

Interdisciplinary Educational Research Journal



**Disiplinlerarası  
Eğitim Araştırmaları  
Dergisi**

Uluslararası Hakemli Dergi Yıl-Year:2023 Cilt-Volume:7 Sayı-Issue:16

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**

**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**



Yıl/Year: 2023/Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 7 ♦ Sayı/Issue: 16

SAMSUN

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**

Yıl/Year: 2023/ Aralık-December ♦ Cilt/Volume: 7 ♦ Sayı/Issue: 16  
Sahibi / Owner: Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Derneği / Turkish Association of Interdisciplinary  
Education and Research

e-ISSN 2602-2516

**Baş Editör / Chief Editor**

Prof. Dr. Bayram Özer

**Editör Yardımcısı / Asst. Editor**

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

**Editör Kurulu / Section Editors**

Dr. Ismaiel Hassanein AHMED MOHAMED

Dr. Nik Ahmad HİSHAM ISMAİL

Dr. Bayram Özer

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU

Dr. Elza SEMEDOVA

Dr. Esat ŞANLI

Dr. Tajulashikin JUMAHAT

Dr. Mustafa TEKKE

Dr. Milan KUBİATKO

Dr. Serdan KERVAN

Dr. KONUL MEMMEDOVA

Dr. Soner YILDIRIM

Dr. Fatmir MEHMETİ

**Dizinlenme / Indexing / Abstracting**

International Scientific Indexing (ISI)

Scientific Indexing Services (SIS)

CiteFactor

Idealonline

Asos Index

**Yazı ve Redaksiyon Kurulu / Proofreading Board**

Dr. Öğr. Üyesi Erhan YOKUŞ

Uzm. Metin BEŞALTI

Dr. Ceyla ODABAŞ

Uzm. Emre ASLAN

**Dergi Yazışma Adresi / Contact Address**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Eğitim Bilimleri Bölümü (Doç. Dr. Bayram Özer)

Tel: 0505 703 06 11

e-posta: [bayramozer@omu.edu.tr](mailto:bayramozer@omu.edu.tr)

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**  
e-ISSN 2602-2516

**BİLİM VE DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

Prof. Dr. Burhan Akpınar

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar

Prof. Dr. Nuriye Semerci

Prof. Dr. Mehmet Turan

Prof. Dr. Murat Gökçalp

Doç. Dr. Tuncay Sevindik



**İÇİNDEKİLER / CONTENTS**

(Araştırma) <b>Millî Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sisteminin Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi: Oluşturduğu Avantajlar, Kaygılar ve Sorunlar</b> (Research) <i>Evaluation of the Document Management System of the Ministry of National Education by School Administrators: Advantages, Concerns and Problems</i> Fatih YAZIBAĞLI, Soner POLAT .....	359-372
(Araştırma) <b>İki Dilli Türk Öğrencilerine Değer Eğitimi: Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı</b> (Research) <i>Value Education for Bilingual Turkish Students: Value Consciousness Approach</i> Seda TÜRKAN .....	373-389
(Araştırma) <b>Rafting Sporcuların Benlik Saygısının Gelecek Beklentisi Üzerindeki Etkisi</b> (Research) <i>The Effect of Rafting Athletes' Self-Esteem on Future Expectations</i> Rıdvan ÇELİK, Tekin ÇOLAKOĞLU .....	390-402
(Research) <b>Turkish EFL Teachers' Self-efficacy Levels in the Implementation of Self-Regulated Learning</b> Seçil TÜMEN AKYILDIZ, Vildan DONMUŞ KAYA .....	403-416
(Research) <b>School Burnout and Career Anxiety of Turkish Adolescent Students</b> Hakan Evcili .....	417-425
(Review) <b>Happy Class</b> Mustafa FİDAN.....	426-439
(Araştırma) <b>Okul Kültürünün Geliştirilmesi ve Sürdürülmesinde Okul Yöneticilerinin Rollerinin İncelenmesi</b> (Research) <i>Examining the Roles of School Administrators in Developing and Maintaining School Culture</i> Mehmet Akif HALICIOĞLU.....	440-457
(Research) <b>Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students</b> Büşra USLUOĞLU, Metin ELKATMIŞ .....	458-477
(Araştırma) <b>Özgül Öğrenme Güçlüğü, Otizm ve Zihinsel Yetersizlik Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması</b> (Research) <i>Comparison of Depression and Anxiety Levels in Mothers of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities, Autism, and Intellectual Disabilities</i> Yasemin ALBAŞ.....	478-499
(Araştırma) <b>Mimarlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri</b> (Research) <i>Personality Traits and Learning Styles Among Architecture Students</i> Gökçe KETİZMEN .....	500-517

**DİSİPLİNLERARASI EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**  
**THE JOURNAL OF INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL RESEARCH**  
e-ISSN 2602-2516

**16. Sayı Hakemleri / Reviewers of the 16<sup>th</sup> Issue**

Dr. Ceyhun OZAN

Dr. Selçuk ALKAN

Dr. Etem YEŞİLYURT

Dr. Hatice EPLİ

Dr. Akif KÖSE

Dr. Sedat ALEV

Dr. Mehmet Buğra ÖZHAN

Dr. Taner ATMACA

Dr. Cafer ÇARKIT

Dr. Ceyla ODABAŞ

Dr. Levent DENİZ

Dr. Murat AĞIRTKAN

Dr. Bayram BOZKURT

Dr. Servet ATİK

Dr. Zekeriya ÇAM

Dr. Halil İbrahim YILDIRIM

Dr. Gürkan ERDEM

# Milli Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sisteminin Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi: Oluşturduğu Avantajlar, Kaygılar ve Sorunlar

## Evaluation of the Document Management System of the Ministry of National Education by School Administrators: Advantages, Concerns and Problems

Fatih YAZIBAĞLI<sup>1</sup>

Soner POLAT<sup>2</sup>

Atıf:

Yazıbağlı, F., Polat, S. (2023). Milli Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sisteminin Okul Yöneticilerince Değerlendirilmesi: Oluşturduğu Avantajlar, Kaygılar ve Sorunlar, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 359-372, DOI: 10.57135/jier.1279313

### Öz

Bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı Doküman Yönetim Sisteminin (DYS) okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu avantaj, kaygı ve sorunları araştırmaktır. Çalışmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada yer alan çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı öğretim kademelerinde ve çeşitli okul türlerinde görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiş 13 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Veriler “yarı-yapılandırılmış görüşme formu” ile toplanmış ve bu verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın birinci amacına ilişkin okul yöneticilerinin verdiği cevaplar DYS'nin hem zaman hem de ekonomik açıdan faydalı olduğunu göstermiştir. DYS'nin okul yöneticilerine iş gücü kazanma, zamanı ekonomik kullanma konusunda yardımcı olduğu ayrıca arşivcilik, kırtasiye harcamaları ve ulaşım giderlerinin azalmasına katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bir başka bulgusu DYS kullanımının resmi yazışmaların hazırlanması ve gönderilmesi aşamasında okul yöneticilerinde tedirginlik, telaş, stres, resmi yazıyı hemen gönderme isteği, kendine kızma, kendini küçülmüş hissetme gibi duygu durumlarına neden olduğunun tespitidir. Ancak bu durumun asıl sebebinin okul yöneticilerinden ziyade Millî Eğitim Bakanlığının resmi yazışma sistemi olan DYS'nin teknik yetersizliğinden kaynaklandığı sonucudur. Araştırmanın bir başka bulgusu ise DYS'deki birçok resmi yazıyı anlamamanın okul yöneticileri için zor olduğunu, okul yöneticilerinin resmi yazıya verdikleri yanlış ve hatalı bir cevapta idari yaptırıma uğrayabileceklerini düşündükleri, mesai saati dışında istenen belge ve bilgilerin okul yöneticilerinde kızgınlık, mutsuzluk, bıkkınlık gibi olumsuz duygu durumlarına neden olduğunun tespitidir.

*Anahtar Kelimeler:* Doküman Yönetim Sistemi, evrak, okul yöneticileri, resmi yazı, yazışma.

### Abstract

The objective of this study is to examine the benefits and challenges posed by the Ministry of National Education Document Management System (DYS) for school administrators. Utilizing the phenomenological approach, a subset of qualitative research designs, the study was conducted. The participants of this research were 13 school administrators, selected based on convenience sampling, who work across various educational levels and distinct school types under the aegis of the Kocaeli Provincial Directorate of National Education during the 2022-2023 academic year. Data collection was facilitated using a semi-structured interview method, and the content analysis technique was employed for data analysis. Preliminary findings from the first sub-question of the study indicated that the DYS offers benefits in both time-efficiency and economic terms. The research determined several advantages

<sup>1</sup> Öğretmen, Kocaeli Millî Eğitim Müdürlüğü, Kocaeli - fatihyazibagli@gmail.com orcid.org/0009-0004-3034-192X

<sup>2</sup> Prof. Dr., Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli-Türkiye, spolat@kocaeli.edu.tr, orcid.org/0000-0003-2407-6491

of the DYS for school administrators. Notably, DYS aids in efficient workforce allocation, economical time utilization, and reduces costs associated with archiving, stationery, and transportation. However, a significant concern raised was the heightened sense of unease among school administrators while using DYS. These feelings ranged from hastiness and stress to self-anger, self-degradation, and urgency when preparing and sending official correspondence. It is essential to note that these sentiments largely stem from the system's technical inadequacies rather than the administrators' competence. Furthermore, the research highlighted that many official texts within DYS are challenging for administrators to decipher. The apprehension of potential administrative sanctions due to incorrect or misinterpreted responses exacerbates their concerns. Additionally, the solicitation of documents and information beyond regular working hours induces negative emotional responses, including frustration, dissatisfaction, and ennui among the administrators.

*Keywords:* Document Management System, school administrators, official writing, correspondence, paperwork

## GİRİŞ

İnsanoğlunun yeryüzünde var olmasıyla birlikte "iletişim" kavramı da bir ihtiyaç olarak yaşam alanımızda kendine yer edinmiştir. Mağara duvarlarına çizilen resimlerden, dumandan, güvercinden, yazıyla beraber mektuptan, telefondan, telgraftan, televizyondan nihayetinde bilgisayara dayalı internete kadar iletişim; sürekli bir devinim hâlinde dil vasıtasıyla var olmuştur (Ulusoy, 2014). Meydana gelen her gelişme iletişimle ilgili yeni ihtiyaç ve iş alanları ortaya çıkarmıştır. Özellikle internetin hayatımızı doğrudan etkilemesine paralel olarak elektronik yazışma sistemleri de iletişim hayatımızın en önemli parçası hâline gelmiştir. Bunun yanı sıra kurumlar, sadece gelişen iletişim yöntemlerini kullanmakla kalmamış; aynı zamanda "Bu iletişim sistemlerini ne kadar ekonomik kullanabiliriz?" sorusunun cevabını aramaya başlamışlardır. En büyük kurumlar olan devletler de bu sorunun cevaplarını bulmak için büyük araştırmalar ve yatırımlar yapmışlardır. Böylece son 20 yıldır bütün dünyada e-devlet kavramı ortaya çıkmıştır (Hung ve diğer., 2009).

Diğer örgütler gibi eğitim örgütleri de bürokratik yapılardan oluşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin kendine özgü kuralları olan bu bürokratik yapıya uygun davranışlar göstermesi beklenmektedir (Hoy, 2003). Devlet kurumları, kamu hizmetlerini etkin yürütebilmek adına işlemlerini kayıt altına almaktadır. Bürokratik işleyişin temeli de bu kayıt sistemine dayanmaktadır. İşlemlerin kayda alınması geleneksel yöntemle bağlı olarak kâğıtla olmaktadır. Ancak günümüz teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurulduğunda dijitalleşmenin yaşamımızın her alanına girmesiyle birlikte belge kayıt yönetiminin kâğıt yerine elektronik ortamda yapılması kaçınılmaz hâle gelmiştir (Özdemir, 2014). Özellikle kurumların büyümesi ve çeşitli alt birimlere ayrılması, nüfus artışı, yeni ihtiyaç alanlarının ortaya çıkması ve günümüz iş dünyasının en temel problemi olan zaman tasarrufu ve ekonomiklik gibi nedenler kurumları elektronik belge sistemlerine yönelmeye zorlamıştır. 21. yüzyılın başından itibaren tüm Dünya'da olduğu gibi ülkemizde de evrak yönetim süreçleri elektronik ortama taşınmaya başlamıştır (Önaçan ve diğer., 2012).

Doküman Yönetimi hem kamu hem de özel sektörde bir kuruluşun bilgi akışını yönetmek için en güvenilir yöntemlerden biri olarak giderek daha da önem kazanmaya başlamıştır (Jones, 2012). Çünkü dokümanlar bir örgütün hafızasıdır ve işlerin yapılma biçimi konusunda bilgi verirler (Forbes-Pitt, 2006). Önceki okul dokümanları, yüksek emek yoğunluğu ve düşük iş verimliliği sorunlarına sahip olan, esasen manuel sıralamaya dayanan geleneksel yöntemlerle yapılmaktaydı (Wang, 2015). Oysa günümüz örgütlerinin elektronik doküman yönetim sistemleri; örgütlere hızlı ve ekonomik bir şekilde belge üretme, iletme, bakım, depolama ve imha imkânı sunmaktadır (Johnston ve Bowen, 2005; Kain ve Koshy, 2013; Yläjäski, 2003). Dijital çağda bütün Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de doküman yönetim sistemi, teknolojik gelişmelere bağlı olarak kendini geliştirmiş ve elektronik sistemlerle entegre hale gelmiştir.

Devlet kurumlarından biri olan Millî Eğitim Bakanlığı, 2012 yılından bu yana DYS'yi değiştirip geliştirerek bütün birimlerinde aktif olarak kullanılmaktadır. Sistemin MEB yazışma hayatına katılmasıyla birlikte bürokrasinin azalması ve kâğıt israfının tamamen ortadan kaldırılması amaçlanmıştır. Geride bırakılan 10 yılı aşan bu süreçte ekonomik açıdan büyük yol kat edilmiş ve birçok gereksiz yazışmanın önüne geçilmiştir. Enerji, mekân, kâğıt ve en önemlisi günümüzde oldukça değerli olan zaman kaybı minimuma indirilmiştir (Özdemir, 2014).

Her yeni gelişmede olduğu gibi DYS de birçok problemi, uygulamaya ilişkin tecrübesizliği, yeniyi kabullenmedeki direnci beraberinde getirmiştir. Özellikle bürokratların keyfi uygulamaları neticesinde belli belirsiz her türlü bilgiyi kolay olduğu düşüncesiyle bu sistem üzerinden istemeleri ve kolay ulaşılır olduğu için mesai saati dışında dahi yazışmalar yapılması okul yöneticilerindeki iş motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Sistemi kullanan birçok yöneticinin teknolojik okuryazarlığının yetersiz olması sebebiyle defalarca yazışma tekrarının yapılması ve birçok görevi olan okul yöneticilerinin gereksiz yazışmalar nedeniyle okulla ilgili eğitsel ve öğretimsel işlere zaman ayıramaması gibi sorunlar sisteme birçok yöneticinin önyargıyla yaklaşmasına sebep olmuştur (Bacanak ve diğer., 2003). Ayrıca yöneticilerin DYS gibi birçok elektronik sistemi kullanmayı bilmeden göreve başlamaları da göreve yeni başlayan yöneticilerin en önemleri sorunlarından biri olarak tespit edilmiştir (Yetim ve Toprakçı, 2020).

Alanyazında Elektronik Belge Yönetim Sistemleri ilgili detaylı çalışmalar vardır. Ancak kamu kurumlarının birçoğunda izlenecek yol konusunda yeterli hazırbulunuşluk ve farkındalık oluşturulamamıştır. Bu araştırma ile MEB'in bütün birimlerinde uygulanan DYS ile ilgili yaşanan sorunları saptamak, sorunları asgariye indirmek için çözüm yolları sunma ve öneriler geliştirmek amacıyla yapılmıştır.

### ***Araştırmanın Amacı***

Bu araştırmanın amacı; Millî Eğitim Bakanlığı DYS'nin okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu avantaj, sorun ve kaygıları araştırmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. DYS'nin sunduğu avantajlar nelerdir?
2. Resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar nelerdir?
3. Resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

### **YÖNTEM**

#### ***Araştırmanın Deseni***

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. "Doküman Yönetim Sistemi" kavramı bir olgu olarak ele alındığından okul yöneticilerinin, yaşadıkları avantaj ve dezavantajlara yönelik görüşlerini ve tecrübelerini detaylı bir biçimde incelenmek için bu araştırmada olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır.

#### ***Araştırmanın Katılımcıları***

Araştırmada yer alan çalışma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kocaeli İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı farklı öğretim kademelerinde ve çeşitli okul türlerinde görev yapan, kolay ulaşılabilir durum örneklemesine göre seçilmiştir. Araştırmaya katılan 13 katılımcının, isimlerini temsilen kodlama yönteminden yararlanılmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmenin sırasına göre katılımcıların isimleri yerine "Y1, Y2, Y3-..." şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Çalışmada, en az 5 yıllık deneyimi olan yöneticiler tercih edilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Erkek	10	77
	Kadın	3	23
Görevi	Müdür	9	79
	Müdür Yardımcısı	4	21
Kıdemi	6-10 yıl	2	15
	11-15 yıl	0	0
	16 yıl ve üzeri	11	85
Yöneticilikte Geçen Süre	1-5 yıl	1	7
	6-10 yıl	3	23
	11-15 yıl	4	31
	16 yıl ve üzeri	5	39
Okul Türü	Anaokulu	1	7
	İlkokul	3	23
	Ortaokul	3	23
	Lise	6	47

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde erkek yöneticilerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Katılımcı yöneticilerin 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların ve liselerde çalışanların sayısı nispeten diğer gruplara göre biraz fazla olsa da her demografik grubu temsil eden katılımcının olduğu görülmektedir (Tablo 1).

#### **Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Bu çalışmada, verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen “Millî Eğitim Bakanlığı DYS okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu avantaj, kaygı ve sorunları” başlıklı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı önceden hazırladığı konu ve alanlara bağlı kalarak hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de katılımcının verdiği yanıtlara göre görüşme formunda yer almayan sorular sorarak konuyla alakalı etraflıca bilgi toplama konforuna sahiptir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşme soruları hazırlanırken Eğitim Bilimleri alanında uzman bir öğretim üyesi tarafından yapı, kapsam ve dil geçerliği açısından incelenmiştir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, devlet okullarında görevli bir okul yöneticisi ile pilot görüşme yapılmıştır. Pilot uygulamadan alınan dönütler sonucunda formun son hali verilmiştir. Görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

1. DYS’yi kullanmak zaman açısından size nasıl/ne gibi kolaylık sağladı?
2. DYS’yi kullanmak okul ekonomisine ne gibi katkılar sağladı?
3. Resmî yazılarda “ACELE” ve “GÜNLÜDÜR” ibaresini gördüğünüzde kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?
4. Üst makamlarca belirli gün aralığında talep edilen yazıları (baş-orta-son) hangi aşamada hazırlarsınız? Bu süreç sizde nasıl bir etki uyandırır?
5. Gününde ulaştıramadığınız resmî yazı ne sıklıkla olur? Bu tür durumlarda kendinizi nasıl hissedersiniz?
6. Resmi bir yazıya cevap vermeyi hiç unuttunuz mu? Bu durum size kendinizi nasıl hissettirdi?
7. Resmi bir yazıda hata yaptığınız için idari soruşturma geçireceğinizi düşünüyor musunuz?
8. Resmi yazıların anlaşılması kolay metinler olduğunu düşünüyor musunuz? Yazının anlamıyla ilgili ne sıklıkla tereddüt yaşarsınız?
9. Mesai saatleri dışında üst makamlarca sizden ne sıklıkla bilgi talep edilir? Bu durum sizde nasıl bir his uyandırır?

10.Yaptığınız yazışmalarda ne sıklıkla tekrarlar yaşanır? Bu durumun meslek hayatınızı etkiler mi?

Görüşme gerçekleştirilmeden önce katılımcıların hakları ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilerek gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler 20 ile 40 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılarla yapılan görüşmeler randevu alınarak 3-28 Nisan 2022 tarihleri arasında yüz yüze yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların izni dâhilinde kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar daha sonra deşifre edilmiş ve ham veriler oluşturulmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte benzer veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek okuyucunun anlayacağı bir biçimde yorumlanmaktadır. İçerik analizi; verileri kodlama, temayı belirleme, kodların ve temaların belirlenmesi, elde edilen bulguları açıklama ve doğru şekilde yorumlama biçiminde dört aşamalı bir süreci izlemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Geçerlik, Güvenirlik**

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine nitel araştırmanın özüne uyabilecek alternatif kavramlara yer verilmiştir. Bu nedenle inandırıcılık kavramı iç geçerlik kavramının yerine, aktarılabilirlik kavramı dış geçerlilik kavramının yerine, tutarlık kavramı iç güvenilirlik kavramı yerine, teyit edilebilirlik kavramı ise dış güvenilirlik kavramının yerine kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir araştırmanın geçerliliği araştırmacının gözlemediği sonuçları ve elde ettiği bilgileri değiştirmeden aktarmasına bağlıdır. Bu sebeple, araştırma süresince gerçekleştirilen görüşmelerde okul yöneticilerine ilişkin bilgiler olduğu gibi aktarılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği, nitel araştırmanın başka bir araştırmacı tarafından tekrar yapılması hâlinde aynı neticelere ulaşmasıyla alakalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler etik kurallara uyularak gerçekleştirilmiştir. Görüşme formları üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmamıştır. Araştırmanın tutarlılığını sağlamak için verilerin kodlanması sürecinde kod ve alt temaların oluşturulmasında uzman görüşü alınmıştır. Katılımcı kayıtları deşifre edildikten sonra ilgili katılımcıya okutularak çıkarmasını, düzeltilmesi istediği yerler varsa düzeltilerek araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

## **BULGULAR**

### **DYS'nin Sunduğu Avantajlar**

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “DYS'nin sunduğu avantajlar nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya cevap bulmak amacıyla okul yöneticilerine “DYS'yi kullanmak zaman açısından size kolaylık sağladı mı? DYS'yi kullanmak okul ekonomisine ne gibi katkılar sağladı?” soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplar, DYS'nin hem zaman açısından hem de ekonomik açıdan faydalı olduğunu göstermiştir. “DYS'nin Sunduğu Avantajlar” temasına ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. DYS'nin Yararları

<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>Katılımcılar</b>
Zaman Açısından Fayda	Zaman tasarrufu sağlama	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11)
	Zaman kaybına yol açma	(Y3,Y4,Y5,Y10,Y12,Y13)
	Zaman israfına neden olma	(Y12)
Okul Ekonomisine Katkısı	Kırtasiye harcamaları	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Ulaşım giderleri	(Y1,Y4,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Zaman ekonomik kullanma	(Y1,Y5,Y8,Y12,Y13)
	İş gücü kazancı	(Y5,Y9,Y12,Y13)
	Arşiv	(Y1,Y4,Y12,Y13)

Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, DYS'nin sunduğu avantajlar teması; “zaman açısından fayda” ve “okul ekonomisine katkısı” alt temalarından oluşmuştur. Okul yöneticileri



tarafından “zaman açısından fayda” alt temasının içeriğinde; zaman tasarrufu sağlama, zaman israfına neden olma ve zaman kaybına yol açma kodlarına ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar DYS'nin bir taraftan işlerin hızlı yapılmasına katkı sağladığı için zaman tasarrufu sağladığını buna karşılık bazı rutin işlerin ise zaman kaybına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*...dosyalama sisteminin geriye doğru düzenli yapılması oldukça kolaylık sağlıyor.*

Y-1

*...belli bir düzen içinde saklanması takibi de kolaylaştırdı. Y-2*

*İşlem basamakları çok uzun olduğu için zaman kaybına yol açıyor. Fakat evraklar elden gönderilmediği için zaman açısından konfor sağlıyor. Y-3*

*...zaman tasarrufu sağladığını söyleyebilirim. Ancak yazılarda nicel açıdan bir artış var. Zaman israfının da bulunduğunu söylememek mümkündür. Y-4*

Okul yöneticileri tarafından “okul ekonomisine katkısı” alt temasının içeriğinde; kırtasiye harcamaları, ulaşım giderleri, zamanı ekonomik kullanma, iş gücü kazancı ve arşiv kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*...evrakları taşımak mali anlamda yük oluyordu... Kâğıt akışı da oldukça fazlaydı.*

Y-5

*...kuruma daha çok zaman ayırmamız sağlandı. Evrak defteri tutma, evrakların bir örneğini saklama gibi bürokratik süreçler azaldı. Y-9*

*DYS'yi kullanmanın kâğıt, zaman, personel ve ulaşım giderleri açısından okullara katkı sağladığını söyleyebilirim. Y-12*

### **Resmi Yazışmaların Okul Yöneticileri Üzerinde Meydana Getirdiği Kaygılar**

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Resmi Yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar nelerdir?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla okul yöneticilerine dört adet soru sorulmuştur. Tablo 3'te görüldüğü gibi DYS'deki resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygıların "acele" ve "günlüdür" ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu, evrak hazırlama sürecindeki etkiler, evrak geciktirmeden kaynaklanan duygu durumları ve evrak unutmadan kaynaklı duygu durumlar olmak üzere 4 alt temada toplandığı görülmüştür.

Tablo 3. Resmi Yazışmaların Okul Yöneticileri Üzerinde Meydana Getirdiği Kaygılar

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
	Stresli ve telaşlı hissetme	(Y1,Y3,Y4,Y5,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
"ACELE" ve "GÜNLÜDÜR" İbarelerine Karşı Geliştirdikleri Duygu Durumu	Diğer yazılara göre farklı hissettirmeme	(Y4,Y5,Y7,Y9)
	Tedirgin olma	(Y2,Y11,Y12,Y13)
	Kötü hissetme	(Y1,Y13)
	Tetikte olma	(Y6)
Evrak Hazırlama Sürecindeki Etkiler	Stresli ve telaşlı hissetme	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y7,Y12,Y13 )
	İhtiyatlı davranma	(Y3,Y6)
	Tedirgin olma	(Y12,Y13)
	Kendime laf ettirmeme	(Y2)
Evrak Geciktirmeden Kaynaklanan Duygu Durumları	Duruma göre hareket etme	(Y7)
	Stresli ve tedirgin hissetme	(Y1,Y2,Y5,Y7,Y13)
	Kendimi yetersiz hissetme	(Y3,Y5,Y8,Y11)
	Gerilme	(Y4,Y7,Y12,Y13)
Evrak Unutmadan Kaynaklı Duygu Durumları	Mahcup olma	(Y6, Y10)
	Kaygılanma	(Y5)
	Hayıflanma	(Y2)
	Kötü hissetme	(Y1,Y3,Y6,Y8,Y10)
Evrak Unutmadan Kaynaklı Duygu Durumları	Suçlu hissetme	(Y1,Y10,Y11,Y13)
	Endişelenme	(Y2,Y11,Y13)
	Mahcup olma	(Y11,Y12,Y13)
	Görevini eksik yaptığını hissetme	(Y12)
	Hayıflanma	(Y9)
	Umursamama	(Y7)



Bu araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla okul yöneticilerine sorulan sorulardan birincisi “Resmî yazılarda ‘acele’ ve ‘günlüdür’ ibaresini gördüğünüzde kendinizi nasıl hissedersiniz? Neden?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “Resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar temasının birinci alt teması olan Okul Yöneticilerinin "acele" ve "günlüdür" ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; stresli, tedirgin ve telaşlı hissetme, farklı hissettirmeme, tedirgin olma, tetikte olma ve kendini kötü hissetme kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*İyi hissettiğimi söyleyemem. Bazen okulların olmayan arşivlerinde olmayan bilgiler istenmekte. Bazen üst makamların uzun uğraş gerektiren istatistiki bilgileri çok kısa sürede istemeleri stres yaratıyor. Tabii mecburen bilgileri bir şekilde en kısa sürede toparlayıp göndermeye çalışıyoruz. Burada sihirli kelime stres. Y-1*

*...“DYS’de internet hızının yavaşlığı ve sistemin okulun dışında ağlardan kişisel bilgisayar, tablet veya cep telefonlarından erişime izin vermemesi, sistemde geriye dönük evrak bulmanın oldukça güç olması, DHS metin editörünün ihtiyaçlara cevap vermemesi” yazı cevaplama aşamasında dile getireceğim temel sıkıntılardır... Y-4*  
*Tedirgin, çünkü normal yazıları bile anlamak güçken üstüne bir de tedirginlik eklenince işin içinde çıkmak zor oluyor. Y-11*

*...Çalışma biçimi olarak planlı çalışmayı severim. Son anda ortaya çıkan ve hızlı dönüşlerin bulunduğu yazılar tüm planlarımı aksatmama sebep olabiliyor. Bu işi araya sıkıştırdığımda diğer işlerimin de sıkışması söz konusu oluyor. Bu da doğrudan eğitim öğretim faaliyetlerini etkiliyor. Y-12*

İkinci araştırma sorusuna cevap bulmak için sorulan ikinci soru “Üst makamlarca belirli gün araladığında talep edilen yazıları (baş-orta-son) hangi aşamada hazırlarsınız? Bu süreç sizde nasıl bir etki uyandırır?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar” temasının ikinci alt teması olan okul yöneticilerinin “evrak hazırlama sürecindeki etkiler” başlığında geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; stresli ve telaşlı hissetme, ihtiyatlı davranma, tedirgin olma, kendine laf ettirmeme, duruma göre hareket etme kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*En başta hazırlarım. Kendime laf ettirmek istemem. Y-2*

*En başta hazırlarım. Hemen iş bitsin isterim. Y-8*

*...Zaman zaman unutma ihtimali nedeniyle tedirginlik yaşayabilirim. Yazı gittikten sonra bir rahatlama olur. Y-12*

İkinci araştırma sorusuna cevap bulmak için sorulan üçüncü soru “Gününde ulaştıramadığınız resmi yazı ne sıklıkla olur? Bu tür durumlarda kendinizi nasıl hissedersiniz?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “Resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar temasının üçüncü alt teması olan okul yöneticilerinin “Evrak Geciktirme” ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; stresli ve tedirgin, gerilirim, kendimi yetersiz hissedirim, mahcubiyet, hayıflanırım, kaygılı kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*Genelde yazıları zamanında cevaplarım ancak bazı yazıların kurum türü ile ilgili olmadığını düşünerek cevap vermediğim oluyor. Eğer yazmam gereken bir yazı ise kendimi kaygılı hissedirim. Y-5*

*...Hassas bir konu ise ve bu konuda uyarıldıysak biraz gerilirim. Y-7*

*Bazı yazıları cevaplamak gereği duymuyorsam bilerek cevaplamam... Y-9*

*...Özellikle ilk yönetici olduğum zamanlarda kaygı ve tedirginlik hissedirdim. Bürokratik mekanizmayı öğrendikten sonra hangi yazının sonradan da ulaştırılabilir olduğunu öğrenince bu kaygı düzeyim azaldı. Y-12*

İkinci araştırma sorusuna cevap bulmak için sorulan dördüncü soru “Resmi bir yazıya cevap vermeyi hiç unuttunuz mu? Bu durum size kendinizi nasıl hissettirir?” şeklindedir. Elde edilen

verilerin analiz sonuçlarına göre, “resmi yazışmaların okul yöneticileri üzerinde meydana getirdiği kaygılar” temasının dördüncü alt teması olan okul yöneticilerinin “evrak unutmadan kaynaklı duygu durumları” ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; “kötü hissetme, suçlu ve kızgın olma, tedirgin ve endişeli olma, mahcubiyet yaşama, görevi eksik yapmış hissine kapılma, hayıflanma, umursamama” kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*Resmi yazıya cevap vermeyi unuttuğum zaman ilgili şube müdürümüzü arar konuyu ifade ederim. Kendi adıma hayıflanırım “Nasıl unuttum?” diye. Y-9  
...asıl işimiz eğitim öğretim faaliyetleri. Eğer bir eksiklik hissi yaşayacaksak bence bu durumla ilgili olmalıdır. Aksi takdirde bu durum bize asıl görevimizi unutturabilir. Y-12*

### **Resmi Yazışmaların Oluşturulma Aşamasında Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar**

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Resmi Yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla okul yöneticilerine dört adet soru sorulmuştur. Okul yöneticilerinin resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar; idari soruşturma geçirmeye yönelik kaygılar, evrakları anlama esnasında yaşanan tereddütler, mesai saatleri dışında bilgi talebine karşı geliştirilen duygular ve yazışmalarda karşılaşılan tekrarlar olmak üzere dört alt temada toplandığı görülmüştür (Tablo 4).

