daha güçlüdür. Anlamlı farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları anlaşılır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mobbing boyutuna ilişkin ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ortalamalarına baktığımızda kadınların maruz kaldıkları mobbingler ( $\bar{X}=0.15$ ), erkeklerin maruz kaldıkları mobbingler ( $\bar{X}=0.13$ ) göre daha fazla olduğunu görmekteyiz. Anlamlı farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Acar ve Dündar'ın (2008) yaptıkları çalışmada, kadın ve erkeklerin mobbinge maruz kalmaları yönünden aralarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Branşın örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin sonuçlarına baktığımızda öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının sınıf öğretmenliği ve diğer branşlara göre anlamlı farklılık olmadığını sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarında herhangi bir etkiye sahip olmadığını görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları biçiminde ifade edilebilir.

Branşın mobbing boyutuna ilişkin sonuçlarına baktığımızda branş değişkeni açısından sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında mobbinge maruz kalmalarında farklılık olduğunu görebilmekteyiz. Manidar farklılığın olması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin branş değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında farklı algılara sahip oldukları şeklindedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları mobbingler ile sınıf öğretmenliği ve diğer branşlar arasında manidar farklılık bulunmaktadır. Medeni durumun örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin evli veya bekar olmaları örgütsel bağlılıklarında herhangi bir etki etmediği anlaşılmaktadır. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklindedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile medeni durumları arasında manidar farklılık bulunmamaktadır.

Medeni durumun mobbing boyutuna ilişkin sonuçlara baktığımızda medeni durum değişkeni açısından mobbing ile medeni durum arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin evli veya bekar olmaları mobbinge maruz kalmalarında herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Anlamlı farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklindedir. Medeni durum değişkenine baktığımızda yapılan litaretür taramasında anlamlı bir farkın olmadığını ifade eden araştırmalar (Ayhan ve Şahbudak, 2012) medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılığın olduğunu ifade eden araştırmalar ise (Doğan, Çınar, Duman ve Yurdugül, 2011) bulunmaktadır. Medeni durum yönünden boşanmış bireylerin daha fazla mobbinge maruz kaldıklarını ifade eden çalışmaya rastlanmıştır (Özyer ve Orhan, 2012).

Öğretmenlerin kıdemlerinin örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin sonuçlara baktığımızda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonrasında en yüksek ortalamaya sahip 11-20 yıllık öğretmenler olduğu ve bunu 21-40 ve 1-10 yıllık öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları kategorisine göre örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığını görmektedir. Anlamlı farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip olduklarını görmekteyiz. Öğretmenlerin kıdemlerinin karşılaştıkları mobbing boyutuna ilişkin sonuçlarına baktığımızda kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, uygulama sonrasında en yüksek ortalamaya sahip 11-20 yıllık öğretmenler olduğu ve bunu 1-10 ve 21-40 yıllık öğretmenler izlemektedir. Manidar farklılığın olmaması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Gelir düzeyinin örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin sonuçlarına baktığımızda gelir düzeyi değişkeni açısından baktığımızda anlamlı bir farklılık olmadığını görmekteyiz. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en

yüksek ortalamaya sahip 3000-5000TL gelire sahip öğretmenler olduğu ve bunu 0-3000 ve 5000-8000TL geliri olan öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin gelir düzeylerine kategorisine göre örgütsel bağlılıkları arasında bir ilişki olmadığını görmekteyiz. Manidar farklılığın olmaması örgütsel bağlılık ölçeğinde öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre örgütsel bağlılık ölçeğinin tüm boyutlarında aynı algılara sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Gelir düzeyinin mobbing boyutuna ilişkin sonuçlara baktığımızda gelir düzeyi değişkeni açısından baktığımızda anlamlı farklılık olduğunu görmekteyiz. Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, en yüksek ortalamaya sahip 0-3000TL gelire sahip öğretmenler olduğu ve bunu 3000-5000 ve 5000-8000TL gelire sahip öğretmenler izlemektedir. Öğretmenlerin kıdem yılları kategorisine göre karşılaştıkları mobbingler arasında bir ilişki olduğunu görmekteyiz. Manidar farklılığın olması duygusal taciz ölçeğinde öğretmenlerin gelir düzeyi değişkenine göre duygusal taciz ölçeğinin tüm boyutlarında farklı algılara sahip olduklarını görmekteyiz.