**Tablo 4. Resmi Yazışmaların Oluşturulma Aşamasında Okul Yöneticilerinin Karşılaştığı Sorunlar**

Alt Tema	Kodlar	Katılımcılar
İdari Soruşturma Geçirmeye Yönelik Kaygılar	Baskı hissetme	(Y1,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y13)
	Mağdur olma	(Y2,Y10,Y12)
	Motivasyonunda düşme	(Y5)
Anlama Esnasında Yaşanılan Tereddütler	Anlayamama	(Y3,Y4,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Yanlış birime geldiğini düşünme	(Y1,Y3,Y4,Y5,Y8,Y9,Y11)
	Sözlü teyit isteme	(Y1,Y12)
Mesai Saatleri Dışında Bilgi Talebine Karşı Geliştirilen Duygular	Anlamakta güçlük çekme	(Y3)
	Gereksiz bulma	(Y1,Y2,Y3,Y5,Y9,Y12,Y13)
	Kızma ve öfkelenme	(Y1,Y5,Y13)
	Kaygılanma	(Y9,Y12)
	Ailesinin zamanından çalma	(Y5,Y8)
	İş bitmeyecek gibi düşünme	(Y11,Y13)
	Rahatsız edici bulma	(Y12)
Yorulduğunu hissetme	(Y3)	
Yazışmalarda Karşılaşılan Tekrarlar	Zaman kaybı	(Y1,Y3,Y6,Y9,Y13)
	Usanma	(Y2,Y4,Y7,Y12)
	İşlerde aksama	(Y1,Y7,Y12)
	Motivasyon kaybı	(Y1,Y5,Y9)
	İş yükünde artış	(Y1,Y5,Y8)
	İş tekrarı	(Y8,Y9,Y13)
	İtibar kaybı	(Y9,Y13)
	Değersiz hissetme	(Y9)
Meslekten soğuma	(Y1)	

Okul yöneticilerine yöneltilen birinci soru “Resmi bir yazıda hata yaptığınız için idari soruşturma geçireceğinizi düşünüyor musunuz?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “Resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar temasının birinci alt teması olan okul yöneticilerinin “idari soruşturma geçirmeye yönelik kaygılar” ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; “baskı

hissetme, mağdur olma, motivasyonunda düşme” kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

- ...Yazılan yazının üslubunu, biçimini mutlaka son bir kez kontrol ederim. Y-1*
- ...Bu biraz da tekrarlarla ilgili. Eğer ilk defa ya da birkaç sefer hata olmuşsa zannetmiyorum. Ama süreklilik arz ederse soruşturma açılacağını düşünüyorum. Bu da motivasyonumun düşmesine neden olur. Y-5*
- Böyle bir şey olacağını düşünmüyorum. Eğer öyle olursa kimse yöneticilik yapmaz. Böyle bir şey üzerimizde baskıya neden olur. Bu da bize daha çok hata yaptırır. Y-7*
- ...Aslında mevzuata göre sorumluluk bizde. Fakat bugüne kadar böyle bir durumdan soruşturma açıldığına şahit olmadım. Y-8*
- Evet, mevzuatta bunun önü açık zaten. Sorumluluk tamamen biz okul yöneticilerine ait. Bu durum da strese neden olabiliyor. Y-11*
- ...Aslında yazışma işlerinde her zaman bir düzeltme opsiyonu olur. Bana kalırsa bu durumu zaman zaman bürokratik makamlar zorlaştırıyor. Temel hak ve özgürlüklerle ilgili bir mağduriyete ve devleti zarara uğratma durumları dışında kolaylık sağlanmalıdır. Y-12*

Üçüncü araştırma sorusuna cevap bulmak için okul yöneticilerine sorulan ikinci soru “Resmi yazıların anlaşılması kolay metinler olduğunu düşünüyor musunuz? Yazının anlamıyla ilgili ne sıklıkla tereddüt yaşarsınız?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar temasının ikinci alt teması olan okul yöneticilerinin “anlama esnasında yaşanan tereddütler” ibarelerine karşı geliştirdikleri tepki durumu alt temasının içeriğinde; “anlayamama, yanlış birime geldiğini düşünme, sözlü teyit isteme, anlamakta güçlük çekme” kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

- ...Açık ifadelerle ve sağlam bir dille yazılan yazılara verilen cevaplar da hızlı olur. Yazının anlamında bir tereddüt oluşmuşsa bir üst makamdan mutlaka sözlü teyit isterim. Y-1*
- Kamu kuruluşlarında resmi yazıları yazma görevi yapan personelin belge yönetimiyle alakalı bilginin ve belgenin kıymetini bilme, bilgiyi ve belgeyi muhafaza etme, kontrol etme ve kanuni süreçlere uyma, yazı konusu kapsamına dahil olan kurum kuruluş ve kişiler arasındaki bağlantıyı kurma noktasında yetersiz olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla sıklıkla resmi yazının anlamı konusunda tereddüt yaşamaktayım. Y-4*
- ...Kopyala-yapıştır şeklinde dikkatsizce gelen yazılarda sıkıntılar oluyor. Y-6*
- Resmi yazıların anlaşılması yazıyı yazan kişinin becerisine göre değişiyor. Bazı yazıları anlamakta güçlük çekiyoruz. Özellikle kopyala-yapıştır şeklinde gelen yazılarda bunu görüyoruz ve yazı eklerini yanlış koyduklarına şahit oluyoruz. Y-9*
- ...Aslında resmi yazışmalar kısa ve net olmalıdır. Bazen konunun özü unutulmuş farklı konulara değiniliyor. Tabi ki burada yazıyı yazanın ifade gücü de önemli. Yani eğitim seviyesi... Y-11*
- Genel itibari ile resmi yazıların bir üslubu vardır. Bu üslup fena sayılmayacak bir düzeydedir. Ancak zaman zaman üzerine iyi düşünülmemiş metinlerle de karşılaşılıyor. Bu durum bir karışıklığa da neden olabiliyor. ...eğer kafa karışıklığı üst yazıdan kaynaklanıyorsa ilgili kurumla telefon yolu ile iletişim sağlarız. Y-12*

Üçüncü araştırma sorusuna cevap bulmak için okul yöneticilerine sorulan üçüncü soru “Mesai saatleri dışında üst makamlarca sizden ne sıklıkla bilgi talep edilir? Bu durum sizde nasıl bir his uyandırır?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, “resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar temasının ikinci alt teması olan okul yöneticilerinin “mesai saatleri dışında bilgi talebine karşı geliştirilen duygular” ibarelerine karşı geliştirdikleri duygu durumu alt temasının içeriğinde; “gereksiz bulma, kızma ve öfkelenme, kaygılanma, ailesinin zamanından çalma, iş bitmeyecek gibi düşünme, rahatsız

edici bulma, yorulduğunu hissetme” kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*Mesai saatleri dışında resmi yazışmalardan ziyade, özellikle istatistikî bilgiler, okul ile ilgili anlık bilgiler dijital ortamda ve sosyal medya yolu ile istenir. Bu gibi durumlarda istenen bilgi hâlihazırda yoksa ve okula uğrayıp bu bilgiye ulaşmam gerekirse kızarım ve gereksiz bulurum. Y-1*

*Bu durumda Ortaöğretim Kurumlar Yönetmeliğindeki görev tanımında geçen “Müdür mesai saatleri dışında da çalışır.” ibaresini hatırlarım. Y-2*

*...Bir bayan olduğum için okul dışında da sorumluluklarım var. Bu yüzden eşime ve çocuklarıma ayıracağım vakitten feragat etmiş oluyorum. Bu da beni sinir ediyor. Hatta bazen tam mesai bittiği anda bilgi talep ediliyor. Bu da okuldan geç çıkmama neden oluyor. Y-5*

*...neticede hepimizin okul dışında da bir hayatı var. Sizinle bu hayatı paylaşan eş ve çocuklar da bu durumdan etkileniyor. Onlara ayırmam gereken zamanı bu işlere ayırınca daha da sinirlerim bozuluyor. Y-8*

*...gereksiz iş yükü ve angarya olarak görüyorum. Müsait olmadığımız zamanlarda ve ortamlarda yazı cevaplamak zor oluyor. Y-9*

*...İşimizin bir parçası olduğunu düşünüyorum. Yöneticiyseniz bu tür taleplerle sık sık karşılaşabilirsiniz. Çünkü birinci dereceden muhatap sizsiniz. Y-10*

*Sosyal medya zaman zaman bizim yazışma alanımız haline geliyor. Gece vakitlerinde bile yazılar gönderilebiliyor. Bu durum benim açımdan oldukça rahatsız edici elbette. Bazen bu yazılara cevap vermemiz bile isteniyor. Ancak ben mesai saatleri dışında bu tür işlerle uğraşmak istemiyorum. Y-12*

Üçüncü alt probleme cevap bulmak için okul yöneticilerine sorulan dördüncü soru ise “Yaptığınız yazışmalarda ne sıklıkla tekrarlar yaşanır? Bu durumun meslek hayatınızı etkiler mi?” şeklindedir. Elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, resmi yazışmaların oluşturulma aşamasında okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar temasının ikinci alt teması olan okul yöneticilerinin “yazışmalarda karşılaşılan tekrarlar” ibarelerine karşı geliştirdikleri tepki durumu alt temasının içeriğinde; “usanma, zaman kaybı, işlerde aksama, motivasyon kaybı, iş yükünde artış, iş tekrarı, itibar kaybı, değersiz hissetme, meslekten soğuma” kodlarına ulaşılmıştır. Bu konuda okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları aşağıda verilmiştir:

*Sürekli aynı yazışmaları yapmak okulda diğer işlerimizin aksamasına, iş yükünün çoğalmasına neden olur. Bazen meslekten soğuma ve yaptığımız işten usanma düzeyine kadar hayatımızı etkileyebiliyor. Y-1*

*Sıklıkla yaşanıyor. Bu durum iş yükünü artırıyor. Zaman zaman motivasyonu olumsuz etkiliyor. Y-5*

*...Bazen kendi yolladıkları yazıdan bihaber olduklarını düşünüyorum. Aynı bilgiyi tekrar tekrar yollamak hamallık gibi geliyor. Bazen de ellerinde olan bir bilgiyi yokmuş gibi bizden istiyorlar. Y-8*

*...bende yöneticilik mesleği ile ilgili itibar kaybına yol açar. Kendimi ve mesleğimi değersiz hissederim. Bir de kurumsal açıdan zayıflık duygusu oluşur. Güçlü kurumsal yapılarda bunlara yer olmamalıdır. Y- 12*

## SONUÇLAR ve TARTIŞMA

DYS'nin sunduğu avantajlara ilişkin bulgularda; zaman açısından fayda ve okul ekonomisine katkısı başlıklarının ön plana çıktığı görülmektedir. DYS'nin bir elektronik arşiv niteliğinde olması, herhangi bir üst yazının saniyeler içinde başka bir kuruma ulaşması, gelen giden evrak defterleri gibi materyallerin ortadan kalkmasını sağlamasıyla bürokratik süreci hızlandırmasına yardımcı olmaktadır. Genel olarak yöneticiler DYS'yi olumlu değerlendirmişlerdir. Bu sonuç Güler (2019), ilköğretim okulları yöneticileri ile yaptığı çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Yine araştırma bulgularına göre bu pratiklik aynı zamanda bir dezavantaja dönüşebilmektedir. Çünkü okul yöneticilerin sürekli ulaşılabilir olması üst bürokratik makamlarca çok fazla talebe sebebiyet verebilmektedir. Bu talepler sonucunda yazışmalarda nicel açıdan büyük bir artış söz konusu olmuş, hatta birbirini tekrar eden ve gereksiz yazışmalar ortaya çıkmıştır. Bu ise okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yapmasına engellemekte ve zaman israfına neden olmaktadır. Benzer araştırmalarda da (Turan, 2002; Vedi, 2013; Yıldırım, Yılmaz ve Balıkcı, 2018) DYS sayesinde yöneticilerin bürokratik işlere ayrılan zamanın öğretim işlerine ayrılmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

DYS'nin diğer bir faydası okul ekonomisine olan katkısıdır. DYS'nin bir elektronik yazışma sistemi olması kâğıt tüketimini ciddi oranda azaltmıştır. Ayrıca bir üst makama gönderilmesi ve elden teslim edilmesi gereken yazıların sistem üzerinden gönderilmesi hem iş gücü hem de ulaşım giderlerinin azalmasını sağlamıştır. Yine gelen-giden evraklarının elektronik ortamda arşivlenmesi kâğıt, dosya, klasör gibi dosyalama malzemelerine olan ihtiyacı azaltmıştır. Bu sonuçları alanyazındaki diğer çalışmalar da desteklemektedir. Örneğin DYS'nin bürokrasiyi azalttığı, sümen altı etme, yazıların kaybolma gibi riskleri ortadan kaldırarak şeffaflığı ve güveni artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca DYS'nin eğitim ve okul yönetim sürecini hızlandırdığı, zaman tasarrufu sağladığı ve yönetimi kolaylaştırdığı bulunmuştur (Güler, 2019; Yıldırım ve diğer., 2018; Özdemir, 2014; Toprak ve Yakar, 2023). Birçok araştırmacı (Altıok ve Duran, 2018; Özdemir, 2014; Toprak ve Yakar, 2023) tarafından yapılan çalışmalar da elektronik belge yönetim sisteminin üniversiteler açısından tasarruf sağladığı sonucuna ulaşıldığını göstermektedir. Çalışmada elektronik belge yönetim sisteminin enerji, mekân, zaman ve kâğıt tasarrufu, teknolojik gelişmeler, maliyet, standartlaşma, hesap verilebilirlik, şeffaflık, depolama, basit kontrol ve aranılan belgeye hızlı erişim konularında avantajlar sağladığı bulunmuştur. Ayrıca çalışmada elektronik belge yönetim sisteminin kâğıt giderlerini azalttığı, programdaki arama motoru sayesinde anahtar bir kelimeyle eski bir yazıya ulaşıldığı; evrak dağıtma işlemini gerçekleştiren personelin sarf ettiği, dosyalama ve depolama, lazım olan belgeye erişim sürecinde ve evrakların çoğaltılmasında harcanan güç ve zamandan tasarruf edildiği, arşiv odaları yerine e-arşiv odalarının oluşturulmasıyla mekân tasarrufu sağladığı görülmüştür. Kandur (2005) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

DYS'deki resmi yazışmaların "acele" ve "günlüdür" yazıları, evrak hazırlama aşamaları, evrak geciktirme, evrak unutmaları okul yöneticileri üzerinde kaygılara neden olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte okul yöneticileri evrak geciktirme, unutmaları gibi sorunların temel nedeninin teknik aksaklıklar ve yeterli altyapıya sahip bir sistemin olmayışından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir. Zira DYS'nin "MEB erişimi" diye adlandırılan özel bir network altyapısıyla internete bağlanması, bu sisteme kurum dışındaki bir saat ve yerde okul yöneticisinin kişisel bilgisayar ya da mobil cihazı ile bağlanamaması, geçmişe dönük belge taramanın sınırlı oluşu, sistem metin editörünün yetersiz oluşu gibi olumsuz sebepler okul yöneticilerin resmi yazı hazırlama aşamasında kaygılarının artmasına neden olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bahsedilen sebepler dışında okul yöneticileri resmi yazıların cevaplanmasında bir aksama yaşamamak adına klasik yöntemlere de başvurdukları belirlenmiştir. Okul yöneticilerin birçoğu cevaplamada aksama ve gecikme yaşamamak için ajandasına, bir kâğıda ya da not defterine yazının önemine, önceliğine dikkat ederek not aldığını ifade etmiştir. Bu



noktada okul yöneticilerini en çok yoran tekrar yazılarıdır. Üst makamın istediği bilgileri tekrar tekrar yollamak, okul yöneticilerinde bıkkınlığa neden olduğu söylenebilir. Özellikle son ana bırakılıp üst makam tarafından hemen cevap istenen yazıların gerçek amacına hizmet etmekten uzak olduğu, yalnızca cevap vermek amacıyla yanıtlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu şekilde alelacele cevaplanan yazıların sonuçlarının da gerçeklerden uzak olduğu, yalnızca kâğıt üzerinde geçerlilik kazandığı kaçınılmaz bir gerçektir. Bu da sağlıksız, gerçek amacına hizmet etmeyen bir yazılı iletişime sebep olabilmektedir. DYS kullanım sürecinde yaşanan sorunlara dönük bir çalışmada (Altıok ve Duran 2018) internet hızının yetersizliği, okul dışı kişisel bilgisayarlardan ya da mobil cihazlardan erişim izninin olmaması, sistem kelime işlemcisinin yetersizliği önemli sorunlar olarak ortaya konulmuştur. Altıntaş (2019) ise yaptığı çalışmada DYS kullanım sürecinde geçmişe dönük resmi yazı sorgulamasındaki sayı sınırının olmasının bazı belgelere zamanında ulaşılmasını engellediğini ifade etmiştir. Bu çalışmada da benzer sonuçların bulunması DYS'yi bu açıdan yeniden değerlendirme gereğine işaret etmektedir.

Birçok çalışmada (Altıok ve Duran, 2018; Yıldırım ve diğer., 2018) DYS gibi elektronik sistemlerin kullanıcı şikâyetlerini giderici şekilde güncellenmesinin önemine vurgu yapmışlardır. MEB'deki yetkililerin DYS sistemini kullanan paydaşlardan alacakları bilgi kullanım zorluğu ile ilgili bilgiler ve bunların çözümüne dönük güncellemeler DYS'yi daha etkili bir programa dönüştüreceklerdir. Konuyla ilgili alanyazın taramasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Odabaş (2001) tarafından yapılan çalışmada kurum ve kuruluşlarda bilişim teknolojilerinin sağladığı yönetsel kolaylık ve iletişim tekniğiyle, süratli, güvenilir, ekonomik ve basit bir kamu hizmeti sunmak için gerekli alt yapının oluşturulması; ayrıca elektronik yazışmaların esasını oluşturan kamu bilişim ağlarının birleştirilme çalışmalarının süratlendirilmesi, veri tekrarının önüne geçilmesi ve kurumlar arasındaki veri entegrasyonunun sağlanması için merkezî bir birimin görevlendirilmesi gerektiği" sonucuna ulaşılmıştır. Bu gibi nedenlerle DYS ile ilgili birçok çalışma (Altıok ve Duran, 2018; Yıldırım ve diğer., 2018) kullanıcı kolaylığı sağlayacak şekilde programın güncellenmesine vurgu yapmıştır.

DYS'deki yazışmalarda yaşanan sorunlara ilişkin okul yöneticileri idari soruşturma geçirme korkusu, yazılardaki anlam kapalılığı, mesai saatleri dışında bilgi talebi, yazışmalarda karşılaşılan tekrarları ön plana çıkarmışlardır. Okul yöneticileri genel olarak resmi yazışmalarda yapılan hata veya yazının zamanında cevaplanmamasıyla alakalı herhangi bir idari soruşturmaya karşı karşıya kalacaklarını düşünmemektedir. Zira birçok okul yöneticisi yazışmanın okulun iç dinamikleriyle alakalı olmadığını, okulun bir devlet kurumu olduğu için resmi işler için bir yürütme organı olduğunu düşünmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak okul yöneticilerinin asıl uğraş alanının eğitim öğretim olduğu, yazışma gibi resmi işlerin ikinci planda olması gerektiğini düşünmektedir.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise resmi yazıların yeterince anlaşılır olmamasıdır. Zira birçok okul yöneticisi resmi yazıları anlamakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. Resmi yazılar mümkün olduğunca kısa ve net yazılardan oluşmamaktadır. Gereksiz uzatılan yazılar asıl konunun anlaşılmasını güçleştirmekte, çoğu zaman konunun özünden uzaklaşarak farklı konulara yönelmesine neden olmaktadır. Resmi yazının anlaşılmasında onu yazan kişinin eğitim seviyesi, üslubu, ifade gücü, yazma yeteneği, mevzuata hâkim olması, alanın kavramlarını bilmesi son derece önemlidir. Kopyala-yapıştır biçiminde hazırlanmış, üzerine düşünülmemiş, gereksiz bir şekilde uzatılıp konu dışına çıkmış yazıların; okul yöneticilerinin cevaplama aşamasında tereddüte düşmesine, yanlış cevap vereceğim hissine kapılıp telaşa düşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz teknolojisinde iletişim ağlarının bu denli gelişmiş olması beraberinde de çeşitli problemlere neden olmaktadır. Okul yöneticileri de veriye dayalı sistemin bir parçası olarak mesai saatleri dışında da gerek resmi yazılara cevap vermekte gerekse çeşitli bilgileri sosyal haberleşme programları üzerinden üst makamlara ulaştırmaktadır. Bu durum yöneticilerin

birçoğunda bıkkınlığa neden olmaktadır. Yöneticilerin birçoğu mesai saatleri dışında talep edilen yazılara harcanan zamanı angarya olarak görmekte, bu sebeple aileleriyle geçirmesi gereken zamanı bu yazıları cevaplamada harcadıklarını düşünerek kızgınlık, mutsuzluk, bıkkınlık, gereksiz bulma, işin hiç bitmeyeceğini düşünme gibi olumsuz hislere kapılmaktadırlar. Yapılan alanyazın taramasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ergün (2020) tarafından yapılan çalışmanın bulgularından en dikkat çekici olanı “Doküman hazırlamaya yönelik angarya işler” bulgusudur. Araştırmaya göre; eğitimcilerin çoğu mesai saatleri dışında birçok işi angarya olarak görmektedir. Katılımcıların bir kısmı istenen işlerin kâğıt üzerinde kaldığını, bir amacın gerçekleşmesini sağlamaya yönelik kullanılmadığını ifade etmişlerdir. Yetim ve Toprakçı (2020) yaptıkları çalışmada, göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin DYS gibi elektronik sistemlerle ilgili daha öncesinde eğitim almamalarının yöneticilik sürecinde sorunlar yaşanmasına neden olduğunu bulmuşlardır. Bu durum da yöneticilerde zaman zaman kaygı ve endişelere neden olabilmektedir.

Okul yöneticileri, DYS ile ilgili alınan eğitimlerin içeriğinin ve eğitimcilerin yetersizlikleri nedeni ile yeterince yararlanamadıklarını bu nedenle daha nitelikli eğitimlere ihtiyaçları olduklarını ifade etmişlerdir (Altıok ve Duran, 2018; Vedi, 2013; Yıldırım ve diğer., 2018; Altıntaş, 2019). Bu nedenle hem göreve yeni başlayacak yöneticilere hem de işbaşındaki yöneticilere DYS konusunda verilecek eğitimler DYS'nin daha etkin kullanılmasına yardımcı olabilir.

Okul yöneticilerin yazışmalarda karşılaştığı tekrarların meslek hayatlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Birbirine benzer hatta tekrar eden yazışmaları yapmak okul yöneticilerinde iş yükünün artmasına, eğitim öğretim işlerinin aksamasına, kişide yaptığı işe karşı bıkkınlık, usanma, soğuma, motivasyon kaybı gibi duyguların artmasına, zaman kaybına, kişinin kurumuna olan saygısının azalmasına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Tayfur ve Arslan (2012) tarafından yapılan çalışmada ise yöneticilerin birçoğunda iş-aile çatışmasının yüksek oranda olduğu görülmektedir. Aynı çalışmada elde edilen başka bir sonuca göre; iş yükü katılımcıları duygusal olarak yorgun ve bıkkın hissettirmekte ayrıca işe karşı olumsuz tutuma sahip olmalarına neden olmaktadır. Çalışanların algıladıkları iş yükü arttıkça kendilerini duygusal olarak tükenmiş ve yıpranmış hissetme eğilimlerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

- Her araştırmanın olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmacılar, farklı örneklerde, farklı araştırma deseninde benzer çalışmalar yapabilirler.
- Mevcut çalışmanın katılımcıları sadece yöneticilerdir. Diğer eğitim paydaşları (memurlar, öğretmenler vb.) dâhilinde de araştırma yapılabilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, uygulayıcılar için şu önerilerde bulunulabilir:

- DYS'yi kullanan tüm kullanıcılar için sorun tespiti ve çözüm üretme toplantıları yolu ile programın etkili kullanımının yolları aranabilir.
- Yazışma yapacak personeli seçerken eğitim seviyesi, teknolojik okur-yazarlık, imla ve noktalama bilgisi, mevzuat bilgisi gibi seçim kriterleri oluşturulabilir.
- Yazışmaların verimini artırmak için Milli Eğitim Müdürlüklerinde çalışan personel ve okul personellerine DYS'nin işleyişiyle ilgili ayrıntılı ve etkili hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.
- DYS'ye MEB ağ alt yapısı olmayan yerlerden de erişim sağlanabilir.
- DYS'ye etkili bir arama motoru ve daha kapsamlı ve geriye dönük bir arşiv eklenebilir. Böylelikle tekrara düşen yazılar azaltılabilir.
- Üst yönetimlerin yazışma sayısını artırmaktan ziyade kaliteli, amaca uygun yazışmaların yapılmasına dikkat edilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Altıntaş, İ. (2019). *Bilgi toplumunda bir e-devlet uygulaması olarak DYS hakkında okul yöneticilerinin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Altıok, V. ve Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(1), 67-82.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Sacit K. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Ergün, H. (2020). Eğitim sendikalarına göre okullarda angarya işler. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 110-121.
- Forbes-Pitt, K. (2006). A document for document's sake: A possible account for document system failures and a proposed way forward. *Records Management Journal*, 16(1), 13-20. doi:10.1108/09565690610654756
- Güler, A. (2019). *MEB yönetim bilgi sistemi olarak doküman yönetim sistemi (dys) uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108
- Hung, S. Y., Tang, K. Z., Chang, C. M., & Ke, C. D. (2009). User acceptance of intergovernmental services: An example of electronic document management system. *Government Information Quarterly*, 26(2), 387-397.
- Johnston, G. ve Bowen, D. (2005). The benefits of electronic records management systems: A general review of published and some unpublished cases. *Records Management Journal*, 15(3), 131-145.
- Jones, S. (2012). EGovernment document management system: A case analysis of risk and reward. *International Journal of Information Management*, 32(4), 396-400. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2012.04.002
- Kain, N. ve Koshy, O. (2013). Electronic document management systems: Benefits and pitfalls. *British Journal of Healthcare Management*, 19(4), 173-177. doi:10.12968/bjhc.2013.19.4.173
- Kandur, H. (2011). Türkiye'de kamu kurumlarında elektronik belge yönetimi: Mevcut durum analizi ve farkındalığın artırılması çalışmaları. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 12(1), 2-12.
- Odabaş, H. (2001). *Kurumsal iletişim açısından yazışmalar ve ülkemizde yazışmaların durumu*. 21. yüzyıla girerken enformasyon olgusu sempozyumu bildirileri, 19-20 Nisan 2001, Hatay.
- Önaçan, M., Medeni, T. D., & Özkanlı, Ö. (2012). Elektronik belge yönetim sistemi (EBYS)'nin faydaları ve kurum bünyesinde EBYS yapılandırılmaya yönelik bir yol haritası. *Sayıştay Dergisi*, 85, 1-26.
- Özdemir, E. (2014). *Elektronik belge yönetim sisteminin üniversiteler açısından tasarruf boyutu*. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansında sunulan sözlü bildiri. 27-29 Kasım 2014, Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Tayfur, Ö. ve Arslan, M. (2012). Algılanan iş yükünün tükenmişlik üzerine etkisi: İş-aile çatışmasının aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 147-17.
- Toprak, B. ve Yakar, H. (2023). Okul Yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 437-468.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Ulusoy, B. (2002). İletişim nedir, nasıl olmalıdır? *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 13, 233-239.
- Vedi, B. (2013). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wang, X.D. (2015). Problems and countermeasures of electronic archives management in colleges and universities. *Journal of Inner Mongolia radio & TV University*, 5(153), 95-96.
- Yetim, G. ve Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32. doi:10.17679/inuefd.538914
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., Yılmaz, E., ve Balıkçı, A. (2018). Eğitim bürokrasisinde yeni bir uygulama: doküman yönetim sistemi (DYS). *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1497-1515.
- Yläjääski, J. (2003). *Document management as a part of product lifecycle management* (Master's thesis). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.



# Evaluation of the Document Management System of the Ministry of National Education by School Administrators: Advantages, Concerns and Problems

Fatih YAZIBAĞLI<sup>1</sup>

Soner POLAT<sup>2</sup>

Cited:

Yazibağlı, F., Polat, S. (2023). Evaluation of the Document Management System of the Ministry of National Education by School Administrators: Advantages, Concerns and Problems, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 359-372, DOI: 10.57135/jier. 1279313

## Abstract

The objective of this study is to examine the benefits and challenges posed by the Ministry of National Education Document Management System (DMS) for school administrators. Utilizing the phenomenological approach, a subset of qualitative research designs, the study was conducted. The participants of this research were 13 school administrators, selected based on convenience sampling, who work across various educational levels and distinct school types under the aegis of the Kocaeli Provincial Directorate of National Education during the 2022-2023 academic year. Data collection was facilitated using a semi-structured interview method, and the content analysis technique was employed for data analysis. Preliminary findings from the first sub-question of the study indicated that the DMS offers benefits in both time-efficiency and economic terms. The research determined several advantages of the DMS for school administrators. Notably, DMS aids in efficient workforce allocation, economical time utilization, and reduces costs associated with archiving, stationery, and transportation. However, a significant concern raised was the heightened sense of unease among school administrators while using DMS. These feelings ranged from hastiness and stress to self-anger, self-degradation, and urgency when preparing and sending official correspondence. It is essential to note that these sentiments largely stem from the system's technical inadequacies rather than the administrators' competence. Furthermore, the research highlighted that many official texts within DMS are challenging for administrators to decipher. The apprehension of potential administrative sanctions due to incorrect or misinterpreted responses exacerbates their concerns. Additionally, the solicitation of documents and information beyond regular working hours induces negative emotional responses, including frustration, dissatisfaction, and ennui among the administrators.

**Keywords:** Document Management System, school administrators, official letter, correspondence, paperwork

## INTRODUCTION

Since the advent of human civilization, the imperative for "communication" has entrenched itself as an indispensable facet of human interaction. The modalities of communication have metamorphosed through a series of evolutions—ranging from rudimentary cave paintings to smoke signals, carrier pigeons, handwritten correspondences, telephonic communications, telegraphy, broadcasting, and culminating in computer-mediated, Internet-based platforms (Ulusoy, 2014). Each technological advance has subsequently exposed new exigencies and engendered nascent sectors within the realm of communication. Concomitant with the pervasive influence of the Internet, electronic correspondence systems have emerged as paramount in our communicative practices. Additionally, organizations are not merely passive adopters of evolving communication technologies; they actively engage in cost-benefit analyses, querying, "How can we economically leverage these communication systems?" This inquiry is particularly salient for governmental institutions, which have devoted substantial resources to research and

<sup>1</sup>Teacher, Ministry of National Education, Kocaeli, Türkiye, fatihyazibagli@gmail.com orcid.org/0009-0004-3034-192X

<sup>2</sup>Prof. Dr., Kocaeli University, Kocaeli-Türkiye, spolat@kocaeli.edu.tr, orcid.org/0000-0003-2407-6491

development in this area. Consequently, the paradigm of e-government has gained global traction over the last two decades (Hung et al., 2009).

Much like their counterparts in other sectors, educational organizations are beholden to bureaucratic structures. Within this framework, educational administrators are obligated to operate in compliance with established guidelines and norms (Hoy, 2003). State-run institutions meticulously document transactions to enhance the efficacy of public services, reinforcing the very backbone of bureaucratic functionality. Historically, these records have been maintained through traditional, paper-based methods. Nonetheless, given contemporary technological advancements and the omnipresence of digitalization, a shift towards electronic document management systems has become not only inevitable but imperative (Özdemir, 2014). Factors such as organizational expansion, departmental fragmentation, population growth, and the emergence of new areas of demand—coupled with the overarching imperatives of time-efficiency and fiscal responsibility—have catalyzed this transition. Corroborating this trend, the onset of the 21st century has witnessed a marked shift toward electronic document management, not only within our national borders but also on a global scale (Önaçan et al., 2012).

As the bedrock for regulating informational flows within organizations across both public and private sectors, Document Management has increasingly been recognized for its critical importance (Jones, 2012). These documents serve as organizational repositories, chronicling procedural operations and institutional memory (Forbes-Pitt, 2006). Historically, educational institutions relied on labor-intensive, manual methods for document production and organization, culminating in inefficiencies and diminished operational efficacy (Wang, 2015). Contemporary electronic document management systems, however, offer organizations the capability to expeditiously and economically create, transmit, preserve, archive, and dispose of documents (Johnston and Bowen, 2005; Kain and Koshy, 2013; Yläjäski, 2003). Concomitant with global trends in the digital age, Turkey's document management system has evolved in response to technological advancements, culminating in its seamless integration with electronic platforms.

The Ministry of National Education (MNE), a prominent state institution, has been actively leveraging a Document Management System (DMS) across its various departments since 2012. The integration of DMS into the ministry's communication framework aims to attenuate bureaucratic red tape and entirely eradicate paper waste. Over the span of a decade, substantial advancements have been made with respect to economic efficiency, notably in the curtailing of redundant correspondences. Concomitant with these improvements, there has been a marked reduction in the consumption of resources—energy, space, and paper—and most critically, in the expenditure of time, an increasingly invaluable asset (Özdemir, 2014).

Concomitant with its advent, the implementation of DMS has presented an array of challenges, including practical inexperience and resistance to technological integration. This resistance is exacerbated by bureaucratic tendencies to misuse the system; for instance, requesting vague information under the assumption of ease and conducting correspondences beyond conventional working hours, which has had a deleterious impact on the work motivation of school administrators. Further complications arise from the repeated redundancy in correspondences, attributable to the low levels of technological literacy among numerous administrators. Such distractions have precluded these administrators, who are already burdened with manifold responsibilities, from dedicating adequate time to educational activities and governance, engendering a prejudicial disposition towards the system (Bacanak et al., 2003). Moreover, the lack of pre-existing familiarity with electronic systems like DMS among newly-appointed managers has been identified as a significant hurdle to effective administration (Yetim and Toprakçı, 2020).

While extant literature offers comprehensive studies on DMS, many public institutions have yet to cultivate sufficient readiness and awareness regarding best practices. This research was conceived to delineate the challenges associated with the DMS, currently operational across all

departments of the Ministry of National Education, with a view to proffering solutions and advancing recommendations to mitigate these issues.

### **Purpose of the Research**

The overarching objective of this study is to scrutinize the benefits, challenges, and apprehensions engendered by the Ministry of National Education's DMS among school administrators. To this end, the research aims to address the following pertinent questions:

1. What are the advantages of DMS?
2. What apprehensions arise from the utilization of DMS for official correspondence among school administrators?
3. What challenges do school administrators encounter in the generation of official correspondence via DMS?

### **METHOD**

#### **Research Design**

This study employed a qualitative research methodology. Given that the "Document Management System" (DMS) is conceptualized as a phenomenon, a phenomenological research design was specifically chosen to facilitate an in-depth exploration of school administrators' perceptions and experiences regarding the system's advantages and disadvantages.

#### **Participants**

The study group for this research was selected via convenience sampling and comprises individuals working across different educational levels and various types of schools affiliated with the Kocaeli Provincial Directorate of National Education during the 2022-2023 academic year. Anonymity for the 13 participants was maintained through the utilization of a coding system. Participants were labeled with numerical codes—such as "Y1, Y2, Y3..."—in accordance with the sequence of their interviews. Preference was accorded to administrators with a minimum of five years of professional experience.

Table 1. Demographic Characteristics of the Study Group

Variable	Group	f	%
Gender	Male	10	77
	Female	3	23
Duty	Manager	9	79
	Assistant Manager	4	21
Seniority	6-10 years	2	15
	11-15 years	0	0
	16 years and above	11	85
Time in Management	1-5 years	1	7
	6-10 years	3	23
	11-15 years	4	31
	16 years and above	5	39
School Type	Kindergarten	1	7
	Primary school	3	23
	Secondary school	3	23
	High school	6	47

Upon examination of the participants' demographic characteristics, a preponderance of male administrators is observed. While the representation of managers with a seniority of 16 years or more and those employed in high schools slightly outweighs other categories, the sample exhibits

a diverse cross-section, effectively capturing participants from a myriad of demographic groups (Table 1).

### **Data Collection**

In this study, data was collected using a semi-structured interview form developed by the researcher, entitled "The Advantages, Concerns, and Problems of the Ministry of National Education DMS on School Administrators." Semi-structured interviews offer the researcher the latitude to both pose pre-arranged questions—predicated on prior subject and field preparation—and to solicit in-depth insights by posing unscripted questions, contingent upon participant responses (Yıldırım & Şimşek, 2016). While formulating the interview questions, an expert in the field of Educational Sciences vetted them for structural, content, and linguistic validity. Following necessary revisions, a pilot interview was conducted with a school administrator employed in public education. The form was finalized based on feedback received from this preliminary application. Below are the interview questions:

1. How has utilizing DMS benefitted you in terms of time management?
2. To what extent has DMS contributed to your school's economic efficiency?
3. What is your emotional response upon encountering the terms "URGENT" and "DAILY" in official correspondence? Why?
4. At which stage do you prepare correspondence (beginning, middle, end) requested by higher authorities within a specified timeframe? How does this process affect you?
5. How frequently are you unable to deliver an official letter on the designated day? What are your emotional responses in such scenarios?
6. Have you ever neglected to reply to an official letter? What were the emotional repercussions of this oversight?
7. Do you harbor concerns about facing administrative scrutiny due to errors in official correspondence?
8. Do you find the language of official letters to be readily comprehensible? How frequently do you encounter ambiguity in their meaning?
9. How often do higher authorities request information from you outside of regular working hours? What is your emotional response to such instances?
10. How frequently do redundancies occur in your correspondence? What impact does this have on your professional life?

Prior to conducting the interviews, participants were thoroughly informed about their rights and the research process, and requisite permissions were obtained. Interview durations ranged from 20 to 40 minutes. Face-to-face interviews were scheduled with participants between April 3 and April 28, 2022. With the consent of the participants, the interviews were recorded. Subsequently, these recordings were transcribed to generate raw data.

### **Data Analysis**

Prior to conducting the interviews, participants were thoroughly informed about their rights and the research process, and requisite permissions were obtained. Interview durations ranged from 20 to 40 minutes. Face-to-face interviews were scheduled with participants between April 3 and April 28, 2022. With the consent of the participants, the interviews were recorded. Subsequently, these recordings were transcribed to generate raw data.

### **Validity, Reliability**

In this study, which utilized a qualitative research methodology, alternative terms more congruent with the essence of qualitative research were employed in lieu of traditional concepts like validity and reliability. Accordingly, the term 'credibility' was used instead of 'internal

validity,' 'transferability' replaced 'external validity,' 'consistency' took the place of 'internal reliability,' and 'confirmability' was used instead of 'external reliability' (Yıldırım & Şimşek, 2016). The validity of a study hinges on the researcher's faithful representation of observed outcomes and gathered information. For this reason, details concerning school administrators were accurately conveyed in the interviews conducted for this research. The study's reliability pertains to the likelihood of replicating similar results if another researcher were to repeat the qualitative study (Yıldırım & Şimşek, 2016). In this investigation, interviews with school administrators were conducted in strict adherence to ethical guidelines, and the interview forms were not disclosed to third parties. To ensure the study's consistency, expert opinions were solicited during the coding phase for the creation of codes and sub-themes. Furthermore, to bolster the research's confirmability, transcriptions of participant interviews were reviewed by the respective participants, and any desired corrections were made.

## RESULTS

### *Advantages of DMS*

The initial research question of this study is "What are the advantages of the DMS?". To address this query, school administrators were asked, "How has utilizing DMS benefitted you in terms of time management? To what extent has DMS contributed to your school's economic efficiency?". Responses from the participants indicated that DMS offers advantages both temporally and economically. The findings related to the theme of "Advantages of DMS" are elucidated in Table 2.

Table 2. Advantages of DMS

Sub-Themes	Codes	Participants
Time Efficiency	Time-saving	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11)
	Time-wasting	(Y3,Y4,Y5,Y10,Y12,Y13)
	Time-dissipation	(Y12)
Economic	Stationery expenses	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Transportation costs	(Y1,Y4,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
Contribution to the School	Efficient use of time	(Y1,Y5,Y8,Y12,Y13)
	Labor savings	(Y5,Y9,Y12,Y13)
	Archiving	(Y1,Y4,Y12,Y13)

According to the analysis of the collected data, the theme concerning the advantages conferred by the DMS comprised two sub-themes: "Time Efficiency" and "Economic Contribution to the School". Within the sub-theme of "Time Efficiency", codes such as time-saving, time-wasting, and time-dissipation were identified based on feedback from school administrators. Some participants noted that DMS is advantageous in expediting work processes, while others observed that certain routine tasks result in time inefficiencies. Selected opinions from school administrators on this topic are provided below:

*...doing the filing system backwards is very convenient. Y-1*

*... that it was kept in a certain order also made it easier to follow. Y-2*

*Because the process steps are very long, it causes a waste of time. However, since the documents are not sent by hand, it provides comfort in terms of time. Y-3*

*...I can say that it saves time. However, there is a quantitative increase in the letters. It is possible to say that there is no waste of time. Y-4*

Within the sub-theme of "Economic Contribution to the School", as identified by school administrators, various codes emerged, including stationery expenses, transportation costs, efficient use of time, labor savings, and archiving. Selected opinions from school administrators regarding this matter are elaborated upon below:

*...carrying the documents was a financial burden... The paper flow was also quite high. Y-5*



... we were allowed to spend more time with the institution. Bureaucratic processes such as keeping a paper book and keeping a copy of the paperwork decreased. Y-9

I can say that using DMS contributes to schools in terms of paper, time, personnel and transportation expenses. Y-12

### Concerns Raised by Official Letters on School Administrators

The second research question of the study asks "What apprehensions arise from the utilization of DMS for official correspondence among school administrators?". To address this research question, four inquiries were posed to the administrators. As illustrated in Table 3, anxieties stemming from official correspondence via the DMS among school administrators were categorized into four sub-dimensions: attitudes towards the terms "urgent" and "daily", effects on document preparation processes, emotional states triggered by document delays, and emotional responses to forgetting to submit documents.

Table 3. Concerns of Official Correspondence on School Administrators

Sub-Themes	Codes	Participants
Attitudes towards the terms "urgent" and "daily"	Feeling stressed and anxious	(Y1,Y3,Y4,Y5,Y7,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Feeling no different from other correspondence	(Y4,Y5,Y7,Y9)
	Feeling nervous	(Y2,Y11,Y12,Y13)
	Feeling bad	(Y1,Y13)
	Being on alert	(Y6)
Effects on document preparation process	Feeling stressed and anxious	(Y1,Y2,Y3,Y4,Y7,Y12,Y13 )
	Being prudent	(Y3,Y6)
	Feeling nervous	(Y12,Y13)
	Not making fun of myself	(Y2)
Emotional states triggered by document delays	Acting according to the situation	(Y7)
	Feeling stressed and uneasy	(Y1,Y2,Y5,Y7,Y13)
	Feeling inadequate	(Y3,Y5,Y8,Y11)
	Stressed	(Y4,Y7,Y12,Y13)
	Feeling embarrassed	(Y6, Y10)
Emotional responses to forgetting to submit documents	Feeling Worried	(Y5)
	Feeling regretful	(Y2)
	Feeling bad	(Y1,Y3,Y6,Y8,Y10)
	Feeling guilty	(Y1,Y10,Y11,Y13)
	Worrying	(Y2,Y11,Y13)
	Being embarrassed	(Y11,Y12,Y13)
	Feeling that you are neglecting on your duty	(Y12)
Lamenting	(Y9)	
Not caring	(Y7)	

In order to answer this research question, the first question posed to school administrators was "What is your emotional response upon encountering the terms "URGENT" and "DAILY" in official correspondence? Why?". Based on the data analysis, codes were identified for feeling stressed and anxious, feeling no different from other correspondence, feeling nervous, feeling bad, and being on alert. Some opinions from school administrators on this topic are provided below:

*I can't say I feel good. Sometimes information is requested that is not in the archives of the schools. Sometimes it is stressful for higher authorities to ask for statistical information, which requires a lot of effort, in a very short time. Of course, we are trying to collect and send the information as soon as possible. The magic word here is stress.* Y-1

*...The slowness of the internet speed in DMS and the system not allowing access from personal computers, tablets or mobile phones from networks outside the school, the difficulty of finding retroactive documents in the system, the DMS text editor not*

*responding to the needs are the main problems I will mention at the stage of answering the letters... Y-4*

*Nervous because while it is difficult to understand even normal letters, when anxiety is added to it, it is difficult to get out of the work. Y-11*

*...I like to work in a planned way. The letters that appear at the last moment and have quick turns can cause me to disrupt all my plans. When I jam this job in between, my other jobs get stuck as well. This directly affects the educational activities. Y-12*

The second question posed to address the second research question is "At which stage do you prepare correspondence (beginning, middle, end) requested by higher authorities within a specified timeframe? How does this process affect you?". Based on the analysis of the data obtained, codes were identified for feeling stressed and anxious, being prudent, feeling nervous, not making fun of myself, and acting according to the situation under the sub-theme of "effects on document preparation process". Some opinions from school administrators on this subject are provided below:

*I prepare at the beginning. I don't want to make fun of myself. Y-2*

*I prepare at the beginning. I want the job done right away. Y-8*

*... From time to time, I may experience anxiety due to the possibility of forgetting. There is relief after the letter is gone. Y-12*

The third question posed to address the second research question is "How frequently are you unable to deliver an official letter on the designated day? What are your emotional responses in such scenarios?". According to the analysis of the data obtained, the codes for feeling stressed and uneasy, inadequate, stressed, embarrassed, worried, and regretful were identified under the third sub-theme, "emotional states triggered by document delays". Some opinions from school administrators on this subject are provided below:

*I usually reply to the letters in a timely manner, but sometimes I do not respond, thinking that some letters are not related to the type of institution. If it's something I have to write, I feel anxious. Y-5*

*...I get a little nervous if it's a sensitive subject and we're warned about it. Y-7*

*If I don't feel the need to answer some of the letters, I don't respond on purpose... Y-9*

*...I felt anxiety and uneasiness, especially when I was the manager for the first time. After learning about the bureaucratic mechanism, this level of anxiety decreased when I learned which letter could be sent later. Y-12*

The fourth question posed to address the second research question is "Have you ever neglected to reply to an official letter? What were the emotional repercussions of this oversight?". According to the analysis of the data obtained, the codes for "feeling bad, feeling guilty, worrying, being embarrassed, feeling that you are neglecting your duty, lamenting, and not caring" were identified under the fourth sub-theme, "emotional responses to forgetting to submit documents". Some opinions from school administrators on this subject are provided below:

*When I forget to reply to the official letter, I call the relevant branch manager and express the issue. I lament for myself "How did I forget?". Y-9*

*...our main business is education and training activities. If we are going to experience a feeling of lack, I think it should be related to the situation. Otherwise, this situation may make us forget our main duty. Y-12*

### ***Problems Encountered by School Administrators during the Formation of Official Correspondence***

The third research question of the study is "What challenges do school administrators encounter in the generation of official correspondence via DMS?". To find an answer to this sub-problem, four questions were asked to school administrators. It was observed that the problems faced by school administrators during the creation of official correspondence were grouped under four sub-themes: concerns about facing an administrative investigation, hesitations in understanding the documents, emotional reactions to information requests outside of working hours, and repetitions encountered in correspondence (Table 4).

Table 4. Problems Encountered by School Administrators during the Formation of Official Correspondence

<b>Sub-Themes</b>	<b>Codes</b>	<b>Participants</b>
Concerns about facing an administrative investigation	Feeling pressured	(Y1,Y3,Y4,Y6,Y7,Y8,Y9,Y13)
	Feeling victimized	(Y2,Y10,Y12)
	Drop in motivation	(Y5)
Hesitations in understanding the documents	Lack of comprehension	(Y3,Y4,Y5,Y6,Y8,Y9,Y10,Y11,Y12)
	Thinking the letter was sent to the wrong unit	(Y1,Y3,Y4,Y5,Y8,Y9,Y11)
	Seeking verbal clarification	(Y1,Y12)
Emotional reactions to information requests outside of working hours	Difficulty in understanding	(Y3)
	Finding unnecessary	(Y1,Y2,Y3,Y5,Y9,Y12,Y13)
	Becoming irritated and angry	(Y1,Y5,Y13)
	Feeling anxious	(Y9,Y12)
	Feeling that it encroaches on family time	(Y5,Y8)
	Believing that the work never ends	(Y11,Y13)
	Finding it bothersome	(Y12)
Feeling fatigued	(Y3)	
Repetitions encountered in correspondence	Time wastage	(Y1,Y3,Y6,Y9,Y13)
	Feeling fatigued	(Y2,Y4,Y7,Y12)
	Work disruption	(Y1,Y7,Y12)
	Loss of motivation	(Y1,Y5,Y9)
	Increased workload	(Y1,Y5,Y8)
	Redundant tasks	(Y8,Y9,Y13)
	Loss of professional credibility	(Y9,Y13)
	Feeling devalued	(Y9)
Becoming disengaged from the profession	(Y1)	

The first question posed to school administrators is "Do you harbor concerns about facing administrative scrutiny due to errors in official correspondence?". According to the results of the data analysis, the codes "feeling pressured, feeling victimized, and drop in motivation" were identified within the first sub-theme. Some of the opinions of school administrators on this topic are provided below:

*...I definitely check the style and format of the written text one last time. Y-1*

*...It's a little bit about repetition. If it's the first time or a few times, I don't think so. But if it continues, I think an investigation will be opened. This causes my motivation to drop. Y-5*

*I don't think such a thing will happen. If that is the case, no one will lead. Something like this puts pressure on us. This makes us make more mistakes. Y-7*

*...in fact, we are responsible according to the legislation. However, I have never witnessed an investigation opened in such a case. Y-8*



*Yes, this is already clear in the legislation. The responsibility belongs entirely to us, the school administrators. This can also cause stress. Y-11*

*...Actually, there is always a correction option in correspondence. In my opinion, bureaucratic authorities complicate this situation from time to time. Facilitation should be provided except in cases of victimization related to fundamental rights and freedoms and harming the state. Y-12*

To address the third research question, the second question posed to school administrators is "Do you find the language of official letters to be readily comprehensible? How frequently do you encounter ambiguity in their meaning?". According to the results of the data analysis, the codes "lack of comprehension, thinking the letter was sent to the wrong unit, seeking verbal clarification, and difficulty in understanding" were identified within the second sub-theme, "hesitations in understanding the documents". Some of the opinions of school administrators on this topic are provided below:

*...Responses to letters written with clear expressions and a solid language are also quick. If there is any hesitation in the meaning of the letter, I would definitely ask for verbal confirmation from a higher authority. Y-1*

*I think that the personnel who write official letters in public institutions are insufficient to appreciate the information and documents related to records management, to preserve and control the information and document, to comply with the legal processes, and to establish the connection between the institutions, organizations and individuals included in the scope of the letter. Therefore, I often have doubts about the meaning of official writing. Y-4*

*...There are problems with the careless copy-paste texts. Y-6*

*Understanding of official texts depends on the skill of the writer. Some texts are difficult to understand. We see this especially in the texts that come in the form of copy-paste and we witness that they put the text attachments incorrectly. Y-9*

*...In fact, official correspondence should be short and clear. Sometimes, the essence of the subject is forgotten and different subjects are mentioned. Of course, the power of expression of the writer is also important here. That is, the level of education... Y-11*

*In general, official writings have a style. This style is not bad. However, from time to time, we come across texts that are not well thought out. This can also cause confusion. ...if the confusion is caused by the cover letter, I contact the relevant institution by phone. Y-12*

To address the third research question, the third question posed to school administrators is "How often do higher authorities request information from you outside of regular working hours? What is your emotional response to such instances?". According to the data analysis results, the codes "feeling unnecessary, becoming irritated and angry, feeling anxious, feeling that it encroaches on family time, believing that the work never ends, finding it bothersome, feeling fatigued" were identified within the sub-theme "emotional reactions to information requests outside of working hours". Some of the opinions of school administrators on this topic are provided below:

*Rather than official correspondence outside of working hours, statistical information and instant information about the school are requested in digital media and through social media. In such cases, if the requested information is not available and I have to stop by the school and get this information, I get angry and find it unnecessary. Y-1*

*In this case, in my job description in the Secondary Education Institutions Regulation, "The principal also works outside working hours." I remember the phrase. Y-2*

*...Because I am a woman, I also have responsibilities outside of school. Therefore, I am sacrificing the time I will devote to my wife and children. This pisses me off too. Sometimes, information is requested as soon as the full shift is over. This causes me to leave school late. Y-5*

*... after all, we all have a life outside of school. Spouses and children who share this life with you are also affected by this situation. When I spend the time I should have allocated to them for these things, I get even more nervous. Y-8*

*I see it as an unnecessary workload and chore. It is difficult to reply to texts when we are not available and in environments. Y-9*

*...I think it's part of our job. If you are a manager, you may encounter these types of requests frequently. Because you are the first-degree interlocutor. Y-10*

*Social media becomes our correspondence area from time to time. Messages can be sent even at night. Of course, this is very disturbing for me. Sometimes we are even asked to respond to these posts. However, I don't want to deal with such things outside of working hours. Y-12*

The fourth question posed to school administrators to address the third research question was "How frequently do redundancies occur in your correspondence? What impact does this have on your professional life?". According to the results of the data analysis, the codes "time wastage, feeling fatigued, work disruption, loss of motivation, increased workload, redundant tasks, loss of professional credibility, feeling devalued, and becoming disengaged from the profession" were identified within the sub-theme of "repetitions encountered in correspondence". Some of the opinions of school administrators on this topic are provided below:

*Making the same correspondence all the time causes disruption of our other works at school and increases the workload. Sometimes it can affect our lives to the level of alienation from the profession and getting tired of the work we do. Y-1*

*It happens frequently. This increases the workload. Sometimes it negatively affects motivation. Y-5*

*...Sometimes I think they are unaware of the letter they sent. Sending the same information over and over feels like porting. Sometimes they want information from us as if they don't have it. Y-8*

*...it causes a loss of prestige for me about the management profession. I feel worthless about myself and my profession. There is also a sense of institutional weakness. There should be no place for them in strong institutional structures. Y-12*

## RESULTS AND DISCUSSION

In the findings concerning the advantages of DMS, the themes of "benefit in terms of time" and "contribution to school economy" stand out. The electronic archival capabilities of DMS expedite bureaucratic processes by enabling cover letters to reach other institutions within seconds and eliminating the need for physical record books for incoming and outgoing documents. Generally, administrators view DMS in a positive light. These results corroborate the findings of Güler (2019)'s study involving primary school administrators.

Moreover, according to the research findings, this practicality can also serve as a double-edged sword. The perpetual availability of school administrators can lead to excessive demands from higher bureaucratic levels. Due to these increasing demands, there has been a notable uptick in the volume of correspondence, including repetitive and unnecessary communications. This hampers school administrators from effectively executing instructional leadership duties and results in a waste of time. Similar studies (Turan, 2002; Vedi, 2013; Yıldırım, Yılmaz, & Balıkcı,

2018) have emphasized that the time administrators allocate for bureaucratic tasks can be redirected towards instructional activities, courtesy of DMS.

Another benefit of DMS is its economic impact on schools. As an electronic correspondence system, DMS significantly curtails paper usage, thereby contributing to sustainability. Further, the electronic delivery of letters to higher authorities eliminates the need for physical hand-delivery, thereby reducing both labor and transportation costs. The digital archiving of incoming and outgoing documents diminishes the necessity for physical storage materials like paper, files, and folders. This economic efficiency is supported by other studies in the literature. For instance, it has been concluded that DMS reduces bureaucratic clutter and enhances transparency and trust by mitigating risks such as excessive paperwork and the loss of documents. The system has also been found to accelerate educational and managerial processes, save time, and facilitate governance (Güler, 2019; Yıldırım et al., 2018; Özdemir, 2014; Toprak and Yakar, 2023). Various other studies (Altıok and Duran, 2018; Özdemir, 2014; Toprak and Yakar, 2023) indicate that electronic document management systems offer cost savings for educational institutions, including universities. According to the findings of this study, DMS offers several benefits including energy, space, time, and paper savings, along with technological advancement, cost-efficiency, standardization, accountability, transparency, easy storage, simple oversight, and quick access to requested documents. Additionally, DMS has the capability of keyword search through its search engine, facilitating quick access to older texts, thereby saving time and effort for the personnel involved in document distribution, filing, storage, and retrieval. This also results in spatial savings by making e-archiving rooms an alternative to physical storage spaces. Similar findings were reported in a study by Kandur (2005).

It has been observed that labels such as "urgent" and "daily" on official correspondence in DMS, along with stages of document preparation, delays, and instances of forgetting documents, contribute to anxiety among school administrators. However, according to the administrators, the primary issues such as delays in documents and forgetfulness largely stem from technical problems and an inadequate system infrastructure. The administrators' anxiety appears to increase for various negative reasons during the preparation of official documents. These reasons include specific network infrastructure requirements like "MNE access" for connecting to DMS, the inability to connect to this system with personal computers or mobile devices outside the institution, limited options for retrospective document searches, and an inadequate text editor within the system. In addition to these technical issues, it was found that school administrators often resort to traditional methods to avoid disruptions in responding to official correspondence. They frequently take notes in agendas, on loose pieces of paper, or in notebooks to prioritize tasks and avoid delays. Repetitions in official correspondence particularly fatigue school administrators. Constantly sending the same information requested by higher authorities can lead to disengagement. Letters that are left until the last moment and require immediate responses from higher authorities tend to be superficial and are completed merely for the sake of fulfilling a requirement. Such hastily prepared responses are often inaccurate and serve only to fulfill the paperwork, leading to ineffective written communication. Previous research aligns with these findings. For example, a study by Altıok and Duran (2018) highlighted issues such as inadequate internet speed, restrictions on access from non-school personal devices, and an insufficient system word processor as significant challenges in DMS use. Another study by Altıntaş (2019) mentioned that limitations on the number of retrievable documents in the system impede timely access to some documents. These consistent findings across studies suggest an urgent need to reevaluate and improve the DMS system to better support school administrators in their roles.

In numerous studies (Altıok and Duran, 2018; Yıldırım et al., 2018), the need for updating electronic systems like DMS to address user complaints has been emphasized. Feedback from stakeholders using the DMS system can provide invaluable information to officials in the Ministry of National Education, guiding updates that would make the program more effective. These findings are consistent with the existing literature on the subject. For instance, a study conducted by Odabaş (2001) concluded that establishing the necessary infrastructure is crucial for delivering

fast, reliable, economical, and straightforward public service. It also emphasized the importance of leveraging the administrative convenience and communication techniques provided by information technologies in institutions and organizations. The study recommended speeding up the unification of public information networks, which form the backbone of electronic correspondence, and assigning a central unit to prevent data duplication and ensure data integration between institutions. Given these insights, several studies on DMS (Altıok and Duran, 2018; Yıldırım et al., 2018) have reiterated the importance of updating the system to enhance user convenience.

Regarding the issues encountered with correspondence in DMS, school administrators cited concerns about administrative investigations, ambiguities in the text, requests for information outside of working hours, and repetitive correspondence. Generally, school administrators do not anticipate facing administrative investigations for errors in official correspondence or delays in responses. Many of them believe that the correspondence is not intrinsically related to the school's internal operations and see the school as an executive body for official affairs, given its status as a government institution. Based on this perspective, the primary focus for school administrators is education, with official correspondence considered a secondary concern.

Another finding from the research is that official texts are often not easily understandable. Many school administrators reported difficulties in interpreting these official documents. Official letters are not as concise and clear as they could be. Excessively lengthy correspondence hampers understanding of the main subject and often diverges from the core topic. The readability of an official document depends on several factors, including the writer's educational background, writing style, expressive ability, understanding of relevant legislation, and familiarity with field-specific terminology. It was found that documents prepared through a "copy-paste" approach, without thoughtful consideration and drifting away from the main topic, led school administrators to hesitate during the response phase. This hesitation often escalated into anxiety over the possibility of providing incorrect responses.

The advancement of communication networks in today's technology also introduces a range of issues. Within a data-based system, school administrators are expected to respond to official letters outside of regular working hours and to relay various forms of information to higher authorities via social communication platforms. This creates a sense of drudgery for many administrators. A significant number view time spent on such out-of-hours correspondence as laborious, thereby generating negative emotions like anger, unhappiness, and boredom. They feel that the time they could be spending with their families is instead consumed by these administrative tasks, cultivating a perception that the work is never-ending. Similar findings have been noted in the existing literature. One of the most notable outcomes of a study conducted by Ergün (2020) is the identification of "Drudgery for document preparation" as a significant issue. According to the research, many educators regard tasks performed outside of working hours as burdensome. Some participants indicated that the tasks required of them were often only completed in a superficial manner and did not serve to achieve any meaningful goals. Yetim and Toprakçı (2020) found that new school administrators often lack prior training on electronic systems like DMS, contributing to challenges in effective management. This lack of preparation can periodically result in heightened levels of anxiety and concern among administrators.

The findings indicate a strong need for more comprehensive and qualified training on the Digital Management System (DMS) for school administrators. Existing training programs appear to be insufficient, both in terms of content and quality of instruction, as corroborated by several studies (Altıok and Duran, 2018; Vedi, 2013; Yıldırım et al., 2018; Altıntaş, 2019). Providing effective training to both newly appointed and experienced managers could significantly enhance the utilization and efficiency of the DMS, mitigating some of the administrative burdens that administrators currently face.

The issue of repetitive correspondence emerges as a significant pain point for school administrators. This repetition not only leads to an unnecessary increase in workload but also

impacts their core educational responsibilities. Furthermore, it fosters negative emotional states such as boredom, disenchantment, and decreased motivation, all of which can result in a diminished sense of institutional loyalty and respect. These findings align with those of a study by Tayfur and Arslan (2012), which found that many administrators experience a high degree of work-family conflict. The same study also indicated that increased workload leads to emotional fatigue, a sense of boredom, and a negative attitude towards work, further underscoring the idea that perceived workload correlates with emotional exhaustion.