### **Nitel Verilere İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin psikolojik boyutuna ilişkin sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin psikolojik boyutuna baktığımızda öğretmenlerin en çok maruz kaldığı durumlar dışlanma- terk edilme ve yok sayılma davranışlarını görmekteyiz. Psikolojik baskı ve bir iş yapamaz davranışına maruz kalan öğretmenler takip etmektedir. Doğrudan hakarete uğrayan öğretmenler ise en az seviyede takip etmektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin fiziksel boyutuna ilişkin çıkan sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin fiziksel boyutuna baktığımızda en fazla yaşanan fiziksel durumun öğretmenler arasında gruplaşma olduğunu görmekteyiz. Selam vermeme davranışına maruz kalanlar öğretmenler arasında gruplaşmayı takip etmektedir. En az görülen fiziksel davranışlar ise ders dağılımında düzensizlik, sözlü taciz, görmezden gelme, sözünün kesilmesi, fiziksel şiddet, tehdit, şikayet etme gibi fiziksel şiddet davranışlarıdır. Uğurlu, Çağlar ve Güneş (2012)'e göre öğretmenler arasında gruplaşmalar, konuşmanın dinlenilmemesi veya kesilmesi, selam verip almama, anlamlı bakışlar, birlikte oturmama, eşit olmayan ders saatleri düzenlemesi gibi fiziksel davranışlara rastlanmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin tepki durumları boyutuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına verdikleri tepkilere baktığımızda, öğretmenlerin çoğunluğunun okuldan nefret ettikleri ve okuldan soğuduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı da ders verimlerinin düşüklerini ve istifa etmeyi düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bunlara karşılık öğretmenlerin bir kısmı da okula bağlılıklarının arttıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin kimler tarafından uygulandığına ilişkin ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda öğretmenler en çok yıldırma davranışına okul idaresi ve öğretmenler tarafından maruz kalmaktadırlar. Öğretmenlerin bir kısmı ise veli tarafından yıldırma davranışına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Az bir kısmı ise şube müdürü ve öğrenciler tarafından yıldırma davranışına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Nitel kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu bayan olduğu ortaya çıkmıştır. Smith ant Shu (2000), erkeklerin kadınlara göre daha mücadeleci ve baskın olduklarını belirtmişlerdir. Bayanlar genellikle mağdur olmaktadır (Şenturan ve Mankan, 2009). Öğretmenlerin yaşadıkları mobbinglerin örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin ortaya çıkan sonuçlara baktığımızda öğretmenlerin maruz kaldıkları mobbinglerin örgütsel bağlılıklarına olan etkisinde en fazla etki öğretmenlerin okuldan uzaklaşmak istemeleri olmuştur. Yaşadığı yıldırma davranışları sonucunda öğretmenlerin birçoğu okuldan nefret ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı okuldan soğuduklarını ifade ederken bir kısmı da okula bağlılıklarının arttıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak baktığımızda mobbinge maruz kalan öğretmenlerin % 81.8' inin örgütsel bağlılıklarının etkilediğini, okuldan uzaklaştıkları, mesleklerinden soğudukları ve okuldan nefret ettikleri görülmüştür. Diğer taraftan %18.2 ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma davranışlarına karşın okullarına bağlandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak baktığımızda öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma (Mobbing) davranışları öğretmenlerin okula bağlılıklarını, verimlerini, başarılarını, doğrudan etkilemektedir. İnsanlar mutlu olduğu ve değer verildiği ortamlarda bulunmaktan ve çalışmaktan zevk alırlar bu durumda onların örgütsel bağlılıklarını etkilemektedir.

### **Öneriler**

1. Araştırmamız neticesinde elde edilen bilgiler sonucunda, mobbing uygulayıcılarının çoğunluğunun yöneticiler olduğundan yöneticilere hizmet içi eğitim verilmeli, gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.
2. Öğretmenler ve idareciler arasında iletişim olumlu yönde geliştirilmelidir.
3. Okulda iş görenler arasındaki problemler kısa zamanda çözüme kavuşturulmalıdır.