According to the findings of this study, the following recommendations can be made for researchers:

- As with any research, this study also has limitations. Therefore, researchers can conduct similar studies using different samples and research designs.
- The participants of the present study are only managers. Research can also be conducted with other educational stakeholders (civil servants, teachers, etc.).

According to the findings of this study, the following recommendations can be made for practitioners:

- For all users of DMS, effective ways to use the program can be explored through problem identification and solution-generating meetings.
- Selection criteria such as education level, technological literacy, spelling and punctuation knowledge, and legislative knowledge can be established for choosing personnel to handle correspondence.
- To increase the efficiency of correspondence, detailed and effective in-service training courses on the functioning of DMS can be organized for staff and school personnel working in the Directorates of National Education.
- DMS should be accessible from locations without MNE network infrastructure.
- An efficient search engine and a more comprehensive, retrospective archive can be added to DMS. This would help reduce repetitive texts.
- Rather than increasing the volume of correspondence from senior management, focus should be placed on high-quality, purposeful correspondence.



## REFERENCES

- Altıntaş, İ. (2019). *Bilgi toplumunda bir e-devlet uygulaması olarak DMS hakkında okul yöneticilerinin görüşleri*. (Unpublished Master's Thesis). Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale.
- Altıok, V. & Duran, A. (2018). Okul yöneticilerinin doküman yönetim sistemi (DYS) hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(1), 67-82.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. & Sacit K. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 191-196.
- Ergün, H. (2020). Eğitim sendikalarına göre okullarda angarya işler. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 4(1), 110-121.
- Forbes-Pitt, K. (2006). A document for document's sake: A possible account for document system failures and a proposed way forward. *Records Management Journal*, 16(1), 13-20. doi:10.1108/09565690610654756
- Güler, A. (2019). *MEB yönetim bilgi sistemi olarak doküman yönetim sistemi (DYS) uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Fırat University, Elazığ.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research, and practical consideration. *Journal of Educational Administration*, 41, 87-108
- Hung, S. Y., Tang, K. Z., Chang, C. M., & Ke, C. D. (2009). User acceptance of intergovernmental services: An example of electronic document management system. *Government Information Quarterly*, 26(2), 387-397.
- Johnston, G. & Bowen, D. (2005). The benefits of electronic records management systems: A general review of published and some unpublished cases. *Records Management Journal*, 15(3), 131-145.
- Jones, S. (2012). EGovernment document management system: A case analysis of risk and reward. *International Journal of Information Management*, 32(4), 396-400. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2012.04.002
- Kain, N. & Koshy, O. (2013). Electronic document management systems: Benefits and pitfalls. *British Journal of Healthcare Management*, 19(4), 173-177. doi:10.12968/bjhc.2013.19.4.173
- Kandur, H. (2011). Türkiye'de kamu kurumlarında elektronik belge yönetimi: Mevcut durum analizi ve farkındalığın artırılması çalışmaları. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 12(1), 2-12.
- Odabaş, H. (2001). *Kurumsal iletişim açısından yazışmalar ve ülkemizde yazışmaların durumu*. 21. yüzyıla girerken enformasyon olgusu sempozyumu bildirileri, 19-20 Nisan 2001, Hatay.
- Önaçan, M., Medeni, T. D. & Özkanlı, Ö. (2012). Elektronik belge yönetim sistemi (EBYS)'nin faydaları ve kurum bünyesinde EBYS yapılandırmaya yönelik bir yol haritası. *Sayıştay Dergisi*, 85, 1-26.
- Özdemir, E. (2014). *Elektronik belge yönetim sisteminin üniversiteler açısından tasarruf boyutu*. XIX. Internet Conference in Turkey. 27-29 November 2014, Yaşar University, İzmir.
- Tayfur, Ö. & Arslan, M. (2012). Algılanan iş yükünün tükenmişlik üzerine etkisi: İş-aile çatışmasının aracı rolü. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30, 147-17.
- Toprak, B. & Yakar, H. (2023). Okul Yöneticilerinin Doküman Yönetim Sistemi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 437-468.
- Turan, S. (2002). Teknolojinin okul yönetiminde etkin kullanımında eğitim yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 271-281.
- Ulusoy, B. (2002). İletişim nedir, nasıl olmalıdır? *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 13, 233-239.
- Vedi, B. (2013). *İlk ve ortaokul yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma düzeylerinin değerlendirilmesi*. (Unpublished Master's Thesis). Okan University, İstanbul.
- Wang, X.D. (2015). Problems and countermeasures of electronic archives management in colleges and universities. *Journal of Inner Mongolia radio & TV University*, 5(153), 95-96.
- Yetim, G. & Toprakçı, E. (2020). Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 13-32. doi:10.17679/inuefd.538914
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R., Yılmaz, E. & Balıkçı, A. (2018). Eğitim bürokrasisinde yeni bir uygulama: doküman yönetim sistemi (DMS). *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1497-1515.
- Yläjääski, J. (2003). *Document management as a part of product lifecycle management* (Unpublished Master's Thesis). Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta, Finland.

# İki Dilli Türk Öğrencilerine Değer Eğitimi: Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı

## Value Education for Bilingual Turkish Students: Value Consciousness Approach

Seda TÜRKAN<sup>1</sup>

Atıf:

Türkan, S. (2023). İki Dilli Türk Öğrencilerine Değer Eğitimi: Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 373-389, DOI: 10.57135/jier.1252394

### Özet

Bu araştırmanın amacı; Almanya'da yaşayan iki dilli Türk öğrencilerine Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı uygulayarak değer eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir. Araştırma duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, iş birliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri olmak üzere sekiz değer ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 3. ve 4. sınıftaki 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sekiz hafta sürmüş ve her hafta tek bir değer ele alınmıştır. Araştırmada Değer Bilinçlendirme uygulamasının öğrenciler üzerinde etkisini belirlemek için deneme öncesi modeli kullanılmıştır. Belirlenen sekiz değerle ilgili öğrencilerin düzeyini ortaya koymak için uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde Wilcoxon İşaretili Sıralar testi kullanılmıştır. Sonuç olarak uygulamada yer alan tekniklerin iki dilli Türk öğrenciler üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Değer bilinçlendirme yaklaşımı, değer eğitimi, iki dilli Türk öğrenciler.

### Abstract

This study aims to determine the effect of value education on students by applying the Value Consciousness Approach to bilingual Turkish students living in Germany. The study was carried out with eight values: sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love, and responsibility. The study group of research consisted of 10 students in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. The study lasted for eight weeks and a single value was considered each week. In the study, a pre-experimental method was used to determine the effect of the Value Consciousness application on students. Pre-test and post-test were used before and after the application to reveal the level of the students regarding the eight values determined. Wilcoxon Signed Ranks test was used in the analysis of the data obtained in the study. As a result, it was determined that the techniques included in the application were effective on bilingual Turkish students.

**Key Words:** Value consciousness approach, value education, bilingual Turkish students.

### GİRİŞ

İnsanı anlamının malzemelerinden biri olan değer kavramı sosyal bilimlerde anahtar rodedir. Kişi ve grup için yararlı, istenilir veya beğenilir olan her şeye değer atfedilir. Değer topluma ve kültüre anlam ve önem veren bir ölçüttür (Fichter, 2012). Be nedenledir ki değer içinde bulunduğu kültürün merkezinde yer alarak hem insanı hem de toplumu ilgilendirir (Hofstede, 2001). Birey ve toplum açısından önemli olan değerlerin aktarımı değer eğitimiyle mümkün görülmektedir. Okuldan önce toplumun en küçük birimi olan ailede değer eğitimi yapılmaktadır. Okul tarafından üstlenilen değer eğitiminde öğrencinin gelişimi, topluma karşı sorumluluk duyması ve kültürel anlamda aidiyet hissetmesi hedeflenir (Ulusoy ve Arslan, 2014). Ayrıca okullarda yapılan değer eğitimi tercih edilen değerlerin listelenmesini, yaşanmış

<sup>1</sup>Maltepe Kadir Has Bilim Sanat Merkezi, MEB, Öğretmen, İstanbul, Türkiye, [sedaturkann@gmail.com](mailto:sedaturkann@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4198-8425>

değerlerin belirlenmesini ve aralarındaki uyumsuzlukların ortaya çıkarılmasını sağlamakta ve akıl yürütme, değerlendirme gibi süreçleri de kapsamaktadır (Freakley, Burgh ve MacSporran, 2008).

Değer eğitiminde farklı yaklaşımlar ve uygulamalar bulunmaktadır. Dört başlık altında toplanan bu yaklaşımlar Değer Aşılama, Değer Analizi, Değer Açıklama ve Ahlaki Gelişim olarak sıralanır. Değer Aşılama yaklaşımı telkin yoluyla yapılan, öğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Belirlenen değerlerin öğrencilere kazandırılmasında modelleme, pekiştirme, rol oynama, hikaye anlatma gibi teknikler kullanılır (Bacanlı, 2017). Değer Analizi yaklaşımı öğrencilerin toplumsal sorunların çözümünde, problem çözme aşamalarını kullanmasını ön görür. Bu yaklaşım öğrencilerin sorunları çözmeye çalışırken mantıklı düşünerek, duygusal davranmadan, doğru değerlere ulaşabileceğini belirtir (Bacanlı, 2017; Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Değer Açıklama yaklaşımı öğrenci merkezlidir. Değerler öğretmen tarafından açıklanır ve öğrenci kendi değerlerine karar verir (Bacanlı, 2017). Ahlaki Gelişim yaklaşımı Kohlberg'in üç evre ve altı basamaktan oluşan kuramıdır. İkilemlere dayanan bu kuramda muhakeme yapabilme becerisi kazanmak çok önemlidir. Böylelikle öğrenci bazı yargıların diğerlerinden daha yeterli olduğu sonucuna varabilir. Burada önemli olan öğrencilere verilen değer eğitiminin onların düzeyinde olması gerektiğidir (Bacanlı, 2017; Ulusoy ve Dilmaç, 2015).

Değer Aşılama ve Değer Analizinin ortak özelliği belirleyici bir yaklaşım izlemeleridir. Her ikisi de öğrencilere belli değerleri aktaran ve kazandırmaya çalışan yaklaşımlardır. Değer Açıklama ve Ahlaki Gelişim ise muhakeme yapmayı, eleştirel düşünmeyi, problem çözmeyi kullanan ve karar almayı öğrencilere bırakan yaklaşımlardır. Bu iki yaklaşımın ortak özelliği ise betimleyici bir yaklaşım izlemeleridir (Bacanlı, 2017).

Değer eğitiminde bu dört yaklaşım dışında Bacanlı (2015) tarafından geliştirilen Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı da vardır. Değer Bilinçlendirme, Değer Açıklama ve Ahlaki Gelişim yaklaşımları gibi betimleyici yani değerleri açıklamaya yönelik bir yaklaşımdır (Bacanlı, 2017). Yaklaşım Türkiye'de değer eğitimi nasıl olmalı sorusu üzerinden geliştirildiği için yerli; üniversiteden anaokulu öğrencilerine kadar geniş bir yelpazede uygulanışı olduğu için de kapsayıcıdır. Bununla birlikte Bacanlı, bu yaklaşımın benzer soruları olan toplumlar ve kültürler için de uygulanabilir bir model olduğunu belirtir (Bacanlı, 2017).

Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Analizi, Değer Sorgulama, Değer Konumlandırma, Değer Özneleştirme ve Değer Üretme olmak üzere beş basamağı vardır. En önemli basamak olan Değer Analizi, eleştirel düşünme etkinliğine yöneliktir. Bu basamak için uygulamada yaş guruplarına yönelik olarak Değer Örümceği, Değer Karıncası, Değer Böceği ve Değer Kelebeği teknikleri belirlenmiştir. Ayrıca bunlara ek olarak Değer Dereceleme, Değer Karşılaştırma ve Değer Sosyometrisi de bu basamağın tekniklerindedir. İkinci basamak olan Değer Sorgulama, kişide var olan değerler ile eylemler arasında uyum olmasına yöneliktir. Bu basamak için Değer Aynası ve Değer Belirleme teknikleri belirlenmiştir. Üçüncü basamak olan Değer Konumlandırma, kişinin değerleri ile idealleri arasındaki tutarlılığı irdelemeye yöneliktir. Bu basamağın teknikleri Dünya Tehlikeleri, Dünya Değeri, Değer Metre ve Değer Karşılaştırmadır. Dördüncü basamak olan Değer Özneleştirme, kişinin değeri kendisi ve başkası için öngörmesi gerektiğine yöneliktir. Bu basamağın teknikleri Değer Göreliliği, Başkası Ne yapar, Değer Yansıtma ve Hayali Çocuktur. Beşinci basamak olan Değer Üretme, kişinin yeni değerler ürettiği üst düzey bir basamaktır. Bununla birlikte genel eğitim çerçevesinde ilk dört basamak ve teknikleri değer eğitiminde uygulamaya yöneliktir (Bacanlı, 2017).

Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı uygulamalarına dayalı yurt içinde birçok araştırma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan Değer Analizi basamağında Değer Böceği tekniği kullanılarak yapılan çalışmalar (Akgül ve Bacanlı, 2015; Bacanlı ve Akgül, 2015; Bacanlı, İ. Akgül ve A. Akgül, 2016; Bacanlı, İ. Akgül ve A. Akgül, 2017; Bacanlı ve Türkan, 2015) ile yine Değer Analizi basamağında Değer Sosyometrisi tekniği kullanılarak yapılan çalışma (Bacanlı, A. Akgül ve İ. Akgül, 2015); Değer Sorgulama basamağı kullanılarak yapılan çalışma (Bacanlı, İ. Akgül ve A.



Akgül, 2016); Değer Konumlandırma basamağı kullanılarak yapılan çalışma (Bacanlı ve Türkan, 2016); Değer Özneleştirme basamağı kullanılarak yapılan çalışma (Bacanlı, İ. Akgül ve A. Akgül, 2016) mevcuttur. Bu çalışmaların ortak özelliği her bir basamağın tek başına ele alınmış olmasıdır. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'na dayalı dört uygulama basamağının birlikte kullanıldığı çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalardan "Değer Bilinçlendirme Yaklaşımına Dayalı Değer Eğitimi Uygulaması: Saygı Değeri Örneği" adlı çalışmada saygı değeri merkeze alınarak uygulamanın dört basamağı içinde incelenmiştir (Bacanlı, İ. Akgül ve A. Akgül, 2017). Bununla birlikte uygulamanın dört temel yaklaşımının daha kapsamlı çalışılmasıyla "Değer Bilinçlendirme Yaklaşımına Dayalı Pozitif Psikoloji Uygulaması" adında hazırlanan yüksek lisans tezi mevcuttur (Akgül, 2019). Ayrıca yaklaşımın dört uygulama basamağını içeren "İlkokul Öğrencileri İçin Değer Bilinçlendirme Yaklaşımına Dayalı Değer Eğitimi Uygulaması" adında hazırlanan doktora tezi de mevcuttur (Akgül, 2020).

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrenciler için değer eğitimiyle ilgili çalışmalar mevcuttur (Şen, 2016; Şentürk ve Aktaş, 2015; Yeşilyurt ve Keskin, 2020). Bu çalışmaların ortak özelliği yöntem olarak nitel araştırma türünde ve doküman analiz deseninde olmalarıdır. Yapılan çalışmalarda Türkçe öğretiminde iki dilli Türk öğrenciler için kullanılan ders kitabının değer aktarımında işlevselliği incelenmiştir. Yeşilyurt ve Keskin (2020) yurt dışına yaşayan iki dilli Türk öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında yer alan atasözü ve deyimlerin değer eğitiminde dağılımına bakmışlar ve dağılımın dengesiz bir şekilde olduğu sonucuna varmışlardır. Şen (2016) çalışmasında yurt dışındaki iki dilli Türk öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde değer eğitiminde Nasrettin Hoca fıkralarından yararlanılabileceğini ortaya koymuştur. Şentürk ve Aktaş (2015) Türkiye ve Romanya'daki ana dili Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerindeki ulusal ve evrensel değerlerin dağılımını karşılaştırmışlar ancak okuma metinlerinin değer aktarımında yetersiz kaldığı sonucuna varmışlardır.

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrenciler için günümüz koşullarına uygun olarak Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) hazırlanmıştır. Bu programın amacı ana dil olarak Türkçeyi daha etkin kullanmak, Türk kültürünün temel unsurlarını aktarmak ve Türk kültürü ile bulunan ülkenin kültürel öğelerini ilişkilendirerek kültürler arası özelliklerini geliştirmektir. Buna ek olarak 21. yüzyıl becerileri olan iş birliği, problem çözme, iletişim, eleştirel düşünme gibi kültürler arası beceriler ile saygı, güvenilir olma, duyarlı olma, vatandaşlık bilinci gibi evrensel değerlere Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer verilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada Türk kültürünün ve evrensel kültürün değerleri dikkate alınarak Türkçe ve Türk Kültürü dersinde değer eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini görmek hedeflenmiştir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı iki dilli Türk öğrencilerine Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı uygulayarak değer eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemektir.

### **Problem**

Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nı uygulayarak değer eğitiminin Almanya'da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

#### *Alt Problemler*

1. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Konumlandırma basamağındaki Değer Metre tekniğinin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
2. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Özneleştirme basamağındaki Başkası Ne Yapar tekniğinin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
3. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Sorgulama basamağındaki Değer Belirleme tekniğinin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
4. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Analizi basamağındaki Değer Böceği tekniğinin öğrenciler üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

### **Sınırlıklar**

5. Araştırma duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, iş birliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri ile sınırlıdır.
6. Araştırma Değer Metre tekniği, Başkası Ne Yapar tekniği, Değer Belirleme tekniği ve Değer Böceği tekniği ile sınırlıdır.

### **YÖNTEM**

#### ***Araştırma Deseni***

Bu araştırmada Değer Bilinçlendirme uygulamasının iki dilli Türk öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymak için nicel araştırma yöntemlerden deneysel araştırma tasarımının deneme öncesi modellerinden tek gruplu ön test ve son test modeli uygulanmıştır. Tek gruplu modelde deney öncesi (ön test) ve deney sonrası (son test) ölçüm alınır. Tek gruplu ön test ve son test modelinde, seçilmiş gruba belirlenen bağımsız değişken uygulanır. Ölçüm sonucunda modelde son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olması halinde bunun yapılan uygulamalardan yani bağımsız değişkenden kaynaklandığı kabul edilir (Karasar, 2015). Bu çalışmada öğrenci grubunun 3. sınıftan (altı kişi) ve 4. sınıftan (dört kişi) 10 kişi olması, birleştirilmiş sınıf olarak ders görmeleri ve eşit iki grup şeklinde dağılım göstermemesi sebebiyle tek grupla ön test ve son test modeli tercih edilmiştir.

#### ***Araştırma Grubu***

Araştırma Almanya'nın Gaggenau şehrinde Hans Thoma Schule'de eğitim gören 3. ve 4. sınıftaki 10 öğrenci ile Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için Karlsruhe Başkonsoloslugu Eğitim Ataşeliğinden izin alınmıştır. Ayrıca öğrenci velilerinden de izin alınmıştır.

#### ***Verilerin Toplanması***

Türkçe ve Türk Kültürü dersi genelde haftada her sınıf düzeyi için iki 2 ders saati (iki ders saati 45+45= 90 dakika blok olarak yapılır) olarak yapılır. Pandemi döneminde okullar tekrar yüz yüze eğitime geçtiğinden, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerin sayısının 10 kişi olması nedeniyle okul idaresinden proje için izin alınmış ve projenin uygulanışı birleştirilmiş sınıf olarak yapılmıştır. Bu sebeple Değer Bilinçlendirme projesinin uygulanışı haftada 4 ders saati üzerinden 8 haftada okulların açık olduğu 07.06.2021 ile 27.07.2021 tarihleri arasında yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve Unesco (Living Values Education) Yaşayan Değerler Eğitimi programı dikkate alınarak sekiz değer belirlenmiştir. Bunlar duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleridir. Bu sekiz değerin Türkçe ve Türk Kültürü dersindeki temalarla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bununla birlikte temalarda ilgili değerlerin dağılımı yapılmıştır. Değerlerin temalara dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Değerlerin Temalara Dağılımı

Tema	Merkezde Yer Alan Değer	İlgili Değer(ler)
1 Ben ve Ailem	Sevgi	Sorumluluk, Dürüstlük
2 Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşam	Sorumluluk	Hoşgörü, İş birliği, Sevgi
3 Oyun ve Eğlence	Dürüstlük	İşbirliği, Hoşgörü
4 Bayramlar ve Kutlamalar	İş birliği	Saygı, Sorumluluk
5 Gezelim, Görelim	Duyarlılık	Estetik
6 Geçmişe Açılan Kapı	Saygı	Sevgi, Sorumluluk
7 Sanat ve Edebiyat	Estetik	Sevgi, Saygı
8 İnsan ve Doğa	Hoşgörü	Duyarlılık, İş birliği

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın dört basamağı ve her basamağa özel bir tekniği kullanılmıştır. Araştırma teknikleri ön test ve son test aracı olarak kullanılmıştır. Bunlar: Değer Analizi basamağı için Değer Böceği tekniği (ön test-son test), Değer Konumlandırma basamağı için Değer Metre tekniği (ön test-son test), Değer Sorgulama basamağı için Değer Belirleme tekniği (ön test-son test), Değer Özneleştirme basamağı için Başkası Ne Yapar tekniği (ön test-son test) olmak üzeredir. Uygulanan Değer Metre ön ve son testi 'değer tercih listesi' tarzında, Değer Belirleme ve Değer Böceği ön ve son testi 'eşleştirme listesi' tarzında, Değer Özneleştirme 'soru listesi' tarzında yapılmıştır. Uygulanan ön test ve son testlerin hazırlanmasında Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nı ortaya koyan ve geliştiren üniversite öğretim üyesinden ve bu konuda doktora yapan ve uygulama yapan uzman öğretmenden görüş alınarak bu ön ve son testler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ön test ve son testlerin örnekleri aşağıda gösterilmiştir.

**DEĞER KONUMLANDIRMA**

**DEĞER METRE**

Aşağıdaki değerlere sahip olduğunuzu düşünüyorsanız 4. veya 5. kutuyu, kararsızsanız 3. kutuyu, değerlere sahip olmadığını düşünüyorsanız 1. veya 2. kutuyu boyayın.

DEĞERLER	1	2	3	4	5
SAYGI					
SEVGİ					
SORUMLULUK					
HOŞGÖRÜ					
İŞBİRLİĞİ					
DUYARLILIK					
DÜRÜSTLÜK					
ESTETİK					

Şekil 1. Değer Metre ön ve son testi

Değer Metre testi her değer için eğitimi uygulama öncesi ve sonrası kullanılan bir testtir. Öğrenciden uygulama öncesi ve sonrasında sekiz değeri için 1-5 arası bir puan alanını

boyamaları istenmiştir. Burada amaç öğrencinin değerler üzerin düşünmesini sağlamak ve değeri kendi önem derecesine göre belirlemesini sağlamaktır. Öğrencilerden belirlenen sekiz değere sahip olduklarını düşünmeleri halinde 4. veya 5. kutuyu, kararsız olduklarını düşünmeleri halinde 3. kutuyu, değerlere sahip olmadıklarını düşünmeleri halinde 1. veya 2. kutuyu boyamaları istenmiştir.

DEĞER ÖZNELLEŞTİRME / BAŞKASI NE YAPAR?

Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve kahramanın ne yapacağını seçin.

<b>HOŞGÖRÜ</b>	
Murat'ın sınıfına Fransa'dan yeni bir öğrenci geldi. Çok az Almanca biliyor. Henüz hiç arkadaşı yok ve teneffüste (pauzede) tek başına duruyor. Bu durumda Murat,	
a) teneffüste (pauzede) yanına gider ve oynar.	b) teneffüste (pauzede) yanına gider oynar ve derste yanına oturmak istediğini öğretmenine söyler.
<b>SEVGİ</b>	
Ayşe'yi inciten bir arkadaşı hatasını anlayıp Ayşe'den özür diledi. Ayşe'de arkadaşının içindeki iyiliği fark etti ve barıştılar. Ayşe,	
a) arkadaşına karşı eskisi gibi davranır ve arkadaşısıyla oynar.	b) kendisinin de arkadaşına karşı hatalı davranışlarını tekrarlamadan arkadaşlığına devam eder ve arkadaşısıyla oynar.
<b>DUYARLILIK</b>	
Semih'in yaşadığı yerde park yok ve etrafı ormanla çevrili. Öğretmeni sınıfa park çizim projesi veriyor. Öğretmeni yaşadıkları yerin ve etrafının yukardan çizilmiş resmini (kroki) öğrencilere dağıtıyor. Görevleri park için uygun bir alan bulup çizilmek. Bu durumda Semih,	
a) ağaçları kesmeden ormanla şehrin birleştiği bir yere park çizer.	b) hiç ağacın olmadığı şehir içindeki bir yere park çizer. Parkın içinde ağaçların dikileceği yerleri belirler.
<b>SAYGI</b>	
Sıla'nın öğretmeni "Çok gezen mi, çok okuyan mı bilir?" diye sınıfa sordu. Farklı görüşte olanları ikili gruplara ayırarak tartışmalarını istedi. Sıla çok okuyan biliri savunuyordu; arkadaş ise çok gezen biliri savunuyordu. Sıla arkadaşının kendisinden farklı düşünmesine şaşırılmıştı. Bu durumda Sıla,	
a) arkadaşının görüşleri farklı olsa da arkadaşını dinler ve görüşlerine değer verir.	b) arkadaşının görüşleri farklı olsa da arkadaşını dinler ve görüşlerine değer verir. Farklı düşünmenin karşılıklı dinlemeye engel olamayacağını söyler.

<b>ESTETİK</b>	
Maximilian'ın öğretmeni yaptığı ebru çalışmalarını çok beğeniyordu. Maximilian lale ve karanfil desenleri artık daha güzel yapıyordu. Yaptığı en son çalışmayı kuruturken yanlışlıkla üzerine siyah boya damladı. Bu durumda Maximilian,	
a) çalışmanın üzerine siyah damlalar damlatarak yeni bir desen oluşturur.	b) çalışmanın üzerine birbiriyle uyumlu renkli damlalar damlatarak yeni bir desen oluşturur.
<b>SORUMLULUK</b>	
Suzan küçük bir köyde okul müdürüdür. Okulla köyün arasından yol geçiyor ve okul köy tarafında değil. Öğrenciler her gün karşıdan karşıya geçip okula gelip gidiyor. Maalesef yol üzerinde yaya geçidi ve trafik ışığı da yok. Bu durumda Suzan,	
a) üst makamlara yazı yazıp yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırır.	b) üst makamlara yazı yazıp, okul yanlı yerde olduğu için köy tarafına yeni bir okul ve yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırır. Eski okulda yetişkinler için ücretsiz kurslar planlar.
<b>DÜRÜSTLÜK</b>	
Anıl televizyonda haber sunucusudur. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanılmıştı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda Anıl,	
a) haberlerde mağdur olan kişiden özür diler.	b) haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür diler.
<b>İŞBİRLİĞİ</b>	
Şule'nin sınıf arkadaşıyla Türk büyüklerini araştırma ödevi vardı. Öğretmeni internette veya kütüphaneden araştırma yapabileceklerini söyledi. Şule'nin arkadaşı interneti olmadığı için kütüphaneden araştırma yapmak istiyordu ama Şule'nin evde interneti vardı o yüzden internette araştırma yapmak istiyordu. Bu durumda Şule,	
a) kendisinin internette arkadaşının kütüphanede araştırma yaptıktan sonra birlikte oturup yazar.	b) arkadaşıyla birlikte önce kütüphaneye gidip sonra kendi evinde internette araştırma yapar ve birlikte oturup yazar.

Şekil 2. Değer Öznelleştirme ön test

## DEĞER ÖZNELLEŞTİRME / BAŞKASI NE YAPAR?

Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve ne yapacağınızı seçin.

<b>HOŞGÖRÜ</b> Sınıfınıza Fransa'dan yeni bir öğrenci geldi. Çok az Almanca biliyor. Henüz hiç arkadaşı yok ve teneffüste (pausede) tek başına duruyor. Bu durumda,	
a) teneffüste (pausede) yanına gider oynarım.	b) teneffüste (pausede) yanına gider oynarım ve derste yanına oturmak istediğimi öğretmene söyleyirim.
<b>SEVGİ</b> Sizi inciten bir arkadaşınız hatasını anlayıp sizden özür diledi. Siz onun içindeki iyiliği fark ettiniz ve barıştınız. Bu durumda,	
a) ona karşı eskisi gibi davranır ve onunla oynarım.	b) benim de ona karşı hatalı davranışlarımı tekrarlamadan arkadaşlığıma devam eder ve onunla oynarım.
<b>DUYARLILIK</b> Yaşadığınız yerde park yok ve etrafı ormanla çevrili. Öğretmeniniz sınıfa park çizim projesi veriyor. Öğretmeniniz yaşadığınız yerin ve etrafının yukardan çizilmiş resmini (kroki) öğrencilere dağıtıyor. Göreviniz park için uygun bir alan bulup çizmeniz. Bu durumda,	
a) ağaçları kesmeden ormanla şehrin birleştiği bir yere park çizerim.	b) hiç ağacın olmadığı şehir içindeki bir yere park çizerim. Parkın içinde ağaçların dikileceği yerleri belirlerim.
<b>SAYGI</b> Öğretmeniniz "Çok gezen mi, çok okuyan mı bilir?" diye sınıfa sordu. Farklı görüşte olanları ikili gruplara ayırarak tartışmanızı istedi. Siz çok okuyan biliri savunuyordunuz; arkadaşınız ise çok gezen biliri savunuyordu. Arkadaşınızın sizden farklı düşünmesi sizi şaşırtmıştı. Bu durumda,	
a) arkadaşımın görüşleri farklı olsa da onu dinler ve görüşlerine değer veririm.	b) arkadaşımın görüşleri farklı olsa da onu dinler ve görüşlerine değer veririm. Farklı düşünmenin karşılıklı dinlemeye engel olamayacağını söylerim.
<b>ESTETİK</b> Öğretmeniniz sizin ebru çalışmalarınızı çok beğeniyordu. Lale ve Karanfil desenleri artık daha güzel yapıyordunuz. Yaptığınız en son çalışmanızı kuruturken yanlışlıkla üzerine siyah boya damladı. Bu durumda,	
a) çalışmanın üzerine siyah damlalar damlatarak yeni bir desen oluştururum.	b) çalışmanın üzerine birbiriyile uyumlu renkli damlalar damlatarak yeni bir desen oluştururum.
<b>SORUMLULUK</b> Küçük bir köyde okul müdürsünüz. Okulunuzla köyün arasından yol geçiyor ve okulunuz köy tarafında değil. Öğrencileriniz her gün karşıdan karşıya geçip okula gelip gidiyor. Maalesef yol üzerinde yaya geçidi ve trafik ışığı da yok. Bu durumda,	
a) üst makamlara yazı yazıp yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırırım.	b) üst makamlara yazı yazıp, okul yanlış yerde olduğu için köy tarafına yeni bir okul ve yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırırım. Eski okulda yetişkinler için ücretsiz kurslar planlarım.
<b>DÜRÜSTLÜK</b> Televizyonda haber sunucusunuz. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanıldı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda,	
a) haberlerde mağdur olan kişiden özür dilerim.	b) haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür dilerim.
<b>İŞBİRLİĞİ</b> Sınıf arkadaşınızla Türk büyüklerini araştırma ödeviniz vardı. Öğretmeniniz internette veya kütüphaneden araştırma yapabileceklerini söyledi. Arkadaşınız interneti olmadığı için kütüphaneden araştırma yapmak istiyordu ama sizin evde internet vardı o yüzden internette araştırma yapmak istiyordunuz. Bu durumda,	
a) kendim internette, arkadaşım kütüphanede araştırma yaptıktan sonra birlikte oturup yazarım.	b) arkadaşım ile birlikte önce kütüphaneye gidip sonra bizim evde internette araştırma yapar ve birlikte oturup yazarım.

Şekil 3. Değer Özneleştirme son test

Değer Özneleştirme testi ön ve son test olarak ayrı ayrı olarak tasarlanmıştır. Bu uygulamada ön testte öğrencilere her değer için bir durum verilmiş ve başkasının ne yapacağını seçmeleri istenmiştir. Son testte ise aynı durum verilip öğrencinin kendisinin ne yapacağını seçmeleri istenmiştir. Burada amaç öğrencilere bir hikaye verip aynı durumda belirlenen değer açısından hem kendileri hem de başkaları için aynı davranışları ön görüp ön görmediklerini belirlemektir. Örneğin dürüstlük değeri için birinci aşamada

"Anıl televizyonda haber sunucusudur. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanılmıştı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda Anıl

- haberlerde mağdur olan kişiden özür dilerim.
- haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür dilerim."

İkinci aşamada

"Televizyonda haber sunucusunuz. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanıldı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda,

- haberlerde mağdur olan kişiden özür dilerim.
- haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür dilerim."

ifadeleri yer almıştır. Her sekiz değer için bir hikaye verilerek aynı durumda öğrencinin verdiği karara bakılmıştır. Burada önemli olan uygulama sonunda öğrencinin hem kendisi hem de başkası için aynı davranışı önerebilmesidir.



DEĞER SORGULAMA / DEĞER BELİRLEME			
SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	HOŞGÖRÜ
İŞBİRLİĞİ	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK

Yukarıdaki değerleri aşağıdaki cümleler ile eşleştirin. Aşağıda 16 tane cümle verilmiştir. Her değer için iki cümlesi vardır. Cümlelerin yanına hangi değer olduğunu yazın.

	Değer cümleleri	Değer
1	Karaca'nın verdiği sözleri tutması ve doğruyu söylemesi	
2	Şiir yazmak için dört kişilik gruplara ayrılan öğrencilerin grupça birlikte şiir yazması	
3	Umut'un 18 Mart'ta okuyacağı şiir için üç fon müziği arasından en güzel müziği seçmesi	
4	Dost olan Alex ile Murat'ın farklı basketbol takımlarını tutmaları, takımlarının karşılıklı oynadığı maça birlikte gitmeleri	
5	Öğretmeninin hediye ettiği Türk bayrağını İsmail'in katlayıp koruması, bayramlarda sevinçle sallaması öpmesi	

Şekil 4. Değer Belirleme ön ve son testi

Değer Belirleme ön ve son testi her değer için eğitimi uygulama öncesi ve sonrası kullanılan bir testtir. Öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrasında aşağıda yazılı on altı maddenin hangi değere karşılık geldiği yazılması istenmiştir. Bu testte sekiz değer için karşılık geldiği iki davranış cümlesi vardır. Burada amaç öğrencinin verilen davranış cümlelerinden değerleri çıkarmasını sağlamaktır. Aşağıda Değer Belirleme testinde yer alan on altı madde sıralanmıştır.

1. Karaca'nın verdiği sözleri tutması ve doğruyu söylemesi.
2. Şiir yazmak için dört kişilik gruplara ayrılan öğrencilerin grupça birlikte şiir yazması.
3. Umut'un 18 Mart'ta okuyacağı şiir için üç fon müziği arasından en güzel müziği seçmesi.
4. Dost olan Alex ile Murat'ın farklı basketbol takımlarını tutmaları, takımlarının karşılıklı oynadığı maça birlikte gitmeleri.
5. Öğretmeninin hediye ettiği Türk bayrağını İsmail'in katlayıp koruması, bayramlarda sevinçle sallaması öpmesi.
6. Erdem'in okuldan geldikten sonra ödevlerini yapması.
7. Ali'nin Afrika'da suyu olmayan köye su kuyusu açtırması.
8. Siren çalarak giden ambulansa arabaların yolun sağına ve soluna çekilerek yol vermeleri.
9. Okul aile birliği derneği üyelerinin birlikte 23 Nisan Kutlama programını hazırlamaları ve programı yapmaları.
10. İstiklal Marşı töreninde hazır ol da durmak ve İstiklal Marşını söylemek.
11. Arkadan yanlışlıkla ittiği için arkadaşının düşmesine neden olan Uygur'ın iten kişinin kendisi olduğunu söylemesi.
12. Düşüncelerine katılmadığınız bir kişiyi dinlerken onu kırmadan aynı düşüncede olmadığınızı söylemek.
13. Ebru kursunu bitiren Christina'nın ebru sergisi açması.
14. Farklı dine sahip insanların birlikte mutlu yaşaması.
15. On yaşındaki Ayşe'nin Van gölünde yaşayan inci kefal balığının nesli tükenme sorunu nedeniyle endişelenmesi.
16. Her sabah öğrencilerine gülümseyen, neşeyle ders anlatan Aslı öğretmenin öğrencilerine karşı içten olması.

Değer Böceği ön ve son testi her değerın eğitimi uygulama öncesi ve sonrası kullanılan bir test olarak tasarlanmıştır. Öğrencilerden uygulama öncesi ve sonrasında sekiz değerin tanımlayabilmeleri ve değerin boyutları olan kişisi, ortamı, davranışları, kazandırdıklarını belirleyebilmeleri istenmiştir. Bu teste her değerin altına bir kutucuk boşluk bırakılmıştır. Değerler tüm boyutlarıyla açıklanmış ve her değere bir numara verilmiştir. Burada amaç öğrencinin verilen tanım ve boyutlarını doğru değerle eşleştirebilmesidir.

SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	HOŞGÖRÜ	İŞBİRLİĞİ	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK
-------	-------	------------	---------	-----------	------------	-----------	---------

Aşağıda her değer numaralandırılmıştır. Her değerin tanımı, kişisi veya nesnesi, ortamı, davranışları ve kazanımları açıklanmıştır. Numaraların hangi değer olduğunu tahmin edin. Yukarıdaki değerin altındaki kutucuklara uygun numarayı yazın.

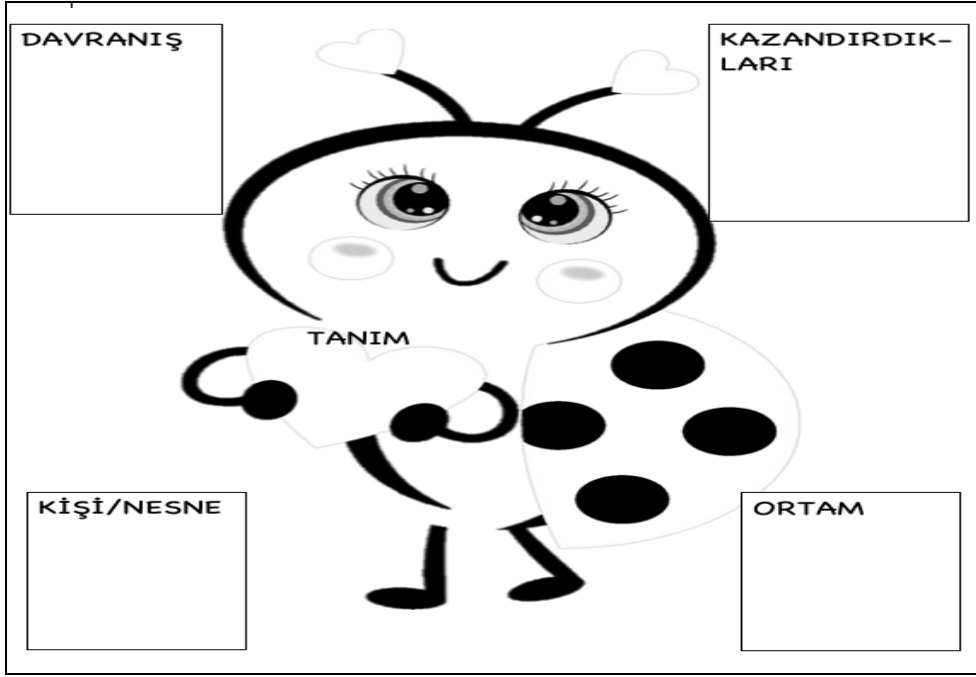
DEĞER	TANIM	KİŞİ/NESNE	ORTAM	DAVRANIŞ	KAZANDIRDIKLARI
1	Karşımadaki kişinin gelişimini sağlamaktır. Kendi gelişimimizi sağlamaktır.	Bize saygı duyan kişilere saygı gösterilir. Ülkelerin milli değerleri olan bayrak, marşı, kıyafet, yapıları vb. şeylere gösterilir.	Yaşadığımız çevre ve dünya. Bize saygı gösterilen yerlerdir.	Kendimize, etrafımızdaki insanlara, canlılara ve eşyalara dikkatli, özenli ve ölçülü davranmak. Ör. İstiklal Marşı töreni dışında bayrağa dokunmak, onu korumak, sevmek.	Yaşanabilir bir toplum, daha barışçıl bir toplum ve dünya sağlar.
2	Karşıdaki insanı olduğu gibi kabul etmektir.	Bizden farklı olan insanlara hoşgörülü olunur. Farklı dile ve kültüre sahip olan insanlara hoşgörülü olunur.	Bizden farklı ve iyi davranış gösteren kişilerle olan yerlerde	Bizden farklıya bir eksiği varsa kabul etmek. Bize zarar verirse bunu belirtmek.	Bir arada yaşama kolaylığı sağlar.
3	Kişinin üstlendiği görevi yapmaktır.	Arkadaşlara, aileye, öğretmene, hayvanlara ve bitkilere karşı sorumlu olunur. Kişi sahip olduğu eşyaya karşı sorumludur. Kendi diline ve kültürüne sahip çıkmak sorumluluktur.	Evimiz, okulumuz, sokağımız, ülkemiz. Yaşadığımız çevre ve dünya.	Etrafı temiz tutmak, kişisel temizlik, ödevlerimizi yapmak, arkadaşlarımızla iyi geçinmek.	Sağlık, terbiye, huzur, uyum sağlar.
4	İnsanlara, canlılara eşyalara olumlu güzel duygular beslemektir.	Anneye, babaya, kardeşe, akrabalara, arkadaşlara, okula, öğretmene sevgi gösterilir. Çevreye, yaşadığımız ülkeye ve vatanımıza karşı sevgi gösterilir.	Sevgi gördüğümüz yerler. Sevgimizin ihtiyacında insanların olduğu yerler.	Değer verdiğimiz beğendiğimiz insanlara, canlılara, milli ve kültürel değerlere (bayrak, marş, bayramlar vb.) karşı içten olmak.	İnsanlar arasındaki güveni, dostluğu, özeni, fedakarlığı ve bağlılığı artırır. İnsanların kalplerini birbirine yaklaştırır. İnsanlarla canlıları birbirine yaklaştırır.
5	İyinin ve güzelin farkına varmak beğenmektir.	İyi ve güzele karşı duyarlı olan kişilerdir.	İyinin ve güzelin olduğu ortamlardır. Bilimin, sanatın, doğanın olduğu ortamlardır.	Beğenmek ve bunu ifade etmek. Resim yapmak, müzik aleti çalmak, şiir yazmak gibi sanatsal etkinlikler.	Estetik duygusu gelişir. Hayattan keyif almaya sağlar.
6	İnsanların birlikte üstlendikleri görevi yerine getirmeleridir.	Aile, okul ve sınıf gibi ortak yaşamı olan kişilerdir. Takım çalışmasında, dans grubunda, proje çalışmasında olan kişilerdir.	Evimiz, sınıfımız, okulumuz, Kültür ve dayanışma dernekleri. Ekip olarak bir araya gelinen yerler.	İnsanlar birlikte hareket eder. Birlikten güç doğar anlayışı ile dayanışma içinde olmak.	Rakip değil ekip olmayı sağlar. İnsanlar arasında dayanışma ve yardımlaşmayı güçlendirir. Dostluğu güçlendirir. Birlikte hareket etme alışkanlığını kazandırır. Bayram ve kutlamalarda görev alındığında uyumlu olmayı sağlar.
7	Doğruyu söylemektir.	Kişinin doğru bildiği şey ile kişinin söylediği şeylerdir.	Kişinin doğru söylediği yerlerdir.	Doğru söylemek, yalan söylememektir. İnsanları kandırmamaktır.	Güveni artırır. Dayanışmayı artırır.
8	İnsanlara, doğaya karşı yapılan haksızlık karşısında hassasiyettir. Doğaya özen göstermektir. Yoksul ve muhtaç insanları umursamaktır.	Dünyanın doğal kaynaklarını dikkatli kullanan kişilerdir. Doğal afetlerden, açlıktan, savaştan etkilenen insanlara ve canlılara yardım eden kişilerdir.	Yaşadığımız çevre ve dünya. Özellikle afet yaşanan yerler.	Nesli tükenmek üzere olan canlılar için hassas davranmak, bilmek ve araştırmak. Ör. Depremden etkilenmiş insanlara yardım edebilmek.	Görmedim, duymadım, bilmiyorum gibi olumsuz davranışlardan kişileri korur. İnsanın çevresine doğaya karşı, dikkatli olmasını sağlar.

Şekil 5. Değer Böceği ön ve son testi

### Deneyisel İşlemlerin Uygulanışı

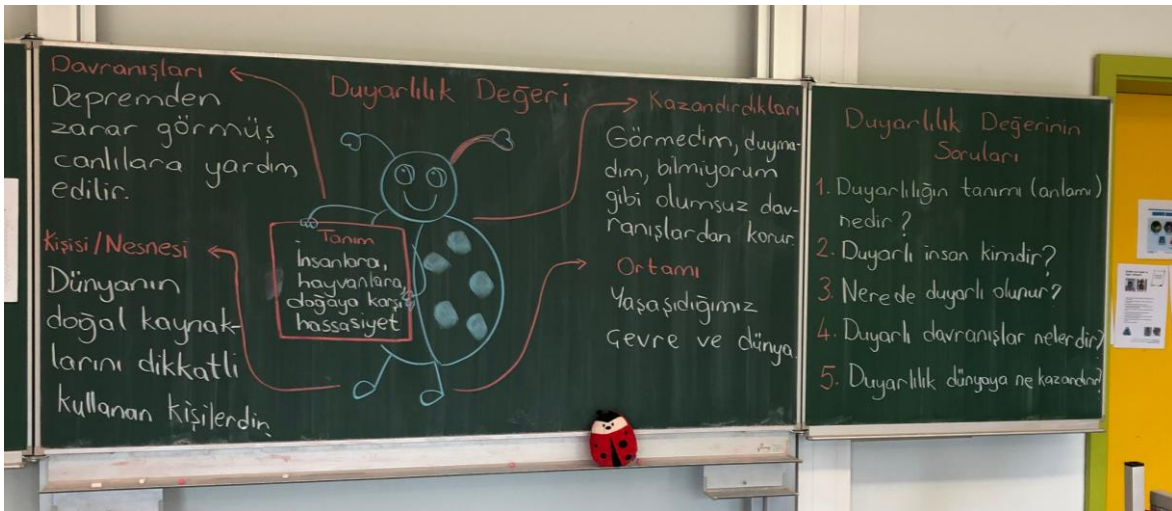
Araştırma boyunca ele alınan her değer için uygulama öncesinde öğrencilere değer ilgili bir sunum yapılmamış ve öğrencilerin sahip oldukları düzeyi ortaya koyan ön testler uygulanmıştır. Sonrasında ele alınan her bir değer için Değer Böceği tekniği çalışılmıştır. Değer Böceği tekniği sokratik sorgulama yöntemine dayalı bir tekniktir. Değer Böceği tekniği ile bu araştırmanın uygulama kısmı yapılmıştır. Her değer bu şekilde ele alındıktan sonra öğrencilerin sahip oldukları düzeyi ortaya koyan son testler uygulanmıştır. Uygulama kısmında kullanılan Değer Böceği tekniği ile Değer Böceği tekniğinin ön test ve son testi birbirlerinden farklıdır. Değer Böceği tekniği, Değer Bilinçlendirme yaklaşımını ortaya koyan Bacanlı (2015) tarafından geliştirilen bir tekniktir. Değer Böceği tekniği şekil 6'de verilmiştir.





Şekil 6.

Değer Böceği tekniği, 45 dakika ders süresince uygulanmıştır. Uygulama sürecinde her değer için tahtaya bir değer uğur böceği çizilmiştir. Değer böceğinin başı, gövdesi ve dört bacağı bulunmaktadır. Her bir bacağın değer anlaşılmada bir işlevi vardır. Değerin bacakları sırasıyla kişisi/nesnesi, ortamı, davranışları ve kazandırdıklarıdır. Değerin gövdesinde ise değer tanımı yer alır. Sokratik sorgulama yöntemiyle değer tanımı, kişisi/nesnesi, ortamı, davranışları ve kazandırdıkları sırayla tartışmaya açılarak, öğrencilerin hemfikir oldukları cümlelere ulaşılır. Öğrencilere şekil 6'daki gibi boş bir değer böceği verilir ve her öğrenci ulaşılan cümlelere bağlı kalarak kendi değer böceklerini yazarlar. Şekil 7'de tahtada çizilmiş sokratik sorgulama yoluyla tamamlanmış değer böceği gösterilmiştir. Şekil 8'de ise bir öğrencinin değer böceği gösterilmiştir.



Şekil 7.



### Verilerin Analizi

Veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Sonuçların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır. Araştırmaya katılan kişi sayısının 10 kişi ile sınırlı olması ve ön test-son test ölçüm puanları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için Non-parametrik test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin istatistiksel analizler sonucunda ulaşılan bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Konumlandırma basamağındaki Değer Metre tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 3. Öğrencilerin Değer Metre Tekniği Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Testi ile İncelenmesi

Ön Test Son Test Ölçümü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıralar	1	3,50	3,50		
Pozitif Sıralar	7	4,64	32,50	-2,035	,042*
Eşit	2				
Toplam	10				

\*p<0,05

Tablo 3'de öğrencilerin Değer Metre tekniği ön test son test puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile bakılmıştır. Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı ve olumlu yönde farklılık bulunmuştur (z= -2,035; p<0,05). Uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunun 4. ve 5. kutucuğu boyadıkları gözlenmiştir. Bu durum öğrencilerin belirlenen sekiz değere sahip olduklarını düşündüklerini ve bu sebeple idealleştirebildiklerini göstermektedir. Bacanlı (2017) Değer Metre ile kişinin değerini onun için nerede durduğunu belirlemiş olduğunu ifade eder. Böylelikle kişi kendi değerleri üzerinde düşünüp, kendi değerinin farkına varır ve idealleştirebilir.

Araştırmanın İkinci alt problemi doğrultusunda, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Özneleştirme basamağındaki Başkası Ne Yapar tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 4. Öğrencilerin Başkası Ne Yapar Tekniği Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Testi ile İncelenmesi

Ön Test Son Test Ölçümü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıralar	2	2,50	5,00		
Pozitif Sıralar	7	5,71	40,00	-2,094	,036*
Eşit	1				
Toplam	10				

\*p<0,05

Tablo 4'de öğrencilerin Başkası Ne Yapar tekniği ön test son test puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile bakılmıştır. Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı ve olumlu yönde farklılık bulunmuştur (z= -2,094; p<0,05). Bu uygulamada

her değer için bir durum verilmiş ve duruma uygun davranışın seçilmesi istenmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunun kendileri için kabul ettikleri davranışları, başkaları içinde kabul ettikleri; uygulama öncesi ise kendileri için kabul ettikleri davranışları, başkaları için kabul etmedikleri ve arada bir tutarsızlık olduğu gözlenmiştir. Bu durum uygulama sonrasında öğrencilerin belirlenen sekiz değeri hem kendileri için hem de başkaları için öngördüklerini ve bu nedenle aynı davranışı benimsediklerini göstermektedir. Bacanlı'ya (2017) göre kişi değeri hem kendisi hem de başkaları için ön görmeli ve aynı davranışları beklemelidir. Başkası Ne Yapar ile kişiye bir hikaye verilerek kahramanın davranışları ile aynı durumda iken kendisinin davranışları arasındaki tutarlılık belirlenir. Böylelikle aynı durumda iken kişinin hem kendisinin hem de başkalarının davranışları arasında tutarlılık yakalanabilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Sorgulama basamağındaki Değer Belirleme tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Değer Belirleme Tekniği Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Testi ile İncelenmesi

Ön Test Son Test Ölçümü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Pozitif Sıralar	7	4,00	28,00		
Eşit	3			-2,388	,017*
Toplam	10				

\*p<0,05

Tablo 5'de öğrencilerin Değer Belirleme tekniği ön test son test puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile bakılmıştır. Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı ve olumlu yönde farklılık bulunmuştur (z= -2,388; p<0,05). Uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunun verilen davranış cümlelerinden doğru değerleri belirledikleri uygulama öncesi ise yanlış değerleri belirledikleri gözlenmiştir. Bu durum uygulama sonrasında öğrencilerin belirlenen sekiz değer ile tercih ettikleri davranışlar arasında uyum olduğunu göstermektedir. Bacanlı (2017) Değer Belirleme ile kişinin davranışlardan değer çıkarımda bulunabileceğini ifade eder. Böylelikle kişinin benimsediği değerler ile davranışları tutarlılık gösterebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı'nın Değer Analizi basamağındaki Değer Böceği tekniğinin öğrenciler üzerindeki etkisine bakılmıştır.

Tablo 6. Öğrencilerin Değer Böceği Tekniği Ön Test Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Testi ile İncelenmesi

Ön Test Son Test Ölçümü	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Negatif Sıralar	0	,00	,00		
Pozitif Sıralar	10	5,50	55,00		
Eşit	0			-2,814	,005*
Toplam	10				

\*p<0,05

Tablo 6'de öğrencilerin Değer Böceği tekniği ön test son test puanlarına Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile bakılmıştır. Uygulama öncesi ön test ve uygulama sonrası son test sonuçları arasında anlamlı ve olumlu yönde farklılık bulunmuştur (z= -2,814; p<0,05). Bu durum uygulama sonrasında öğrencilerin belirlenen sekiz değeri tanımlayabildiklerini, değerlerin

kişisini, ortamını, davranışlarını ve kazandırdıklarını açıklayabildiklerini göstermektedir. Uygulama öncesinde ise öğrencilerin değer tanımlarının net olmadığı, değer kiminle ilgili olduğu, değer davranışlarının neler olduğu, değer hangi ortamlarda uygulanabilir olduğu ve değer kişiye kazandırdıklarının neler olduğu konusunda net bir fikre sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bacanlı (2017) Değer Böceği ile değerlerin tanımı ile kişisi, ortamı, davranışları ve kazandırdıklarıyla ele alındığını belirtir. Böylelikle kişi benimsediği değeri tanımlayabilir ve değer boyutları olan kişisi, ortamı, davranışları ve kazandırdıklarıyla açıklayabilir.

### **TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırmada Değer Konumlandırma basamağında Değer Metre tekniği kullanılmıştır. Değer Metre tekniği kişinin değerlerinin yerini belirlemeye yöneliktir. Kişi değerlerinin farkına varır ve onları idealleştirmeye çalışır (Bacanlı, 2017). Bu araştırmada Değer Metre tekniği ile sekiz değere bakılmış ve öğrencilerin duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini idealleştirebildikleri bulunmuştur. Değer Metre tekniği kullanarak yaptıkları araştırmada, Bacanlı, Akgül ve Akgül (2017) saygı değerini öğrencilerin idealleştirebildiklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Değer Konumlandırma basamağının Değer Metre tekniği ile benzer bir tekniği olan Dünya Değeri tekniği ile Bacanlı ve Türkan (2016) hoşgörü, yardımseverlik ve dürüstlük değerlerini; Akgül (2020) sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük ve yardımseverlik değerlerini öğrencilerin idealleştirebildiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın ve önceki araştırmaların karşılaştırılması sonucunda sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü ve dürüstlük değerleri üzerinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre Değer Metre tekniği ile öğrenciler sekiz değerleri kendileri açısından daha önemli konumda belirlemişlerdir. Bu durum öğrencilerin sekiz değer üzerinde düşünerek, farkındalık kazanarak idealleştirebildiklerini gösterebilir.

Araştırmada Değer Özneleştirme basamağında Başkası Ne Yapar tekniği kullanılmıştır. Başkası Ne Yapar tekniğinde kişiye bir hikaye verilerek kahramanın davranışları ile aynı durumda iken kendisinin davranışları arasındaki tutarlılık belirlenir (Bacanlı, 2017). Bu araştırmada Başkası Ne Yapar tekniği ile sekiz değere bakılmış ve öğrencilerin duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini hem kendileri için hem de başkaları için öngördükleri bulunmuştur. Başkası Ne Yapar tekniği kullanarak yapılan araştırmalarda, Bacanlı, Akgül ve Akgül (2017) saygı değerini; Akgül (2020) sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük ve yardımseverlik değerlerini öğrencilerin hem kendileri için hem de başkaları için öngördüklerini belirlemişlerdir. Bununla birlikte Değer Özneleştirme basamağında Başkası Ne Yapar tekniği ile benzer bir teknik olan Hayali-İdeal-Kendisi Çocuk tekniği ile Bacanlı, Akgül ve Akgül (2016) aile birliğine önem verme, dürüstlük, saygı, temizlik, çalışkanlık ve sorumluluk değerlerini öğrencilerin hem kendileri için hem de başkaları için öngördüklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın ve önceki araştırmaların karşılaştırılması sonucunda sevgi, saygı, sorumluluk ve dürüstlük değerleri üzerinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre Başkası Ne Yapar tekniği ile değerlerin davranışsal sonuçları açısından tutarlılık yakalanmıştır. Böylelikle öğrencilerin sekiz değer üzerinden hem kendileri hem de başkaları açısından aynı davranışlar öngörerek, değer davranış tutarlılığını yakaladıkları söylenebilir.

Araştırmada Değer Sorgulama basamağında Değer Belirleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte seçilen değer ile tercih edilen davranış arasındaki uyuma bakılır (Bacanlı, 2017). Bu araştırmada Değer Belirleme tekniği ile sekiz değere bakılmış ve öğrencilerin duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerleri ile tercih ettikleri davranışları arasında uyum olduğunu bulunmuştur. Değer Belirleme tekniği kullanarak yapılan araştırmalarda, Bacanlı, Akgül ve Akgül (2016) aile birliğine önem verme, dürüstlük, saygı, sevgi, temizlik, hoşgörü, sorumluluk ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerinin; Bacanlı, Akgül ve Akgül (2017) saygı değerinin; Akgül (2020) sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük ve yardımseverlik değerlerinin öğrencilerin tercih ettikleri davranışlar ile uyum içerisinde olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırmanın ve önceki araştırmaların karşılaştırılması



sonucunda sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü ve dürüstlük değerleri üzerinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre Değer Belirleme tekniği ile öğrenciler davranışlardaki doğru değerleri belirleyebilmişlerdir. Bu durum öğrencilerin davranışları sorgulayabildiklerini ve doğru değeri seçerek doğru karar verdiklerini gösterebilir.

Araştırmada Değer Analizi basamağında Değer Değer Böceği tekniği kullanılmıştır. Değer Böceği tekniği öğrencinin değeri tanımlayabilmesini; değerini kişisini, ortamını, davranışlarını ve kazandırdıklarını açıklayabilmesini belirlemeye yöneliktir (Bacanlı, 2017). Bu araştırmada Değer Böceği tekniği ile sekiz değere bakılmış ve öğrencilerin duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, işbirliği, saygı, sevgi ve sorumluluk değerlerini tanımlayabildikleri ve bu değerlerin kişisini, ortamını, davranışlarını ve kazandırdıklarını açıklayabildikleri bulunmuştur. Değer Böceği tekniği kullanarak yapılan araştırmalarda, Bacanlı ve Akgül (2015) hoşgörü, temizlik, sorumluluk ve sabır değerlerini; Bacanlı ve Türkan (2015) hoşgörü ve sorumluluk değerlerini; Bacanlı, Akgül ve Akgül (2017) saygı değerini; Akgül (2020) sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük ve yardımseverlik değerlerini öğrencilerin tanımlayabildiklerini ve değerlerin kişisini, ortamını, davranışlarını ve kazandırdıklarını açıklayabildiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın ve önceki araştırmaların karşılaştırılması sonucunda sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü ve dürüstlük değerleri üzerinde benzer sonuçlar bulunmuştur. Bu araştırma sonucuna göre Değer Değer Böceği tekniği ile öğrencilerin sekiz değerini tanımlayabilmeleri ve değerlerin kişisi, ortamı, davranışları ve kazandırdıkları boyutlarıyla açıklayabilmeleri, değerlerin öğrenciler tarafından benimsendiğini ve bu değerlere sahip olduğunu gösterebilir.

Almanya’da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler eğitim yaşamlarında Almancayı, günlük yaşamlarında iki dili kullanmaktadırlar. Türkçe ve Türk Kültürü dersleri, Türkçenin ve Türk kültürünün edinilmesini iki dilli Türk öğrenciler için sağlayan eğitim ortamlarıdır. Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı, Türk Kültürüne uygun bir değer eğitimi modeli ortaya koyma çabası sonucunda geliştirilmiştir. Bununla birlikte yaklaşım, benzer soruları olan toplumlar ve kültürler için de uygulanabilir bir model olarak ortaya çıkmıştır (Bacanlı, 2017). Bu nedenle Almanya’da yaşayan iki dilli Türk öğrenciler için Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde sekiz hafta boyunca Değer Bilinçlendirme uygulaması yapılmıştır. Böylelikle Türk Kültürünün ve Almanya’nın kültürel öğeleri dikkate alınarak değer eğitimi yapılmak hedeflenmiştir. Değer Bilinçlendirme uygulaması için değerler belirlenirken Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve Unesco (Living Values Education) Yaşayan Değerler Eğitimi programı dikkate alınmıştır. Sonuç olarak iki dilli Türk öğrencilerine Değer Bilinçlendirme Yaklaşımının dört basamağı uygulandığında, değer eğitiminin öğrenciler üzerinde anlamlı ve olumlu yönde farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bağlamda Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı değer eğitimi modeli olarak uygulanabilir. Yurt dışına görevlendirilen Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri, Türk Kültürünün temel unsurlarını aktarmak ve Türk Kültürü ile bulunulan ülkenin kültürel öğeleri ilişkilendirerek aktarmak için değer eğitimcisi eğitimini alabilir.

### ***Teşekkür***

Kıymetli hocam Prof. Dr. Hasan Bacanlı’nın anısına saygıyla...