4. Okulda öğretmenler ve idareciler arasındaki iletişimin güçlenmesi için sosyal etkinliklere ağırlık verilmelidir.
5. Okul idaresi öğretmenlerin sınıf denetimini objektif ölçütlere bağlı olarak yapmalıdır.
6. Okulda görev ve işlerin yapılmasında eşitliğe uyulmalıdır.
7. Öğretmenlerin dışlanmasına izin verilmemelidir.
8. Yönetici ve öğretmenlere sorun çözüme becerileri eğitimi verilmelidir.
9. İşbirliği ve dayanışmalar artırılmalı takım çalışmasına önem verilmelidir.
10. Yöneticilere ve öğretmenlere mobbing ile mücadele etme becerilerini yükseltecek eğitimler verilmelidir.
11. Okul idaresi ve öğretmenler mobbinge mücadele edebilmek amacıyla gerekli uzman yardımı almalıdırlar.
12. Cinsiyet farklılıkları dikkate alınmalı, gerekli düzenlemeler yapılmalı, gerektiği durumlarda bayanlara yönelik pozitif ayrımcılık yapılmalıdır.

### Teşekkür ve Bilgilendirme

Bu çalışma 2016 yılında “Öğretmenlerin okulda karşılaştıkları yıldırma davranışları ile örgütsel bağlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Referanslar

- Acar, A.B. Dündar, G. (2008). İş yerinde psikolojik yıldırma (mobbing) maruz kalma sıklığı ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2); 111- 120.
- Alkan, E. (2011). *Yıldırma (Mobbing) davranışlarının beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin tükenmişliği üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Balıkesir.
- Atalay, İ. (2010). *Mobbingin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Kamu sektöründen bir örnek*. Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi: Ankara.
- Ayhan, S. ve Şahbudak, E. (2012). Üniversitelerde asistanlara yönelik psikolojik taciz: *Gazi, Kocaeli ve Cumhuriyet Üniversitesi örneği. Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(1), 297-310.
- Büyüköztürk, Ş. Çakmak, E.K. Akgün, K.Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (12. Basım). Pegem A: Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2007) *Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: yıldırma, Bilig*, 42, 111-126: Ankara
- Çapan, E. B. (2010). Metaphoric sensations of teacher candidates about gifted students. *International Social Researches Journal*, 3(12), 140-154.
- Demirel, Y. ve Özçınar, M. F. (2009). “Örgütsel vatandaşlık davranışının iş tatmini üzerine etkisi: Farklı sektörlerde yönelik bir araştırma”, *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, Cilt: 23, Sayı: 1, ss: 129- 145: Aksaray
- Doğan, D. Çınar, M. Duman, D. Ve Yurdugül, H.(2011). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin iş ortamında psikolojik yıldırma (mobbing) ilişkin algı ve görüşleri*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium. Fırat Üniversitesi: Elazığ
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Kayahan- Yüksel, D. & Emmioğlu- Sarıkaya, E. (2021). Mother’s participation in literacy education of children with special learning disability: a draft training program, *E-International Journal of Educational Research*, 12(5), 36-64. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.999351>
- Korkmaz, M. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 117-139.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Anı: Ankara
- Ocak, S. (2008). *Öğretmenlerin duygusal tacize (mobbing) ilişkin algıları (Edirne ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne

- Özyer, K. ve Orhan, U. (2012). *Akademisyenlere uygulanan psikolojik tacize yönelik empirik bir araştırma*. Ege Akademik Araştırma, 12 (4), 511-518: İzmir
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LIREL ile Pratik Veri Analizi Analiz Raporlaştırma*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Smith, P.K. & Shu, S. (2000). *What good schools can do about bullying: Findings from survey in english schools after a decade of research and action*. Childhood,7,193–212.
- Sönmez, V. Ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Surgevil O. Fettahlıoğlu O.O. Gucenmez S & Budak G. (2007). Belediye çalışanlarının duygusal saldırıya uğrama ve tukenmişlik düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma, *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Haziran, 10: 17
- Şenturan, Ş. ve Mankan, E. (2009). *Ücretin iş yerindeki yıldırma olgusu üzerindeki etkisi*. Bilig, 50, 153-168.
- Uğurlu, C.T. Çağlar, Ç. Güneş, H. (2012). Orta öğretim okullarında yıldırma (Mobbing) davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Güz 2012: Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. 2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11 baskı: 1999-2018).
- Yüksel, A. (2021). Kamu istihdam yaratma olgusu olarak toplum yararına program: aktif istihdam politikası mı emek sömürsü mü? *Emek Araştırma Dergisi (GEAD)*, 12(20), 407-428.