## KAYNAKÇA

- Akgül, A. (2019). *Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı pozitif psikoloji uygulaması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akgül, İ. (2020). *İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı değer eğitimi uygulaması*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Akgül, İ. ve Bacanlı, H. (2015, 5-7 Kasım). *İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri için değer böceği uygulamalar* [Bildiri Sunumu]. II. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. (2015, 5-7 Kasım). *Değer eğitiminde değer bilinçlendirme yaklaşımı* [Çağrılı konuşma]. II. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi, Kırıkkale.
- Bacanlı H. (2016). Values consciousness as a value education approach. *Canadian International Journal of Social Science and Education*, 8, 242-251
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Çizgi Kitapevi.
- Bacanlı, H. ve Dombaycı, M.A. (2012). *Değer eğitiminde değer boyutlandırma yaklaşımı*, İçinde II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu (s. 889-912). DEM Yayınları
- Bacanlı, H. ve Akgül, İ. (2015, 5-7 Kasım). *İlkokullar için erdemli çocuk projesi* [Bildiri Sunumu]. II. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. ve Türkan, S. (2015, 5-7 Kasım). *Değer böceği uygulamalarının varyasyonlar* [Bildiri Sunumu]. II. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. ve Türkan, S. (2016, 21-24 Nisan). *İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı Değer Konumlandırma etkinlikleri* [Bildiri Sunumu]. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2015, 5-7 Kasım). *Değer örgütlenmesini belirlemeye yönelik bir teknik: Değer Sosyometrisi* [Bildiri Sunumu]. II. Ulusal Değerler Eğitim Kongresi, Kırıkkale.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2016a, 21-24 Nisan). *İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer öznelendirme etkinlikleri* [Bildiri Sunumu]. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2016b, 21-24 Nisan). *İlkokul öğrencileri için değer bilinçlendirmeye dayalı değer sorgulama etkinlikleri* [Bildiri Sunumu]. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2016c, 21-24 Nisan). *Değer böceği etkinliğinin farkındalık çalışmalarında kullanılması: Doğala Dönüş Projesi* [Bildiri Sunumu]. 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2016d, 3 Aralık). *Kişilerin değer tercihleri ile değer örüntüleri arasındaki ortaya koymaya yönelik bir çalışma* [Bildiri Sunumu]. VIII. Ulusal Öğretmenim Sempozyumu, İstanbul.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2017a, 20-23 Nisan). *Değer bilinçlendirme yaklaşımına dayalı değer eğitimi uygulaması: Saygı değeri örneği* [Bildiri Sunumu]. 26. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ. ve Akgül, A. (2017b, 20-23 Nisan). *Değer böceği etkinliğinin eğitsel rehberlik faaliyetlerde uygulanabilirliğinin belirlenmesi* [Bildiri Sunumu]. 26. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017). Antalya.
- Dinçer, D. (2018). Değer bilinçlendirme yaklaşımı [H. Bacanlı tarafından yayına hazırlanan Değer bilinçlendirme yaklaşımı başlıklı kitabın değerlendirmesi]. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 249-254. <https://doi.org/10.26650/IECS476680>
- Fichter, J.H. (2012). *Sosyoloji nedir*. (N. Çelebi Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal basım tarihi 1971)
- Freakley, M., Burgh, G. ve MacSporran, L. T. (2008). *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. Aust Council for Ed Research.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (Second Edition). Sage Publications.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Seviyeler)*. MEB Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). Değerli bir kavram olarak "değer ve değerler eğitimi" R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı yönleri ile değerler eğitimi* içinde (s. 2-15). Pegem Akademi.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. (3. bs.). Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2016). iki dilli Türk çocuklarına temel beceri ve temel değerlerin öğretiminde Nasrettin Hoca Fıkralarının yeri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40).



- Şentürk, L., & Aktaş, E. (2015). Türkiye'de ve Romanya'da okutulan ana dili Türkçe ders kitaplarının değer iletimi açısından karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(29), 215-243.
- Yeşilyurt, E. ve Keskin, H. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için yazılan Türkçe öğretim kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 15, 4.
- Living Values Education. 10 Mart 2021 tarihinde <https://www.livingvalues.net/about-lve/> adresinden edinilmiştir.

# Value Education for Bilingual Turkish Students: Value Consciousness Approach

Seda TÜRKAN<sup>1</sup>

Cited:

Türkan, S. (2023). Value Education for Bilingual Turkish Students: Value Consciousness Approach, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 373-389, DOI: 10.57135/jier. 1252394

## Abstract

This study aims to determine the effect of value education on students by applying the Value Consciousness Approach to bilingual Turkish students living in Germany. The study was carried out with eight values: sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love, and responsibility. The study group of research consisted of 10 students in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades. The study lasted for eight weeks and a single value was considered each week. In the study, a pre-experimental method was used to determine the effect of the Value Consciousness application on students. Pre-test and post-test were used before and after the application to reveal the level of the students regarding the eight values determined. Wilcoxon Signed Ranks test was used in the analysis of the data obtained in the study. As a result, it was determined that the techniques included in the application were effective on bilingual Turkish students.

*Key Words:* Value consciousness approach, value education, bilingual Turkish students

## INTRODUCTION

The concept of value, which is one of the materials of understanding human beings, plays a key role in social sciences. Value is attributed to everything that is useful, desirable or admirable for the individual and the group. Value is a criterion that gives meaning and importance to society and culture (Fichter, 2012). For this reason, value is at the centre of the culture in which it is located and concerns both the individual and the society (Hofstede, 2001). The transfer of values, which are important for the individual and society, is possible through value education. Before school, value education is carried out in the family, which is the smallest unit of society. In the value education undertaken by the school, it is aimed for the student to develop, to feel responsibility towards the society and to feel cultural belonging (Ulusoy & Arslan, 2014). In addition, value education in schools provides the listing of preferred values, determination of lived values and revealing the incompatibilities between them and includes processes such as reasoning and evaluation (Freakley, Burgh, & MacSporran, 2008).

There are different approaches and applications in value education. These approaches are categorized under four headings: Value Inoculation, Value Analysis, Value Explanation and Moral Development. The Value Inoculation approach is a teacher-centred approach through indoctrination. Techniques such as modelling, reinforcement, role playing, and storytelling are used to help students acquire the determined values (Bacanlı, 2017). The Value Analysis approach requires students to use problem solving stages in solving social problems. This approach states that students can reach the right values by thinking logically and not acting emotionally while trying to solve problems (Bacanlı, 2017; Ulusoy & Dilmaç, 2015). The Value Explanation approach is student-centred. Values are explained by the teacher and students decide on their own values (Bacanlı, 2017). The Moral Development approach is Kohlberg's theory consisting of three stages and six steps. In this theory based on dilemmas, it is very important to gain the ability to make

<sup>1</sup>Teacher, Maltepe Kadir Has Science and Art Centre, MEB (National Education Ministry of Türkiye), İstanbul, Türkiye, [sedaturkann@gmail.com](mailto:sedaturkann@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4198-8425>

judgements. Thus, the student can conclude that some judgements are more adequate than others. What is important here is that the value education given to students should be at their level (Bacanlı, 2017; Ulusoy & Dilmaç, 2015).

The common feature of The Value Inoculation and The Value Analysis is that they follow a deterministic approach. Both are approaches that transfer certain values to students and try to make them acquire them. The Value Explanation and The Moral Development, on the other hand, are approaches that use reasoning, critical thinking, problem solving and leave decision-making to students. The common feature of these two approaches is that they follow a descriptive approach (Bacanlı, 2017).

Apart from these four approaches in value education, there is also The Value Consciousness Approach developed by Bacanlı (2015). The Value Consciousness Approach is a descriptive approach like The Value Explanation and The Moral Development approaches, that is, an approach to explain values (Bacanlı, 2017). The approach is local as it was developed based on the question of how value education should be in Turkey; it is also inclusive as it has a wide range of applications from university to kindergarten students. However, Bacanlı states that this approach is also an applicable model for societies and cultures with similar questions (Bacanlı, 2017).

The Value Consciousness Approach has five steps: Value Analysis, Value Inquiry, Value Positioning, Value Subjectivisation and Value Generation. The Value Analysis, which is the most important step, is aimed at critical thinking activity. For this step, Value Spider, Value Ant, Value Bug and Value Butterfly techniques were determined for age groups in the application. In addition to these, Value Grading, Value Comparison and Value Sociometry are also among the techniques of this step. The second step, the Value Inquiry, is aimed at harmonizing the values of the person with their actions. Value Mirror and Value Determination techniques were determined for this step. The third step, the Value Positioning, is aimed at examining the consistency between one's values and ideals. The techniques of this step are World Hazards, World Value, Value Meter and Value Comparison. The fourth step, the Value Subjectivisation, is about the person's estimation of value for himself/herself and for others. The techniques of this step are Value Relativism, What Does Someone Else Do, Value Reflection and Imaginary Child. The fifth step, the Value Generation, is a high-level step in which the individual generates new values. However, within the framework of general education, the first four steps and techniques are aimed to be applied in value education (Bacanlı, 2017).

There are many domestic studies based on the Value Consciousness Approach applications. Among these studies, the studies conducted using the Value Bug technique in the Value Analysis step (Akgül & Bacanlı, 2015; Bacanlı & Akgül, 2015; Bacanlı, İ. Akgül, & A. Akgül, 2016; Bacanlı, İ. Akgül, & A. Akgül, 2017; Bacanlı & Türkan, 2015) and the study conducted using the Value Sociometry technique in the Value Analysis step (Bacanlı, A. Akgül, & İ. Akgül, 2015); a study using the Value Inquiry step (Bacanlı, İ. Akgül, & A. Akgül, 2016); a study using the Value Positioning step (Bacanlı & Türkan, 2016); and a study using the Value Subjectivisation step (Bacanlı, İ. Akgül, & A. Akgül, 2016). The common feature of these studies is that each step is handled alone. There are also studies in which four implementation steps based on the Value Consciousness Approach are used together. Among these studies, "Value Education Application Based on Value Consciousness Approach: The Case of Respect Value", the value of respect was centred and examined within the four steps of the application (Bacanlı, İ. Akgül, & A. Akgül, 2017). However, there is a master's thesis titled "Positive Psychology Practice Based on Value Awareness Approach" with a more comprehensive study of the four basic approaches of the application (Akgül, 2019). There is also a doctoral thesis titled "Value Education Practice for Primary School Students Based on Value Consciousness Approach", which includes the four application steps of the approach (Akgül, 2020).

There are studies on value education for bilingual Turkish students living abroad (Şen, 2016; Şentürk & Aktaş, 2015; Yeşilyurt & Keskin, 2020). The common feature of these studies is that they are in qualitative research type and document analysis design. In these studies, the

functionality of the textbook used for bilingual Turkish students in Turkish language teaching was examined in value transfer. Yeşilyurt and Keskin (2020) looked at the distribution of proverbs and idioms in the Turkish and Turkish Culture textbook for bilingual Turkish students living abroad in value education and concluded that the distribution was unbalanced. Şen (2016) revealed in his study that Nasrettin Hodja jokes can be used in value education in Turkish and Turkish Culture course for bilingual Turkish students abroad. Şentürk and Aktaş (2015) compared the distribution of national and universal values in the reading texts in the Turkish mother language textbooks in Turkey and Romania, but concluded that the reading texts were insufficient in value transfer.

Turkish and Turkish Culture Curriculum (MEB<sup>2</sup>, 2018) was prepared for bilingual Turkish students living abroad in accordance with today's conditions. The aim of this program is to use Turkish as a mother language more effectively, to transfer the basic elements of Turkish culture and to develop intercultural characteristics by associating Turkish culture with the cultural elements of the country of residence. In addition, intercultural skills such as cooperation, problem solving, communication, critical thinking, which are 21<sup>st</sup> century skills, and universal values such as respect, reliability, sensitivity, and citizenship consciousness are included in the Turkish and Turkish Culture Curriculum (MEB, 2018). In this context, this study aims to see the effect of value education on students in Turkish and Turkish Culture course of considering the values of Turkish culture and universal culture. Therefore, the aim of this study is to determine the effect of value education on students by applying the Value Consciousness Approach to bilingual Turkish students living in Germany.

### ***Problem Statement***

Does value education have a significant effect on bilingual Turkish students living in Germany by applying the Value Consciousness Approach?

#### ***Sub Problems***

1. Does the Value Meter technique in the Value Positioning step of the Value Consciousness Approach have a significant effect on students?
2. Does the What Does Someone Else Do technique in the Value Subjectivisation step of the Value Consciousness Approach have a significant effect on students?
3. Does the Value Determination technique in the Value Inquiry step of the Value Consciousness Approach have a significant effect on students?
4. Does the Value Bug technique in the Value Analysis step of the Value Consciousness Approach have a significant effect on students?

### ***Limitations***

1. The study is limited to the values of sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility.
2. The study is limited to the Value Meter technique, What Does Someone Else Do technique, Value Determination technique and Value Bug technique.

## **METHOD**

### ***Research Design***

In this study, in order to determine the effect of Value Consciousness Approach application on bilingual Turkish students, one-group pre-test and post-test model, one of the pre-experimental models of experimental research design, which is one of the quantitative research methods, was applied. In the one-group model, measurements are taken before the experiment (pre-test) and after the experiment (post-test). In the one-group pre-test and post-test model, the independent variable is applied to the selected group. If the post-test scores are higher than the pre-test scores

---

<sup>2</sup> MEB: National Education Ministry of Turkey.

in the model as a result of the measurement, it is accepted that this is due to the applications made, that is, the independent variable (Karasar, 2015). In this study, a single-group pre-test and post-test model was preferred because the student group consisted of 10 students from 3<sup>rd</sup> grade (six students) and 4<sup>th</sup> grade (four students), they were taught as a combined class, and they were not distributed as two equal groups.

### **Research Group**

The study was conducted with 10 students in the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grades of Hans Thoma Schule in Gaggenau, Germany during the Turkish and Turkish Culture course. Permission was obtained from the Karlsruhe Consulate General Education Attaché for the research, as well as it was obtained from the students' parents.

### **Data Collection**

Turkish and Turkish Culture courses are usually organized as two 2 lesson hours (two lesson hours 45+45= 90 minutes in a block) for each grade level per week. Since schools switched back to face-to-face education during the pandemic period, permission was obtained from the school administration for the project since the number of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> grade students were 10, and the project was implemented as a combined class. For this reason, the implementation of the Value Consciousness project was carried out face-to-face between 07.06.2021 and 27.07.2021, when schools were open for 8 weeks over 4 lesson hours per week.

Eight values were determined by taking into account the Turkish and Turkish Culture Curriculum (2018) and Unesco Living Values Education program. These are sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility. It was paid attention that these eight values were related to the themes in Turkish and Turkish Culture course. In addition, the distribution of related values in the themes was made. The distribution of values to themes is shown in Table 1.

Table 1. Distribution of Values to Themes

	<b>Theme</b>	<b>Value at the Centre</b>	<b>Related Value(s)</b>
1	I and My Family	Love	Responsibility, Honesty
2	Environment, Differences and Coexistence	Responsibility	Tolerance, Cooperation, Love
3	Game and Entertainment	Honesty	Cooperation, Tolerance
4	Festivals and Celebrations	Cooperation	Respect, Responsibility
5	Let's Travel, Let's See	Sensitivity	Aesthetics
6	Gateway to the Past	Respect	Love, Responsibility
7	Art and Literature	Aesthetics	Love, Respect
8	Human and Nature	Tolerance	Sensitivity, Cooperation

### **Data Collection Instrument**

In the study, I deployed the four steps of the Value Consciousness Approach, and in each step a specific technique was used. Research techniques were used as pre-test and post-test instruments. These are: Value Bug technique for Value Analysis step (pre-test-post-test), Value Meter technique for Value Positioning step (pre-test-post-test), Value Determination technique for Value Inquiry step (pre-test-post-test), What Does Someone Else Do technique for Value Subjectivisation step (pre-test-post-test). The Value Meter pre-test and post-test were conducted in 'value preference list' style, Value Determination and Value Bug pre-test and post-test were conducted in 'matching list' style, and Value Subjectivisation was conducted in 'question list' style. In the preparation of the pre-tests and post-tests, these pre-tests and post-tests were developed by the researcher by taking into account the opinions of the university lecturer who introduced and developed the Value Consciousness Approach, and the expert teacher who has a doctorate in this subject and made its application. Examples of the pre-tests and post-tests developed are shown below.

**DEĞER KONUMLANDIRMA**

**DEĞER METRE**

Aşağıdaki değerlere sahip olduğunuzu düşünüyorsanız 4. veya 5. kutuyu, kararsızsanız 3. kutuyu, değerlere sahip olmadığını düşünüyorsanız 1. veya 2. kutuyu boyayın.

DEĞERLER	1	2	3	4	5
SAYGI					
SEVGİ					
SORUMLULUK					
HOŞGÖRÜ					
İŞBİRLİĞİ					
DUYARLILIK					
DÜRÜSTLÜK					
ESTETİK					

Figure 11 Value Meter pre and post test

The Value Meter test is a test used before and after each value education application. Students were asked to color a score area between 1-5 for eight values before and after the application. The aim here is to make the student think about the values and determine the value according to his/her own degree of importance. Students were asked to color the 4<sup>th</sup> or 5<sup>th</sup> box if they thought they had the eight values, the 3<sup>rd</sup> box if they thought they were undecided, and the 1<sup>st</sup> or 2<sup>nd</sup> box if they thought they did not have the values.



## DEĞER ÖZNELLEŞTİRME / BAŞKASI NE YAPAR?

Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve kahramanın ne yapacağını seçin.

<b>HOŞGÖRÜ</b>	
Murat'ın sınıfına Fransa'dan yeni bir öğrenci geldi. Çok az Almanca biliyor. Henüz hiç arkadaşı yok ve teneffüste (pausede) tek başına duruyor. Bu durumda Murat,	
a) teneffüste (pausede) yanına gider ve oynar.	b) teneffüste (pausede) yanına gider oynar ve derste yanına oturmak istediğini öğretmenine söyler.
<b>SEVGİ</b>	
Ayşe'yi inciten bir arkadaşı hatasını anlayıp Ayşe'den özür diledi. Ayşe'de arkadaşının içindeki iyiliği fark etti ve barıştılar. Ayşe,	
a) arkadaşına karşı eskisi gibi davranır ve arkadaşıyla oynar.	b) kendisinin de arkadaşına karşı hatalı davranışlarını tekrarlamadan arkadaşlığına devam eder ve arkadaşıyla oynar.
<b>DUYARLILIK</b>	
Semih'in yaşadığı yerde park yok ve etrafı ormanla çevrili. Öğretmeni sınıfa park çizim projesi veriyor. Öğretmenleri yaşadıkları yerin ve etrafının yukardan çizilmiş resmini (kroki) öğrencilere dağıtıyor. Görevleri park için uygun bir alan bulup çizilmek. Bu durumda Semih,	
a) ağaçları kesmeden ormanla	b) hiç ağacın olmadığı şehir içindeki bir yere park çizer. Parkın içinde ağaçların dikileceği yerleri belirler.
<b>SAYGI</b>	
Sıla'nın öğretmeni "Çok gezen mi, çok okuyan mı bilir?" diye sınıfa sordu. Farklı görüşte olanları ikili gruplara ayırarak tartışmalarını istedi. Sıla çok okuyan biliri savunuyordu; arkadaşı ise çok gezen biliri savunuyordu. Sıla arkadaşının kendisinden farklı düşünmesine şaşırılmıştı. Bu durumda Sıla,	
a) arkadaşının görüşleri farklı olsa da arkadaşını dinler ve görüşlerine değer verir.	b) arkadaşının görüşleri farklı olsa da arkadaşını dinler ve görüşlerine değer verir. Farklı düşünmenin karşılıklı dinlemeye engel olamayacağını söyler.

<b>ESTETİK</b>	
Maximilian'ın öğretmeni yatığı ebru çalışmalarını çok beğeniyordu. Maximilian lale ve karanfil desenleri artık daha güzel yapıyordu. Yaptığı en son çalışmayı kuruturken yanlışlıkla üzerine siyah boya damladı. Bu durumda Maximilian,	
a) çalışmanın üzerine siyah damlalar damlatarak yeni bir desen oluşturur.	b) çalışmanın üzerine birbiriyle uyumlu renkli damlalar damlatarak yeni bir desen oluşturur.
<b>SORUMLULUK</b>	
Suzan küçük bir köyde okul müdürüdür. Okulla köyün arasında yol geçiyor ve okul köy tarafında değil. Öğrenciler her gün karşıdan karşıya geçip okula gelip gidiyor. Maalesef yol üzerinde yaya geçidi ve trafik ışığı da yok. Bu durumda Suzan,	
a) üst makamlara yazı yazıp yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırır.	b) üst makamlara yazı yazıp okul yanlışı yerde olduğu için köy tarafına yeni bir okul ve yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırır. Eski okulda yetişkinler için ücretsiz kurslar planlar.
<b>DÜRÜSTLÜK</b>	
Anıl televizyonda haber sunucusudur. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanılmıştı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda Anıl,	
a) haberlerde mağdur olan kişiden özür diler.	b) haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür diler.
<b>İŞBİRLİĞİ</b>	
Şule'nin sınıf arkadaşıyla Türk büyüklerini araştırma ödevi vardı. Öğretmeni internette veya kütüphaneden araştırma yapabileceklerini söyledi. Şule'nin arkadaşı interneti olmadığı için kütüphaneden araştırma yapmak istiyordu ama Şule'nin evde interneti vardı o yüzden internette araştırma yapmak istiyordu. Bu durumda Şule,	
a) kendisinin internette arkadaşının kütüphanede araştırma yaptıktan sonra birlikte oturup yazar.	b) arkadaşıyla birlikte önce kütüphaneye gidip sonra kendi evinde internette araştırma yapar ve birlikte oturup yazar.

Figure 2. Value Subjectivisation pre-test

## DEĞER ÖZNELLEŞTİRME / BAŞKASI NE YAPAR?

Aşağıdaki ifadeleri okuyun ve ne yapacağınızı seçin.

<b>HOŞGÖRÜ</b> Sınıfınıza Fransa'dan yeni bir öğrenci geldi. Çok az Almanca biliyor. Henüz hiç arkadaşı yok ve teneffüste (pausede) tek başına duruyor. Bu durumda, a) teneffüste (pausede) yanına gider oynarım. b) teneffüste (pausede) yanına gider oynarım ve derste yanına oturmak istediğimi öğretmenime söylerim.	
<b>SEVGİ</b> Sizi inciten bir arkadaşınız hatasını anlayıp sizden özür diledi. Siz onun içindeki iyiliği fark ettiniz ve barıştınız. Bu durumda, a) ona karşı eskisi gibi davranır ve onunla oynarım. b) benim de ona karşı hatalı davranışlarımı tekrarlamadan arkadaşlığıma devam eder ve onunla oynarım.	
<b>DUYARLILIK</b> Yaşadığınız yerde park yok ve etrafı ormanla çevrili. Öğretmeniniz sınıfa park çizim projesi veriyor. Öğretmeniniz yaşadığınız yerin ve etrafının yukardan çizilmiş resmini (kroki) öğrencilere dağıtıyor. Göreviniz park için uygun bir alan bulup çizmeniz. Bu durumda, a) ağaçları kesmeden ormanla şehirin birleştiği bir yere park çizerim. b) hiç ağacın olmadığı şehir içindeki bir yere park çizerim. Parkın içinde ağaçların dikileceği yerleri belirlerim.	
<b>SAYGI</b> Öğretmeniniz "Çok gezen mi, çok okuyan mı bilir?" diye sınıfa sordu. Farklı görüşte olanları ikili gruplara ayırarak tartışmanızı istedi. Siz çok okuyan biliri savunuyordunuz; arkadaşınız ise çok gezen biliri savunuyordu. Arkadaşınızın sizden farklı düşünmesi sizi şaşırtmıştı. Bu durumda, a) arkadaşımın görüşleri farklı olsa da onu dinler ve görüşlerine değer veririm. b) arkadaşımın görüşleri farklı olsa da onu dinler ve görüşlerine değer veririm. Farklı düşünmenin karşılıklı dinlemeye engel olamayacağını söylerim.	
<b>ESTETİK</b> Öğretmeniniz sizin ebru çalışmalarınızı çok beğeniyordu. Lale ve Karanfil desenleri artık daha güzel yapıyordunuz. Yaptığınız en son çalışmanızı kuruturken yanlışlıkla üzerine siyah boya damladı. Bu durumda, a) çalışmanın üzerine siyah damlalar damlatarak yeni bir desen oluştururum. b) çalışmanın üzerine birbiriyle uyumlu renkli damlalar damlatarak yeni bir desen oluştururum.	
<b>SORUMLULUK</b> Küçük bir köyde okul müdürsünüz. Okulunuzla köyün arasından yol geçiyor ve okulunuz köy tarafında değil. Öğrencileriniz her gün karşıdan karşıya geçip okula gelip gidiyor. Maalesef yol üzerinde yaya geçidi ve trafik ışığı da yok. Bu durumda, a) üst makamlara yazı yazıp yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırırım. b) üst makamlara yazı yazıp, okul yanlış yerde olduğu için köy tarafına yeni bir okul ve yola yaya geçidi ve trafik ışığı yaptırırım. Eski okulda yetişkinler için ücretsiz kurslar planlarım.	
<b>DÜRÜSTLÜK</b> Televizyonda haber sunucusunuz. Haberlerde suçlu olan birinin yerine isim benzerliğinden dolayı yanlışlıkla suçsuz bir insanın resmi kullanıldı. Suçsuz bir insan mağdur olmuş oldu. Bu durumda, a) haberlerde mağdur olan kişiden özür dilerim. b) haberlerde mağdur olan kişiye söz hakkı vererek kendisini ifade etmesini sağlar ve ondan özür dilerim.	
<b>İŞBİRLİĞİ</b> Sınıf arkadaşınızla Türk büyüklerini araştırma ödeviniz vardı. Öğretmeniniz internette veya kütüphaneden araştırma yapabileceklerini söyledi. Arkadaşınız interneti olmadığı için kütüphaneden araştırma yapmak istiyordu ama sizin evde internet vardı o yüzden internette araştırma yapmak istiyordunuz. Bu durumda, a) kendim internette, arkadaşım kütüphanede araştırma yaptıktan sonra birlikte oturup yazarım. b) arkadaşım ile birlikte önce kütüphaneye gidip sonra bizim evde internette araştırma yapar ve birlikte oturup yazarım.	

Figure 3. Value Subjectivisation post-test

The Value Subjectivisation test was designed separately as pre-test and post-test. In this application, in the pre-test, the students were given a situation for each value and asked to choose what someone else would do. In the post-test, the same situation was given and the students were asked to choose what they would do. The aim here is to give students a story and determine whether they foresee the same behaviors for themselves and others in terms of the value determined in the same situation. For example, in the first stage for the value of honesty

"Anıl is a TV news anchor. In the news, instead of a guilty person, the picture of an innocent person was mistakenly used due to name similarity. An innocent person was victimized. In this case, Anıl

a) apologizes to the person who has been victimized in the news reports.

b) gives the person who has been victimized in the news reports the right to speak, allows him/her to express himself/herself and apologizes to him/her."

In the second stage

"You are a TV news anchor on television. In the news, instead of a guilty person, the picture of an innocent person was mistakenly used due to name similarity. An innocent person has been victimized. In this situation,

a) I apologize to the person who has been victimized in the news reports.

b) I apologize to the person who has been victimized in the news reports by giving him/her the floor to express himself/herself,"

expressions were included. A story was given for each of the eight values and the student's decision in the same situation was analyzed. What is important here is that at the end of the application, the student should be able to suggest the same behavior both for himself/herself and for others.

DEĞER SORGULAMA / DEĞER BELİRLEME

SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	HOŞGÖRÜ
İŞBİRLİĞİ	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK

Yukarıdaki değerleri aşağıdaki cümleler ile eşleştirin. Aşağıda 16 tane cümle verilmiştir. Her değer için iki cümle vardır. Cümlelerin yanına hangi değer olduğunu yazın.

	Değer cümleleri	Değer
1	Karaca'nın verdiği sözleri tutması ve doğruyu söylemesi	
2	Şiir yazmak için dört kişilik gruplara ayrılan öğrencilerin grupça birlikte şiir yazması	
3	Umut'un 18 Mart'ta okuyacağı şiir için üç fon müziği arasından en güzel müziği seçmesi	
4	Dost olan Alex ile Murat'ın farklı basketbol takımlarını tutmaları, takımlarının karşılıklı oynadığı maça birlikte gitmeleri	
5	Öğretmenin hediye ettiği Türk bayrağını İsmail'in katlayıp koruması, bayramlarda sevinçle sallaması öpmesi	

Figure 4. Value Determination pre and post test

The Value Determination pre and post-test is a test used before and after each value education application. The students were asked to write which value corresponds to the sixteen items written below before and after the application. In this test, there are two behavior sentences corresponding to eight values. The aim here is to enable the student to extract the values from the given behavior sentences. Sixteen items in the Value Determination test are listed below.

1. Karaca keeps his promises and tells the truth.
2. Students were divided into groups of four to write poems together.
3. Umut is choosing the most beautiful music among three background music for the poem he will read on March 18.
4. Alex and Murat, who are friends, support different basketball teams and go to the match between their teams together.
5. İsmail waves, kisses, folds and protects the Turkish flag given by his teacher as a gift on the celebration.
6. Erdem does his homework after coming from the school.
7. Ali got a water-well drilled in a village in Africa where there was no water.
8. Cars give way to the ambulance travelling with sirens by pulling to the right and left sides of the road.
9. The members of the school community prepare the April 23 celebration program together and perform the program.
10. Standing at attention during the National Anthem ceremony and singing the National Anthem.
11. Uygur, who accidentally pushed his friend from behind and caused him to fall, said that he was the one who pushed him.
12. When listening to a person whose opinions you disagree with, saying that you disagree with him/her without offending him/her.
13. Christina opened a marbling exhibition after completing the marbling course.
14. People of different religions living happily together.
15. Ten-year-old Ayşe is worried about the extinction of the pearl mullet fish in Lake Van.

16. Aslı teacher, who smiles at her students every morning and lectures cheerfully, is sincere towards her students.

The Value Bug pre and post-test was designed as a test used before and after the application of each value education. The students were asked to define the eight values before and after the application and to determine the dimensions of the values such as person, situation, behaviors and gains. In this test, one box was left under each value. Values were explained with all dimensions and each value was given a number. The aim here is for the student to match the given definition and dimensions with the correct value.

SAYGI	SEVGİ	SORUMLULUK	HOŞGÖRÜ	İŞBİRLİĞİ	DUYARLILIK	DÜRÜSTLÜK	ESTETİK
-------	-------	------------	---------	-----------	------------	-----------	---------

Aşağıda her değer numaralandırılmıştır. Her değerın tanımlı, kişisi veya nesnesi, ortamı, davranışları ve kazanımları açıklanmıştır. Numaraların hangi değer olduğunu tahmin edin. Yukarıdaki değerın altındaki kutucuklara uygun numarayı yazın.

DEĞER	TANIM	KİŞİ/NESNE	ORTAM	DAVRANIŞ	KAZANDIRDIKLARI
1	Karşımızdaki kişinin gelişimini sağlamaktır. Kendi gelişimimizi sağlamaktır.	Bize saygı duyan kişilere saygı gösterilir. Ülkelerin milli değerleri olan bayrak, marş, kıyafet, yapıları vb. şeylere gösterilir.	Yaşadığımız çevre ve dünya. Bize saygı gösterilen yerlerdir.	Kendimize, etrafımızdaki insanlara, canlılara ve eşyalara dikkatli, öznel ve ölçülü davranmak. Ör. İstiklal Marşı töreni dışında bayrağa dokunmak, onu korumak, sevmek.	Yaşanabilir bir toplum, daha barışçıl bir toplum ve dünya sağlar.
2	Karşıdaki insanı olduğu gibi kabul etmektir.	Bizden farklı olan insanlara hoşgörülü olunur. Farklı dile ve kültüre sahip olan insanlara hoşgörülü olunur.	Bizden farklı ve iyi davranış gösteren kişilerle olan yerlerde	Bizden farklıya bir eksiği varsa kabul etmek. Bize zarar verirse bunu belirtmek.	Bir arada yaşama kolaylığı sağlar.
3	Kişinin üstlendiği görevi yapmaktır.	Arkadaşlara, aileye, öğretmene, hayvanlara ve bitkilere karşı sorumlu olunur. Kişi sahip olduğu eşyaya karşı sorumludur. Kendi diline ve kültürüne sahip çıkmak sorumluluktur.	Evimiz, okulumuz, sokağımız, ülkemiz. Yaşadığımız çevre ve dünya.	Etrafı temiz tutmak, kişisel temizlik, ödevlerimizi yapmak, arkadaşlarımızla iyi geçinmek.	Sağlık, terbiye, huzur, uyum sağlar.
4	İnsanlara, canlılara eşyalara olumlu güzel duygular beslemektir.	Anneye, babaya, kardeşe, akrabalara, arkadaşlara, okula, öğretmene sevgi gösterilir. Çevreye, yaşadığımız ülkeye ve vatanımıza karşı sevgi gösterilir.	Sevgi gördüğümüz yerler. Sevgimizin ihtiyacında insanların olduğu yerler.	Değer verdiğimiz beğendiğimiz insanlara, canlılara, milli ve kültürel değerlere (bayrak, marş, bayramlar vb.) karşı içten olmak.	İnsanlar arasındaki güveni, dostluğu, özeli, fedakarlığı ve bağlılığı artırır. İnsanların kalplerini birbirine yaklaştırır. İnsanlarla canlıları birbirine yaklaştırır.
5	İyinin ve güzelin farkına varmak beğenmektir.	İyi ve güzele karşı duyarlı olan kişilerdir.	İyinin ve güzelin olduğu ortamlardır. Bilimin, sanatın, doğanın olduğu ortamlardır.	Beğenmek ve bunu ifade etmek. Resim yapmak, müzik aleti çalmak, şiir yazmak gibi sanatsal etkinlikler.	Estetik duygusu gelişir. Hayattan keyif almaya sağlar.
6	İnsanların birlikte üstlendikleri görevi yerine getirmeleridir.	Aile, okul ve sınıf gibi ortak yaşamı alan kişilerdir. Takım çalışmasında, dans grubunda, proje çalışmasında olan kişilerdir.	Evimiz, sınıfımız, okulumuz, Kültür ve dayanışma dernekleri. Ekip olarak bir araya gelinen yerler.	İnsanlar birlikte hareket eder. Birlikten güç doğar anlayışı ile dayanışma içinde olmak.	Rakip değil ekip olmayı sağlar. İnsanlar arasında dayanışma ve yardımlaşmayı güçlendirir. Dostluğu güçlendirir. Birlikte hareket etme alışkanlığını kazandırır. Bayram ve kutlamalarda görev alındığında uyumlu olmayı sağlar.
7	Doğruyu söylemektir.	Kişinin doğru bildiği şey ile kişinin söylediği şeylerdir.	Kişinin doğru söylediği yerlerdir.	Doğru söylemek, yalan söylememektir. İnsanları kandırmamaktır.	Güveni artırır. Dayanışmayı artırır.
8	İnsanlara, doğaya karşı yapılan haksızlık karşısında hassasiyettir. Doğaya özen göstermektir. Yoksul ve muhtaç insanları umursamaktır.	Dünyanın doğal kaynaklarını dikkatli kullanılan kişilerdir. Doğal afetlerden, açlıktan, savaşın etkilenen insanlara ve canlılara yardım eden kişilerdir.	Yaşadığımız çevre ve dünya. Özellikle afet yaşanan yerler.	Nesli tükenmek üzere olan canlılar için hassas davranmak, bilmek ve araştırmak. Ör. Depremden etkilenmiş insanlara yardım edebilmek.	Görmedim, duymadım, bilmiyorum gibi olumsuz davranışlardan kişileri korur. İnsanın çevresine doğaya karşı, dikkatli olmasını sağlar.

Figure 5: Value Bug pre and post test

## Application of Experimental Procedures

For each value addressed throughout the research, a presentation about the value was not made to the students before the application and pre-tests revealing the level of the students were applied. Afterwards, the Value Bug technique was applied for each value. The Value Bug technique is a technique based on the Socratic questioning method. The application part of this research was carried out with the Value Bug technique. After each value was handled in this way, post-test revealing the level of students were applied. The pre-test and post-test of the Value Bug technique and the Value Bug technique used in the application part are different from each other. The Value Bug technique is a technique developed by Bacanlı (2015), who put forward the Value Consciousness Approach. The Value Bug technique is given in the Figure 6.



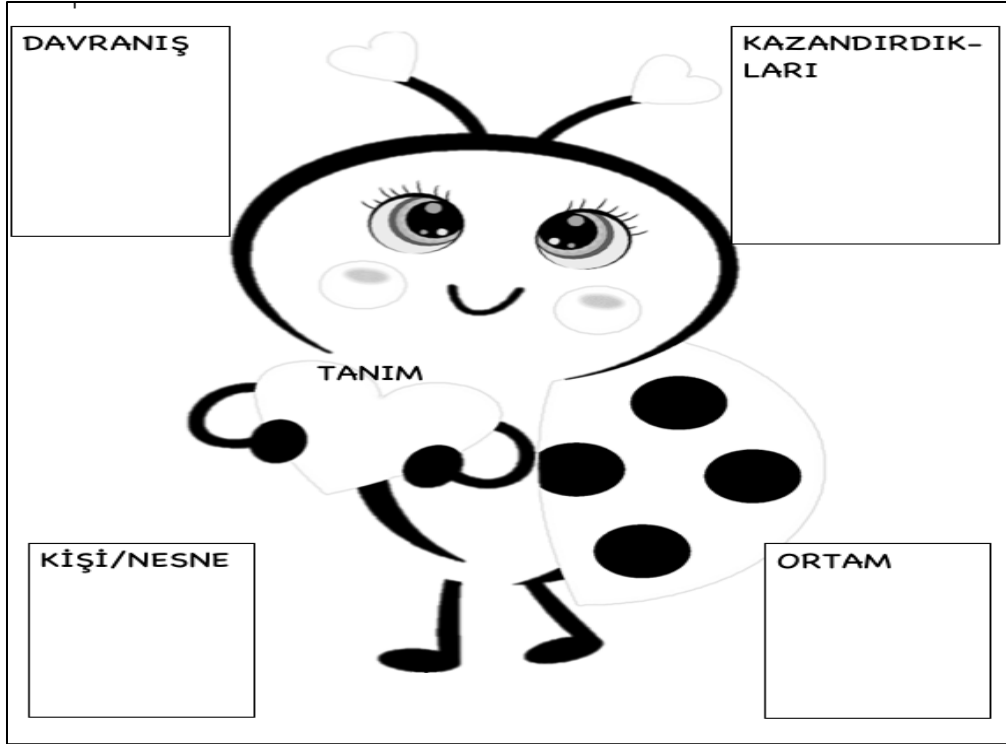


Figure. 6.

The Value Bug technique was applied for 45 minutes during the lesson. During the application process, a value ladybug was drawn on the board for each value. The Value Bug has a head, body and four legs. Each leg has a function in understanding the value. The legs of the value are the person/object, situation, behaviors and gains respectively. The body of the value contains the definition of the value. With the Socratic questioning method, the definition, person/object, situation, behaviors and gains of the value are opened to discussion in order and the sentences that the students agree on are reached. Students are given an empty Value Bug as shown in Figure 6 and each student writes their own Value Bug based on the sentences reached. Figure 7 shows the value bug drawn on the board and completed through Socratic questioning. Figure 8 shows the Value Bug of a student.

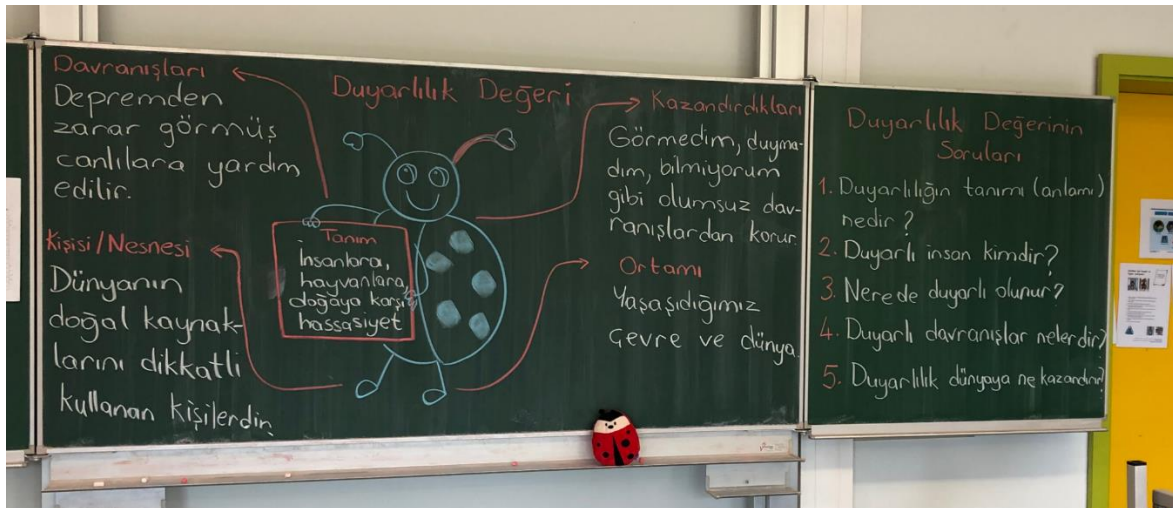


Figure. 7.

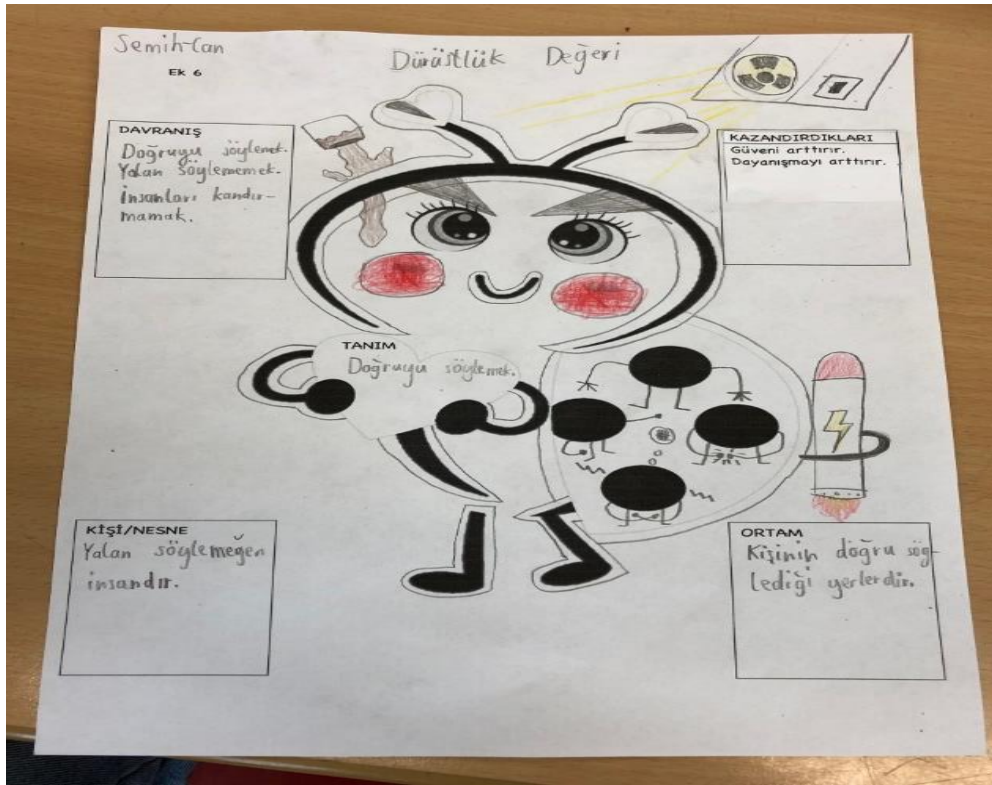


Figure. 8.

The application of the Value Consciousness Approach is shown in Table 2. As it can be understood from Table 2, the research was carried out for 8 weeks between 07.06.2021 and 27.07.2021. Pre-tests before the application and post-tests after the application are data collection tools. The opinions of field experts were taken in data collection, planning and application of the research process.



Table 2. Value Education Practice

Week	Date	Theme	Value	Duration	
				45 minutes	45 minutes
1.	07.06.2021	I and My Family	Love	Pre-Tests Before Application	Application
	09.06.2021	I and My Family	Love	Post-tests After Application	
2.	14.06.2021	Environment, Differences and Coexistence	Responsibility	Pre-Tests Before Application	Application
	16.06.2021	Environment, Differences and Coexistence	Responsibility	Post-tests After Application	
3.	21.06.2021	Game and Entertainment	Honesty	Pre-Tests Before Application	Application
	23.06.2021	Game and Entertainment	Honesty	Post-tests After Application	
4.	28.06.2021	Festivals and Celebrations	Cooperation	Pre-Tests Before Application	Application
	30.06.2021	Festivals and Celebrations	Cooperation	Post-tests After Application	
5.	04.07.2021	Let's Travel, Let's See	Sensitivity	Pre-Tests Before Application	Application
	06.07.2021	Let's Travel, Let's See	Sensitivity	Post-tests After Application	
6.	11.07.2021	Gateway to the Past	Respect	Pre-Tests Before Application	Application
	13.07.2021	Gateway to the Past	Respect	Post-tests After Application	
7.	18.07.2021	Art and Literature	Aesthetics	Pre-Tests Before Application	Application
	20.07.2021	Art and Literature	Aesthetics	Post-tests After Application	
8.	25.07.2021	Human and Nature	Tolerance	Pre-Tests Before Application	Application
	27.07.2021	Human and Nature	Tolerance	Post-tests After Application	

### ***Analysis of the Data***

The data was analyzed with SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 26.00 package program. The significance level of 0.05 was taken as a criterion in the interpretation of the results. The Wilcoxon Signed Ranks test, which is a non-parametric test, was used to reveal the relationship between the pre-test and post-test measurement scores because the number of participants in the study was limited to 10 people.

### **FINDINGS**

In this section, the findings and interpretations obtained as a result of statistical analyses related to the problems of the research are given. In line with the first sub-problem of the research, the effect of the Value Meter technique in the Value Positioning step of the Value Consciousness Approach on students was examined.

Table 3. Wilcoxon Signed Test Analysis of Students' Pre-Test and Post-Test Scores of Value Meter Technique

Pre Test Post Test Measurement	<i>N</i>	$\bar{x}_{sira}$	$\sum sira$	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	1	3,50	3,50		
Positive Ranks	7	4,64	32,50	-2,035	,042*
Equal	2				
Total	10				

\* $p < 0,05$ 

In Table 3, the pre-test and post-test scores of the students were analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test. A significant and positive difference was found between the pre-test and post-test results ( $z = -2,035$ ;  $p < 0,05$ ). After the application, it was observed that most of the students colored the 4<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> boxes. This shows that the students think that they have the eight values determined and therefore they can idealize them. Bacanlı (2017) states that with the Value Meter, the person has determined where his/her value stands for him/her. Thus, the person can think about his/her own values, realize and idealize his/her own value.

In line with the second sub-problem of the research, the effect of the What Does Someone Else Do technique in the Value Subjectivisation step of the Value Consciousness Approach on students was examined.

Table 4. Wilcoxon Signed Test Analysis of Students' Pre-Test and Post-Test Scores of What Does Someone Else Do Technique

Pre Test Post Test Measurement	<i>N</i>	$\bar{x}_{sira}$	$\sum sira$	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	2	2,50	5,00		
Positive Ranks	7	5,71	40,00	-2,094	,036*
Equal	1				
Total	10				

\* $p < 0,05$ 

In Table 4, the pre-test and post-test scores of the students were analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test. A significant and positive difference was found between the pre-test and post-test results ( $z = -2,094$ ;  $p < 0,05$ ). In this application, a situation was given for each value and the appropriate behavior was asked to be selected. After the application, it was observed that most of the students accepted the behaviors they accepted for themselves for others, whereas they did not accept the behaviors they accepted for themselves before the application for others and there was an inconsistency between them. This situation shows that after the application, the students predicted the eight values determined for both themselves and others and therefore adopted the same behavior. According to Bacanlı (2017), a person should anticipate the value for both himself/herself and others and expect the same behaviors. With What Does Someone Else Do, a story is given to the person and the consistency between the behaviors of the character and his/her own behaviors in the same situation is determined. In this way, consistency can be achieved between the behaviors of the protagonist and others in the same situation.

In line with the third sub-problem of the research, the effect of the Value Determination technique in the Value Inquiry step of the Value Consciousness Approach on the students was examined.

Table 5. Wilcoxon Signed Test Analysis of Students' Pre-Test Post-Test Scores Value Determination Technique

Pre Test Post Test Measurement	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Negative Ranks	0	,00	,00		
Positive Ranks	7	4,00	28,00		
Equal	3			-2,388	,017*
Total	10				

\*p&lt;0,05

In Table 5, the students' pre-test and post-test scores of the Value Determination technique were analyzed by Wilcoxon Signed Ranks test. A significant and positive difference was found between the pre-test and post-test results ( $z = -2,388$ ;  $p < 0,05$ ). After the application, it was observed that most of the students determined the correct values from the behavior sentences and before the application, they determined the wrong values. This situation shows that there is a harmony between the eight values determined by the students after the application and the behaviors they prefer. Bacanlı (2017) states that with Value Determination, one can infer values from behaviors. Thus, the values adopted by the person and his/her behaviors can be consistent.

In line with the fourth sub-problem of the research, the effect of the Value Bug technique in the Value Analysis step of the Value Consciousness Approach on students was examined.

Table 6. Wilcoxon Signed Test Analysis of Students' Pre-Test Post-Test Scores Value Bug Technique

Pre Test Post Test Measurement	N	$\bar{x}_{sira}$	$\sum_{sira}$	z	p
Negative Ranks	0	,00	,00		
Positive Ranks	10	5,50	55,00		
Equal	0			-2,814	,005*
Total	10				

\*p&lt;0,05

In Table 6, the students' pre-test and post-test scores of the Value Bug technique were analyzed by Wilcoxon Signed Ranks test. A significant and positive difference was found between the pre-test and post-test results ( $z = -2,814$ ;  $p < 0,05$ ). This shows that after the application, the students were able to define the eight values and explain the person, situation, behaviors and gains of the values. Before the application, it was observed that the students' definitions of values were not clear, they did not have a clear idea about who the value was related to, what the behaviors of the value were, in which situations the value was applicable and what the value gained to the person. Bacanlı (2017) states that with the Value Bug, the definition of values and their person, situation, behaviors and gains are discussed. In this way, the person can define the value he/she adopts and explain it with the dimensions of the value: person, situation, behaviors and gains.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

In the research, the Value Meter technique was used in the Value Positioning step. The Value Meter technique is aimed at determining the location of one's values. The person becomes conscious of his/her values and tries to idealize them (Bacanlı, 2017). In this study, eight values were examined with the Value Meter technique and it was found that students were able to idealize the values of sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility. In their study using the Value Meter technique, Bacanlı, Akgül, and Akgül (2017) determined that students

were able to idealize the value of respect. In addition, Bacanlı and Türkan (2016) determined the values of tolerance, benevolence and honesty with the World Value technique, which is a similar technique of the Value Positioning step with the Value Meter technique. Akgül (2020) determined that students were able to idealize the values of love, respect, responsibility, honesty and helpfulness. As a result of the comparison of this study and previous studies, similar results were found on the values of love, respect, responsibility, tolerance and honesty. According to the results of this study, students identified eight values as more important for themselves with the Value Metric technique. This may indicate that students can idealize the eight values by thinking about them and gaining consciousness.

In the research, What Does Someone Else Do technique was used in the Value Subjectivisation step. In the What Does Someone Else Do technique, a story is given to the person and the consistency between the behaviors of the character and his/her own behaviors in the same situation is determined (Bacanlı, 2017). In this study, eight values were examined with the What Does Someone Else Do technique and it was found that students predicted the values of sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility both for themselves and for others. Bacanlı, Akgül, and Akgül (2017) found that students predicted the value of respect; Akgül (2020) found that students predicted the values of love, respect, responsibility, honesty, and benevolence both for themselves and for others. In addition, Bacanlı, Akgül, and Akgül (2016) determined that students predicted the values of giving importance to family unity, honesty, respect, cleanliness, diligence, and responsibility for both themselves and others with the Imaginary-Ideal-Self Child technique, which is a similar technique to the What Does Someone Else Do technique in the Value Subjectivisation step. As a result of the comparison of this study and previous studies, similar results were found on the values of love, respect, responsibility and honesty. According to the results of this study, consistency was achieved in terms of behavioral consequences of values with the What Does Someone Else Do technique. Thus, it can be said that the students achieved value-behavior consistency by predicting the same behaviors for both themselves and others over eight values.

In the research, Value Determination technique was used in the Value Inquiry step. In this technique, the compatibility between the selected value and the preferred behavior is examined (Bacanlı, 2017). In this study, eight values were examined with the Value Determination technique and it was found that there was harmony between the students' sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility values and their preferred behaviors. In the studies conducted using the Value Determination technique, Bacanlı, Akgül and Akgül (2016) found that the values of giving importance to family unity, honesty, respect, love, cleanliness, tolerance, responsibility and giving importance to being healthy; Bacanlı, Akgül and Akgül (2017) found that the value of respect; Akgül (2020) found that the values of love, respect, responsibility, honesty and benevolence were in harmony with the students' preferred behaviors. As a result of the comparison of this study and previous studies, similar results were found on the values of love, respect, responsibility, tolerance and honesty. According to the results of this study, students were able to determine the correct values in behaviors with the Value Determination technique. This may indicate that the students were able to question the behaviors and make the right decision by choosing the right value.

In the study, Value Bug technique was used in the Value Analysis step. The Value Bug technique aims to determine the student's ability to define the value; to explain the person, situation, behaviors and gains of the value (Bacanlı, 2017). In this study, eight values were examined with the Value Bug technique and it was found that students were able to define the values of sensitivity, honesty, aesthetics, tolerance, cooperation, respect, love and responsibility and explain the person, situation, behaviors and gains of these values. In the studies conducted using the Value Bug technique, Bacanlı and Akgül (2015) found that students were able to define the values of tolerance, cleanliness, responsibility and patience; Bacanlı and Türkan (2015) found that students were able to define the values of tolerance and responsibility; Bacanlı, Akgül and Akgül (2017) found that students were able to define the value of respect; Akgül (2020) found that

students were able to define the values of love, respect, responsibility, honesty and benevolence and were able to explain the person, situation, behaviors and gains of these values. As a result of the comparison of this study and previous studies, similar results were found on the values of love, respect, responsibility, tolerance and honesty. According to the results of this study, the fact that students were able to define eight values and explain the person, situation, behaviors and gains of the values with the Value Bug technique may indicate that the values are adopted by the students and that they have these values.

Bilingual Turkish students living in Germany use German in their educational life and two languages in their daily lives. The Turkish and Turkish Culture courses are educational environments that provide the acquisition of Turkish and Turkish culture for bilingual Turkish students. The Value Consciousness Approach was developed as a result of an effort to put forward a value education model suitable for Turkish culture. However, the approach has emerged as an applicable model for societies and cultures with similar questions (Bacanlı, 2017). For this reason, Value Consciousness application was implemented for eight weeks in Turkish and Turkish Culture courses for bilingual Turkish students living in Germany. Thus, it was aimed to provide value education by taking into account the cultural elements of Turkish Culture and Germany. While determining the values for the Value Consciousness application, the Turkish and Turkish Culture Course Curriculum (2018) and Unesco Living Values Education program were taken into consideration. As a result, when the four steps of the Value Consciousness Approach were applied to bilingual Turkish students, it was found that value education showed a significant and positive difference on students. In this context, Value Consciousness Approach can be applied as a value education model in Turkish and Turkish Culture courses. Turkish and Turkish Culture teachers who are assigned abroad can receive value educator training in order to transfer the basic elements of Turkish Culture and to transfer Turkish Culture by associating it with the cultural elements of the country.

### **Acknowledgement**

With profound respect to my esteemed mentor, Prof. Dr. Hasan Bacanlı...

### **REFERENCES**

- Akgül, A. (2019). *Positive psychology practice based on value awareness approach*. [Unpublished Master's Thesis]. Istanbul Arel University Institute of Social Sciences.
- Akgül, İ. (2020). *Value education practice for primary school students based on value consciousness approach*. [Unpublished doctoral dissertation]. Kütahya Dumlupınar University Graduate School of Education.
- Akgül, İ., & Bacanlı, H. (2015, November 5-7). *Value bug applications for primary school fourth grade students* [Paper Presentation]. II. National Values Education Congress, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. (2015, November 5-7). *Value consciousness approach in value education* [Invited speech]. II. National Values Education Congress, Kırıkkale.
- Bacanlı H. (2016). Values consciousness as a value education approach. *Canadian International Journal of Social Science and Education*, 8, 242-251
- Bacanlı, H. (2017). *Value consciousness approach*. Çizgi Kitapevi.
- Bacanlı, H. and Dombaycı, M.A. (2012). *Value dimensioning approach in value education*, In II. International Symposium on Values and Education (pp. 889-912). DEM Publications
- Bacanlı, H., & Akgül, İ. (2015, November 5-7). *Wise child project for primary schools* [Paper Presentation]. II. National Values Education Congress, Kırıkkale.
- Bacanlı, H. & Türkan, S. (2015, November 5-7). *Variations of value bug applications* [Paper Presentation]. II. National Values Education Congress, Kırıkkale.
- Bacanlı, H., & Türkan, S. (2016, April 21-24). *Value Positioning activities based on value consciousness for primary school students* [Paper Presentation]. 25<sup>th</sup> National Educational Sciences Congress (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2015, November 5-7). *A technique for determining value organisation: Value Sociometry* [Paper Presentation]. II. National Values Education Congress, Kırıkkale.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2016a, April 21-24). *Value subjectivisation activities based on value consciousness for primary school students* [Paper Presentation]. 25<sup>th</sup> National Educational Sciences Congress (UEBK 2016). Antalya.

- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2016b, April 21-24). *Value inquiry activities based on value consciousness for primary school students* [Paper Presentation]. 25<sup>th</sup> National Educational Sciences Congress (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2016c, April 21-24). *Using the value bug activity in awareness raising activities: Back to Nature Project* [Paper Presentation]. 25<sup>th</sup> National Educational Sciences Congress (UEBK 2016). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2016d, December 3). *A study to reveal the relationship between people's value preferences and value patterns* [Paper Presentation]. VIII. National Teacher Symposium, Istanbul.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2017a, April 20-23). *Value education practice based on value consciousness approach: Respect value example* [Paper Presentation]. 26<sup>th</sup> National Congress of Educational Sciences (ICES-UEBK 2017). Antalya.
- Bacanlı, H., Akgül, İ., & Akgül, A. (2017b, April 20-23). *Determining the applicability of the value bug activity in educational guidance activities* [Paper Presentation]. 26<sup>th</sup> National Congress of Educational Sciences (ICES-UEBK 2017). Antalya.
- Dinçer, D. (2018). Value consciousness approach [Evaluation of the book titled Value consciousness approach prepared for publication by H. Bacanlı]. *Journal of Economy Culture and Society*, 58, 249-254. <https://doi.org/10.26650/JECS476680>
- Fichter, J.H. (2012). *What is sociology*. (N. Çelebi Translation). Anı Publishing. (Original publication date 1971)
- Freakley, M., Burgh, G. ve MacSporrán, L. T. (2008). *Values education in schools: A resource book for student inquiry*. Aust Council for Ed Research.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (Second Edition). Sage Publications.
- Karasar, N. (2015). *Scientific research method*. (28<sup>th</sup> Edition). Nobel Publication Distribution.
- Ministry of National Education (2018). *Turkish and Turkish culture course curriculum (1,2,3,4,4,5,5,6,7 and 8<sup>th</sup> levels)*. MEB Publishing.
- Ulusoy, K. and Arslan, A. (2014). "Value and values education as a valuable concept" in R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Values education with different aspects* (pp. 2-15). Pegem Academy.
- Ulusoy, K. and Dilmaç, B. (2015). *Values education*. (3<sup>rd</sup> Edition). Pegem Academy.
- Şen, Ü. (2016). The place of Nasrettin Hodja Jokes in teaching basic skills and basic values to bilingual Turkish children. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 1(40).
- Şentürk, L., & Aktaş, E. (2015). Comparison of mother tongue Turkish textbooks taught in Turkey and Romania in terms of value transmission. *Journal of Values Education*, 13(29), 215-243.
- Yeşilyurt, E. & Keskin, H. (2020). Analysing proverbs and idioms in Turkish language teaching books written for bilingual Turkish children living abroad in terms of values education. *Turkish Studies*, 15, 4.
- Living Values Education. Retrieved from <https://www.livingvalues.net/about-lve/> on March 10 2021.



# Rafting Sporcularının Benlik Saygısının Gelecek Beklentisi Üzerindeki Etkisi<sup>1</sup>

## The Effect of Rafting Athletes' Self-Esteem on Future Expectations

Rıdvan ÇELİK<sup>2</sup>

Tekin ÇOLAKOĞLU<sup>3</sup>

Atıf:

Çelik, R., Çolakoğlu, T. (2023). Rafting Sporcularının Benlik Saygısının Gelecek Beklentisi Üzerindeki Etkisi, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 390-402, DOI: 10.57135/jier.1266043

### Öz

Araştırma, Rafting sporcularının benlik saygısının gelecek beklentisi üzerindeki etkisinin araştırılması ve gelecek beklentisi üzerinde etkili olduğu varsayılan benlik saygısı ile farklı değişkenler arasındaki ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma Türkiye Rafting Federasyonuna kayıtlı basit tesadüfi yöntemle gönüllü katılan 194 (65 kadın, 129 erkek) Rafting sporcusundan oluşmaktadır. Betimsel ve ilişkisel tarama modele dayanan çalışmada veri toplam aracı olarak, araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu ve daha önce güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları yapılan Benlik Saygısı Ölçeği ve Gelecek Beklentisi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde betimsel istatistiklerle birlikte tek yönlü varyans analizi (Anova), t testi, regresyon analizi, Pearson korelasyon analizi ve Post-Hoc (Tukey HSD) benzeri istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmış ve yüksek benlik saygısına ve olumlu gelecek beklentisine sahip olma olasılığı milli sporcularda daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Uzun zaman spor yapan bireylerin benlik saygısının yüksek olduğu ancak spor yapma süresinin az olan bireylerin gelecek beklentisi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Sporcuların ekonomik durumunun benlik saygısı ve gelecek beklentisi üzerinde pozitif etkilediği saptanmıştır. Ancak eğitim değişkeninde benlik saygısı ile anlamlı bir farklılık tespit edilmezken gelecek beklentisi arasında anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Sporcularda benlik saygısının geleceğe yönelik beklentileri üzerinde önemli etki sahip olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik saygısı, gelecek beklentisi, rafting sporu.

### Abstract

The study aimed to investigate the effect of self-esteem of Rafting athletes on future expectancy and to evaluate the relationship between self-esteem, which is assumed to be effective on future expectancy, and different variables. The research consists of 194 (65 female, 129 male) Rafting athletes who participated voluntarily by simple random method registered in Turkey Rafting Federation. In the study based on descriptive and correlational survey model, the Personal Information Form developed by the researcher and the Self-Esteem Scale and Future Expectation Scale, which had previously conducted reliability and validity studies, were used as data collection tools. In the data analysis process, descriptive statistics, one-way analysis of variance (Anova), t-test, regression analysis, Pearson correlation analysis and Post-Hoc (Tukey HSD) statistical methods were used. According to the results of the study, it was found that there was a significant relationship between self-esteem and future expectancy at a moderate level and in a positive direction, and it was determined that the probability of having high self-esteem and positive future expectancy was higher in national athletes. It was determined that individuals who practiced sports for a long time had high self-esteem, but individuals

<sup>1</sup>Bu makale "Rafting Sporcularının Benlik Saygısı İle Gelecek Beklentisi Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Uzman, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara-Türkiye, rdvnlk65@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3047-7195

<sup>3</sup>Prof.Dr.,Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği ,Ankara-Türkiye, ctekin@gazi.edu.tr , orcid.org 0000-0002-4250-6769

who practiced sports for less time had a positive effect on future expectancy. The economic status of athletes had a positive effect on self-esteem and future expectancy. However, although there was no noteworthy discrepancy between the self-esteem and education variables, a remarkable difference was detected in future expectations. Furthermore, there was a significant impact of self-esteem on future expectations among athletes.

*Keywords:* Self-esteem, future expectation, rafting sport.

## GİRİŞ

Spor zorluklar ile nasıl baş edilebileceğini, karakter gelişimi ve yaşamımızı disipline etmesinde nasıl yardım edebileceğini bireylere öğretir. Ayrıca spor bireylere çok daha aktif ve sağlıklı bir yaşamı teşvik etmektedir(Yetim,2015). Bunun birlikte spor insanın serbest zamanlarını değerlendiren bir araç olarak da birçok alanda hayatımızda önemli yer edindiği görülmektedir. Ülkemizde birçok branşın gençlerimiz tarafından büyük ilgi ile karşılandığı düşünülmektedir. Gelişen spor branşlarından biriside Rafting sporunun olduğu varsayılmaktadır. Bu doğrultuda Rafting sporuna olan ilginin artmasıyla ülkemizde Raftingin hem spor branşının gelişimi hem de turizm olanaklarını artırmaktadır(Gül,2019).

Spor birçok ülkede sportif, ekonomik, girişimcilik ve istihdam yönünden önemli olanaklar sağlamaktadır(Özkul,2020). Bu doğrultuda Rafting sporu ile ilgilenen bireylerin geleceğe yönelik beklentilerini ve benlik saygısını olumlu yönde birbirini etkilediği düşünülmektedir. Bireylerin ilgili olduğu spor branşının koşulları ve gelişimine uygun hareket edenler geleceğe yönelik hedef ve amaçlarını daha açık bir şekilde belirleyebilir(Nurmi,1991). Böylece bireylerin Rafting sporuna olan ilgileri ve beklentilerinin geleceğe yönelik hedeflerde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Hedef veya amaçların belirlenmesinde insanoğlunun gelecek beklentileri üzerinde birçok etmen rol oynamaktadır. Bunların başında toplum, kültür, eğitim, beceri, benlik, öz yeterlilik ve teknolojik ilerlemeler gibi hem iç hem de dışsal faktörler etkili olmaktadır(Çimen,2021). Gelecek beklentisi kişilerin sosyal, ekonomik, kültürel ve zihinsel gelişimlerini motive eden etkili bir araç olarak görülebilir. Spor ile ilgilenen bireylerin sportif yeteneklerini geliştirmesine yönelik uzun dönemli planlamalar yapmada geleceğe yönelik beklentiler önemli etkiye sahip olmaktadır. Beklentiler farklı biçimlerde sporcuları etkileyebilmekte ve bu genel olarak sporcuların performansını olumlu veya olumsuz bir biçimde etkilemektedir(Ledebur,1977). Böylelikle de geleceğe yönelik beklentiler insan yaşamında önemli etkiye sahip olmaktadır.

Bireylerin gelecek beklentilerini etkileyen birçok faktör bulunduğu göz önüne alındığında bunlardan önemli faktörlerden biri de benlik kavramı olduğu düşünülmektedir. Benlik kavramı insanlarda kendisinin diğer tüm yaşayan canlılardan farklı kılan özelliklerinin var olduğunu düşünmesidir (Taşkın, 2019). Bireyin kişiliğine önem vermesi, onu çevresindekilerinden üstün görmesi veya kibirli olarak belirtilmektedir. Dolayısıyla benlik kişinin öz doğası ve kendilik ile birlikte şahsiyetini oluşturan şey olarak ifade edilmektedir (Tuncer,2011). Kendimize yönelik fikir ve tutumlarımızı etkileyen ve yönlendiren şey düşünme biçimimizden kaynaklamakta ve düşünme biçimimizin şekillenmesi bireyin kendisinin farkına varmasından itibaren başlamaktadır(Yenidünya,2005). Bu doğrultuda benlik kavramının oluşumu ile bireylerin fikir ve tutumlarını şekillendirdiği söylenebilir.

Benlik saygısı ise; bireyin kendisine yönelik duyduğu değer ve önem ile ilgili izlenim ya da bireyin kendisini sevme, takdir etme, onaylama, değerli bulma ve ödüllendirme gibi kavramları içermektedir. Bu bağlamda benlik saygısı bireyin benlik düzeyi hakkındaki kendini takdir etme ve değerli bulma biçiminde ifade etmektedir(Oktan ve Şahin, 2010). Bir başka ifade ile benlik saygısı kendisi hakkındaki değerli hissetme düşüncesidir(Kararırmak ve Sivis,2011).

Benlik saygısı kişinin daha çok kendisine yönelik algıladığı olumlu veya olumsuz değer yargılarıdır. Değer yargıların oluşumunda kişi olumlu tutum sergilemesi durumunda yüksek

benlik saygısına sahip olduğu, olumsuz bir tutum sergiliyorsa düşük benlik saygısına sahip olduğu görüşünü ortaya koymaktadır. Bu bağlamda benlik saygısı düşük ve yüksek olarak iki farklı kategoride oluşmaktadır (Oktan ve Şahin,2010).

Bireylerin kendi benliğine uygun olarak yaşadığı koşul ve şartlara göre davranması kişinin kendisine yönelik saygı, güven, mutluluk ve geleceğe yönelik olumlu tutumu artar(Güloğlu ve kararmak,2010). Böylelikle kişinin kendisi ile ilgili farkındalığının olması sportif anlamda kendini geliştirme eğiliminin daha yüksek olabileceği ve geleceğe yönelik olumlu beklentiye sahip olma olasılığı daha yüksek olacağı varsayılmaktadır. Ayrıca sporun hem zihinsel hem de fiziksel gelişimde bireyler için önemli etkiye sahip olduğu düşünülmektedir.

### ***Araştırmanın Önemi***

İyi bir toplum için sporun gücünü kullanarak sporun farklı branşlardaki yetenekli bireylere gerekli desteğin sağlanması ve gündelik hayatımızda spora olan ilginin artırılması gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle spora olan ilginin artırılmasıyla toplumumuz ve gelecek nesiller için iyi bir yaşam olanağı sağlayacağından ülkemizde sporun geliştirilip tabana yayılması önemli bir husus olarak görülmektedir. Her spor branşında olduğu gibi Rafting sporunun yaygınlaşmasıyla ülkemizde birçok genç kariyerini Rafting sporcusu olarak devam ettirebileceği düşünülmektedir. Bu fikirle dünya da ve ülkemizde Rafting sporuna ilginin artışı ancak Rafting ile ilgili bilimsel çalışmaların fazla olmadığı görülmüştür. Bundan hareket ile gerçekleştirilen çalışma Rafting sporunu yapan sporcuların bilimsel araştırmalarla farklı değişkenler arasındaki ilişkisinin ortaya konması ve Rafting sporu alanındaki bilimsel çalışmalara katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırma, Rafting sporcularının kendileri hakkında algıladığı tutum, fikir ve değer yargısı olan benlik saygısının incelenmesi ve günümüz Rafting sporcularının çocukluk dönemden oluşmaya başlayan geleceğe yönelik beklentilerin saptanarak benlik saygısı ile arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda saptanan alt amaçlar şunlardır;

- 1- Rafting sporcularının benlik saygısı ve gelecek beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 2- Rafting sporcularının benlik saygısı ve gelecek beklentilerinde evli veya bekar durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 3- Eğitim durumlarına göre Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4- Ekonomik durumlarına göre Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 5- Rafting sporunu yapma süresine göre gelecek beklentisi ile benlik saygısında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 6- Milli sporcu olma durumuna göre gelecek beklentisi ile benlik saygısında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 7- Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında bir ilişki var mıdır?
- 8- Rafting sporcularının benlik saygısının gelecek beklentisi üzerinde bir etkiye sahip midir?

## **YÖNTEM**

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırma Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentilerinin ortaya konması ve farklı değişkenler ile arasındaki ilişkinin irdelenmesini amaçladığı için betimsel ve ilişkisel tarama modeline göre modellenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Betimsel tarama yöntemi, zamanı geçmiş veya şuanda olan bir durumu var olduğu biçimiyle ortaya koymayı hedefleyen araştırma yaklaşımlarıdır. Çalışmanın konusu olmuş durumu, kendi koşullarında nezdinde ve

o zamanda var olduğu şartlarda tanımlamaya çalışılır. Durumu etkileme ve değiştirme gayreti gösterilmez. Ayrıca ilişkisel tarama modelleri ise en az iki veya üzerindeki değişken arasında farklılıkların durumu ya da derecesini ortaya koymayı amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2007a).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya Ocak 2022 yılı itibari ile Türkiye Rafting Federasyonu bünyesinde aktif lisansa sahip 358 Rafting sporcusundan 202 sporcu online olarak katılım sağlamıştır. Katılım sağlayan 202 Rafting sporcusundan 8 sporcunun verisi eksik olduğundan araştırma 194 sporcu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Örneklem yöntemi ise % 95 güven aralığı ve % 5 hata payı ile araştırmaya dahil edilmesi gereken sporcu sayısı 186 olduğu belirlenmiştir (Baş, 2010).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada sporculara ait, yaş, cinsiyet, medeni durumu ve eğitim durumu gibi demografik bilgilere ait değişkenlerin ortaya konmasına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Araştırma sporcularının benlik saygısını değerlendirme üzere Morris Rosenberg tarafından 1965 yılında Benlik Saygısı Ölçeği geliştiren, 1985 yılında Çuhadaroğlu tarafından Türkçeye uyarlanmış olup Benlik Saygısı Ölçeğinin 10 maddeden oluşan benlik saygısı ölçeğinden yararlanılmıştır. Geliştiren benlik saygısı orijinal ölçeğinde iç tutarlılık katsayısını gösteren güvenilirliği (Cronbach’s Alpha  $\alpha = 0,84$ ) bulunmuştur.

Araştırmada 2008 yılında McWhirter tarafından geliştirilen Future Expectations Scale for Adolescents ölçeğinin Türkçeye uyarlanması 2011 yılında Tuncer tarafından gerçekleştirilmiştir. Gelecek Beklentisi ölçeği yükseköğretim öğrencileri ile yapılan gelecek beklentilerini belirleme çalışması neticesinde 14 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach’s Alpha  $\alpha = 0,84$ ) bulunmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma elde edilen verilerinin analizinde SPSS 22 paket programından yararlanılmış olup uygulanan anketlerden gelecek beklentisinin güvenilirliği (Cronbach’s Alpha  $\alpha = 0,925$ ) ve benlik saygısının güvenilirliği (Cronbach’s Alpha  $\alpha = 0,827$ ) tespit edilmiştir. Çalışmanın nicel değerlerinin normal dağılımının değerlendirilmesi için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin uygunluğu test edilmiştir. Gerçekleştirilen analizde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1.96 ve +1.96 normallik sınır değerleri içinde olduğu aşağıda görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; George ve Mallery, 2010).

Tablo 1. Ölçeklerin Çarpıklık (Skewness) Ve Basıklık (Kurtosis) Değerleri

	Benlik Saygısı	Gelecek Beklentisi
N	194	194
Skewness	-,290	-,945
Kurtosis	-,984	1,085

Tablo 1’e göre, araştırmada kullanılan ölçeklerin belirtilen aralıkta olup verilerin normal dağıldığı varsayılmaktadır. Bu bağlamda betimleyici istatistikler tek yönlü varyans analizi (Anova), t testi, regresyon analizi, Pearson korelasyon analizi ve Post-Hoc (Tukey HSD) benzeri istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Rafting sporcuları ile gerçekleştirilen çalışmanın istatistiksel analizinin sonucunda elde edilen veriler yukarıda belirtilen alt amaçlara uygun bir biçimde ayrılmış ve incelenmiştir.

**Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Rafting sporcularının benlik saygısı ve gelecek beklentilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Kadın	65	3,497	0,04538	3,506	,001*
	Erkek	129	3,259	0,04426		
Gelecek Beklentisi	Kadın	65	2,998	0,04606	3,241	,001*
	Erkek	129	2,753	0,05639		

\* $p < 0.05$

Tablo 2’ye göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur ( $t=3,506$ ;  $p=0.001 < 0,05$ ). Buna göre erkeklerin benlik saygısı puan ortalamaları ( $\bar{x}=3,259$ ), Kadın benlik saygısı puan ortalamalarından ( $\bar{x}=3,497$ ) düşüktür. Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=3,241$ ;  $p=0.001 < 0,05$ ). Dolayısıyla kadınların gelecek beklentisi ortalama puanları ( $\bar{x}=2,998$ ) erkeklerin ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,753$ ) yüksek bulunmuştur.

**İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Rafting sporcularının benlik saygısı ve gelecek beklentilerinde evli veya bekar durumlarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 3.’te verilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Evli	34	3,35	0,04528	0,158	0,875
	Bekar	160	3,336	0,04619		
Gelecek Beklentisi	Evli	34	2,505	0,06997	-4,067	,000*
	Bekar	160	2,906	0,04772		

\* $p < 0.05$

Tablo 3’e göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p > 0,05$ ). Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde ise medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $t=-4,067$   $p=0.000 < 0,05$ ). Böylelikle bekâr sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları ( $\bar{x}=2,906$ ) evli olan sporcuların ortalama puanlarından ( $\bar{x}=2,505$ ) yüksektir.

**Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Eğitim durumlarına göre Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 4.’te verilmiştir.

Tablo 4. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Eğitim Durum Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Grubu	N	Ort	Ss	F	p
Benlik Saygısı	Ortaokul Mezunu	35	3,234	0,04531	0,955	0,415
	Lise	91	3,385	0,04607		
	Üniversite	48	3,344	0,04663		
	Lisansüstü	20	3,3	0,04472		
Gelecek Beklentisi	Ortaokul Mezunu	35	2,876	0,03253	8,189	,000*
	Lise	91	3	0,04717		
	Üniversite	48	2,584	0,05828		
	Lisansüstü	20	2,617	0,07531		

\*p&lt;0.05

Tablo 4'e göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının eğitim durum değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir ( $p>0,05$ ). Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde ise eğitim durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ). Böylelikle sporcuların eğitim durumu değişkenine göre gelecek beklentisi ortalama puan farklılıklarını ortaya koymak için Post-Hoc (Tukey HSD) testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre lise eğitimini tamamlayan Rafting sporcuları ile üniversite ( $p=,000$ ) ve lisansüstü ( $p=,003$ ) eğitim grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifade ile lise eğitiminde olan bireylerin üniversite ve lisansüstü eğitime sahip bireylere göre gelecek beklentisi daha yüksektir.

#### ***Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular***

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Ekonomik durumlarına göre Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisinde anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

	Grubu	N	Ort	Ss	F	p
Benlik Saygısı	Çok Kötü	12	3,45	0,02908	15,684	,000*
	Kötü	32	3,091	0,04848		
	Orta	88	3,211	0,04393		
	İyi	47	3,538	0,03474		
	Çok İyi	15	3,9	0		
Gelecek Beklentisi	Çok Kötü	12	3,299	0,0201	10,304	,000*
	Kötü	32	2,891	0,06083		
	Orta	88	2,644	0,05537		
	İyi	47	2,867	0,04196		
	Çok İyi	15	3,367	0		

\*p&lt;0.05



Tablo 5'e göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Ortalama puan farklılıklarının ortaya koymak amacıyla Post-Hoc (Tukey HSD) testi yapılmıştır. Benlik saygısı düzeyi için, gelir durumu çok iyi grubu ile gelir durumu çok kötü ( $p = .004$ ), gelir durumu kötü ( $p = .000$ ), gelir durumu orta ( $p = .000$ ) ve gelir durumu iyi ( $p = .003$ ) grupları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yani gelir durumu iyi olan sporcuların gelir durumu daha düşük olan sporculara göre benlik saygısı daha yüksektir. Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde ise gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Böylelikle sporcuların gelecek beklentisi ortalama puan farklılıklarını ortaya koymak için Post-Hoc (Tukey HSD) testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre gelir durumu çok iyi olan Rafting sporcuları ile gelir durumu kötü ( $p = .002$ ), orta ( $p = .000$ ) ve iyi ( $p = .001$ ) olan gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Bir başka deyişle gelir durumu yüksek olan sporcuların geleceğe yönelik olumlu beklentileri daha yüksektir.

### Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın alt amacına yönelik olan "Rafting sporunu yapma süresine göre gelecek beklentisi ile benlik saygısında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Rafting Sporunu Yapma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Grubu	N	Ort	Ss	F	p	
Benlik Saygısı	0-2 Yıl	76	3,196	0,045	4,305	,006*
	3-4 Yıl	71	3,415	0,04556		
	5-10 Yıl	37	3,446	0,04324		
	11 Yıl ve Üzeri	10	3,48	0,0429		
Gelecek Beklentisi	0-2 Yıl	76	2,809	0,05873	4,43	,005*
	3-4 Yıl	71	2,971	0,04765		
	5-10 Yıl	37	2,752	0,04894		
	11 Yıl ve Üzeri	10	2,378	0,05554		

\* $p < 0.05$

Tablo 6'ya göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının spor yapma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Ortalama puan farklılıklarının ortaya koymak amacıyla Post-Hoc (Tukey HSD) testi yapılmıştır. Benlik saygısı düzeyi için, Rafting yapma süresinde 5-10 yıl Rafting yapma süresi ile 0-2 yıl Rafting yapma ( $p = .006$ ) ve 3-4 yıl Rafting yapma süresi ile 0-2 yıl arasında ( $p = .003$ ) anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Yani spor yapma süresi fazla olan sporcuların benlik saygısının spor yapma süresinin daha düşük olan sporculara göre daha yüksektir. Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde ise spor yapma süresine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $p < .05$ ). Böylelikle sporcuların gelecek beklentisi ortalama puan farklılıklarını ortaya koymak için Post-Hoc (Tukey HSD) testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına göre, 3-4 yıldır Rafting sporunu yapan sporcular ile 11 yıl ve üzeri Rafting sporunu yapan ( $p = .001$ ) ve 5-10 yıl Rafting sporunu yapan ( $p = .042$ ) gruplar arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla spor yapma süresi az olan sporcuların geleceğe yönelik olumlu beklentileri daha yüksektir.

**Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Milli sporcu olma durumuna göre gelecek beklentisi ile benlik saygısında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 7.’de verilmiştir.

Tablo 7. Veri Toplama Araçlarının Ortalama Puanlarının Milli Sporcu Olma Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Grup		N	Ort	Ss	t	p
Benlik Saygısı	Evet	38	3,713	0,03346	7,199	,000*
	Hayır	156	3,247	0,04394		
Gelecek Beklentisi	Evet	38	3,151	0,02816	6,118	,000*
	Hayır	156	2,758	0,05636		

\*p<0.05

Tablo 7’ye göre sporcuların benlik saygısı ortalama puanlarının milli sporcu olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya konmuştur (t=7,199; p=0.000<0,05). Mili sporcu olan bireylerin ortalama benlik saygısı puan ortalamaları ( $\bar{x}$ =3,713), mili sporcu olmayanların ortalama puanlarından ( $\bar{x}$ =3,247) yüksek bulunmuştur. Sporcuların gelecek beklentisi ortalama puanları incelendiğinde milli sporcu olma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t=6,118; p=0.000<0,05). Mili sporcu olan bireylerin ortalama gelecek beklentisi puan ortalamaları ( $\bar{x}$ =3,151), mili sporcu olmayanların ortalama puanlarından ( $\bar{x}$ =2,758) yüksek bulunmuştur.

**Yedinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Rafting sporcularının benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 8.’de verilmiştir.

Tablo 8. Benlik Saygısı İle Gelecek Beklentisi Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi

		Benlik Saygısı	Gelecek Beklentisi
Benlik Saygısı	r	1	,446**
	p		0
	N	194	194
Gelecek Beklentisi	r	,446**	1
	p	0	
	N	194	194

\*p<0.05 \*p<0.01

Çalışmada yararlanılan değişkenler arasındaki ilişkileri Pearson Korelasyonu ile incelenmiştir. Tablo 8’e göre sporcularda benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (r= .446). Böylece sporcuların benlik saygısı düzeyi arttıkça gelecek beklentisi düzeyinin de artmakta olduğu görülmektedir.

**Sekizinci Alt Amaca Yönelik Bulgular**

Çalışmanın alt amacına yönelik olan “Rafting sporcularının benlik saygısının gelecek beklentisi üzerinde bir etkiye sahip midir?” sorusuna dair Rafting sporcularının verilerinin analizi Tablo 9.’da verilmiştir.

Tablo 9. Benlik Saygısı İle Gelecek Beklentisi Arasındaki Basit Doğrusal Regresyon Analizi

Yordayıcı Değişken (Benlik Saygısı)					
Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
Sabit	0,227	0,016		14,388	.000*
Yordanan Değişken(Gelecek Beklentisi)	0,377	0,055	0,446	6,897	.000*
R <sup>2</sup> (R Square) = .199		R= .446			
R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> ) = .194		F= (1-192)= 47,569			

\*p&lt;0.05

Tablo 9'a göre sporcuların benlik saygısının gelecek beklentisi düzeyini istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır(R=0.446; R<sup>2</sup>=0.199; F=47.569; p<0.05). Sporcuların benlik saygısı gelecek beklentisi toplam varyansının yaklaşık %20'sini açıklamaktadır.

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırmada sporcularının cinsiyet değişkenine göre ortalama benlik saygısı ve gelecek beklentisi puanlarının anlamlı bir farklılık olduğu ve kadınların benlik saygısı ile gelecek beklentisinin erkelere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Benlik saygısı ve öznel dindarlık algısı üzerinde ergenler bireyler ile yapılan araştırmada kadınların benlik saygısının erkeklerinde benlik saygısından yüksek olduğu(Kımtar,2012) belirlenmiş olup yapılan çalışma ile örtüşmektedir. Ancak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile ilgili yapılan çalışmada kadın öğretmenlerin benlik saygısının erkek öğretmenlerinden düşük benlik saygısı puanına sahip olduğu belirtilmiştir(Yıldırım, Kırimoğlu ve Temiz, 2010). Yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerin geleceğe yönelik beklentilerinin araştırıldığı çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre geleceğe yönelik beklentilerinin daha düşük olduğu belirtilmiştir(Tuncer,2011). Ancak lise öğrencilerinin gelecek ile ilgili beklentilerinde ise cinsiyet faktöründe anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(Şimşek,2011). Benzer bir çalışmada karate branşındaki üniversite elit sporcularının gelecek beklentilerinin belirlenmesine yönelik cinsiyet faktörünün geleceğe yönelik beklentilerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır(Özbek ve Şanlı, 2011). Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere cinsiyet faktörünün sporcuların benlik saygısı ve gelecek beklentisi üzerinde belirleyici olmadığı ve insanların doğuştan kazanımları olan cinsiyet gibi özellikler insanların yaşamlarında geliştirebileceği faktörler üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada, gerçekleştirilen çalışmamızla benzer şekilde medeni durumun benlik saygısı üzerinde anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı belirtilmiştir(Yıldırım, Kırimoğlu ve Temiz, 2010). Medeni durumun bireylerin hayatında sonradan var olduğu için benlik saygısı ile kesin bir ilişki olmadığı ancak geleceğe yönelik beklentilerde etkili bir değişken olduğu düşünülmektedir.

Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen çalışmada gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin benlik saygısının ortalama puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir(Kaya,2021;Karadağ, Güner ve Uçan,2008). Lise öğrencilerinin geleceğe yönelik beklentilerinin belirlendiği bir çalışmada gelir düzeyi yüksek öğrencilerin düşük gelire sahip öğrencilere göre geleceğe yönelik daha fazla olumlu tutum içinde olduğu ortaya konmuştur(Çuhadar, Demirel, Er ve Serdar,2019). Ancak Bireylerin aylık gelir durumunun gelecek beklentisine yönelik alanyazı çalışmalarında farklı sonuçlar karışımıza çıkmaktadır(Zorba ve Göksel,2016; Ege,2018). Yapılan çalışmada benlik saygısı ile gelecek beklentisi üzerinde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bireyleri pozitif anlamda etkilediği düşünülen gelir durumunun yüksek gelire sahip

sporcuların yüksek benlik saygısına sahip olduğu ve geleceğe olumlu beklentilere sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sürecinin insanın gelişimine önemli katkılar sağladığı bilgisi göz önüne alındığında, eğitimin sporcuların benlik saygısı ile gelecek beklentisi üzerindeki farklılıklar incelendiğinde, benlik saygısı ile anlamlı bir farklılık tespit edilmediği ancak gelecek beklentisi ile anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Kaya (2021), beden eğitimi öğretmenlerinin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı ile ilgili yaptığı çalışmada eğitim değişkeninin benlik saygısında herhangi bir farklılık saptamadığı belirtmiş olup benzer sonuçlar bulunmuştur. Eğitim seviyesi yüksek olan bir ailede yetişmiş bireylerin sosyal ve sportif açıdan öz güvenlerinin daha yüksek olacağını ve bunu spor ile daha da yükseltilere çıkarılabileceği belirtilmiştir(Keskin,2006). Öz güveni yüksek bireylerin hem yüksek benlik saygısına sahip olabileceği hem de geleceğe yönelik beklentilerinin daha olumlu olabileceği düşünülmektedir.

Rafting sporu ile uzun zaman ilgilenen sporcuların benlik saygısının daha yüksek ancak spora yeni başlayan bireylerin gelecek beklentisinin ortalama puanlarının daha yüksek bulunmuştur. Benzer biçimde başka bir çalışmada benlik saygısı ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, bireylerin spor yapma süreleri arttıkça benlik saygısının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur(Demir ve Duman,2019). Ayrıca spor yapan ve yapmayan işitme engellilerinin benlik saygısı düzeylerinin incelendiği başka bir başka çalışmada da spor yapan işitme engeli bireylerin benlik saygısının daha yüksek olduğu saptanmıştır(Çoban ve Konar,2012) Lise öğrencileri ile ilgili gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin okul durum değişkenine göre geleceğe yönelik ilişkinin varlığı irdelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleşen çalışmada spor lisesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek beklentisinin ortalama puanın diğer liselere göre daha yüksek olduğunu ifade edilmiştir(Keskin,2006). Nitekim spor ile ilgilenen bireylerin geleceğe yönelik beklentileri, benlik saygısı, özgüven vb. özelliklerinin geleceğe yönelik olumlu etki edebilmektedir.

Çalışmada milli sporcu olan bireylerin benlik saygısı ve gelecek beklentisi ortalama puanlarının milli sporcu olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Benzer biçimde karate branşındaki üniversite elit sporcularının gelecek beklentilerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, milli karateci olan sporcuların geleceğe yönelik beklentileri daha yüksek olduğu saptanmıştır(Özbek ve Şanlı,2011). Ayrıca spor bilimleri özel yetenek sınavına hazırlanan bireylerin geleceğe yönelik beklentileri yüksek ve pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir(Özsarı, Görücü, Altın ve Boyalı,2018). Ancak takım sporu yapan sporcuların benlik saygısı ile öfke biçimlerindeki çalışmasında sporcuların milli olup olmama durumlarına göre benlik saygılarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir(Certel ve Bahadır,2012). Çalışmada milli sporcu olma durumlarında ortaya konan farklılıklar örneklem alanının farklılığı nedeniyle değişkenlik gösterebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda sporcu veya milli sporcu olmuş olmanın verdiği özgüven, yüksek benlik saygısı gibi özelliklerinden dolayı milli olan bireylerin geleceğe yönelik beklentilerinin daha yüksek olduğu varsayılmaktadır.

Benlik saygısı insanın dünyaya geldiği andan başlayarak benlik kavramı oluşmaya başlamakta ve kendileri hakkında edindikleri olumlu veya olumsuz tutum, değer yargıları, inançlarına sahip olmaktadır (Taşkın,2019; Yenidünya,2005). Benlik saygısı yaşamın çeşitli yönlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bunlar arasında gelecek beklentisi, iş performansı ve meslek gibi faktörlerdir(Betz,Klein ve Taylor,1996). Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin geleceğe yönelik olumlu beklentide olma, kendini gerçekleştirebilme ve kariyer seçimi gibi alanlarda etkin ve verimli bir gelişme eğiliminde olmaktadır(Park, Kim, Kwon ve Lee,2018). Ayrıca spor yapan bireylerin benlik saygısını yükseltmede yararlı olduğu belirtilmektedir(Çoban ve Konar,2012). Böylelikle de spor ile benlik saygısı bireylerin geleceğe yönelik beklentilerini pozitif yönde etkileyebileceği ve yaşamlarını etkileyebilen önemli faktörler olabileceği söylenebilir.

Bunlardan hareketle benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve bunların birbirini etkileyebileceği hipotezi ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen

çalışmada; benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan bazı alanyazı çalışmalarında benlik saygısı ile gelecek beklentisi arasında pozitif yönde bir ilişki ortaya konmuştur(Zimbardo ve Boyd,1999;Worrel,Mckay ve Andretta,2015;Freire ve Ferreira,2019; Rey, Extremera ve Pena,2011; Yıldırım,2017).

Geleceğe yönelik beklentileri şekillendirmede, planlamada ve amaçları takip etmede benlik saygısının düzeyine göre bireyler günlük yaptıkları aktiviteleri düzenler(Crocker ve Wolfe,2001). Ayrıca yüksek benlik saygısı ile olumlu gelecek beklentisinin devam ettirilmesi birçok toplumda psikolojik iyi oluş için gereklidir(Iyu, Du ve Rios,2019). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmada, Rafting sporcularının benlik saygısının geleceğe yönelik beklentilerinin yaklaşık %20'sini yordamaktadır. Herman 2005'e göre yüksek öz yeterliliğe sahip bireylerin yüksek benlik saygısına sahip olduğu belirtmiştir. Ayrıca öz saygı ile öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan bireylerin karar verme, motive etme ve beklentileri etkileyebilmektedir(Hajloo,2014). Diğer bir deyişle ile yüksek benlik saygısına sahip olan bireyin öz yeterliliğe sahip olduğu ve öz yeterliliğe sahip olanlarında geleceğe yönelik olumlu beklentilerini de pozitif bir biçimde etkileyebildiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu öneriler sunulmuştur:

- \* benlik saygısının geleceğe yönelik beklentilerdeki ilişkisinde daha genel ve kesin değerlendirmelerde bulunmak amacıyla çalışmanın örneklem alanı ve kapsamı değiştirilmesi,
- \* benlik saygısı ve gelecek beklentisinde farklı spor branşları ile karşılaştırılarak gerçekleştirilmesi
- \* sporcuların gündelik yaşamlarını etki eden farklı değişkenlerin bilimsel araştırma teknikleri ile incelenmesi önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Baş, T. (2010). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayınları, 1.
- Betz, N., E., Klein, K. L. and Taylor, K. M. (1996). evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *J. Career Assess*, 4, 47-57.
- Certel, Z. ve Bahadır, Z. (2012). Takım sporu yapan sporcularda benlik saygısı ve sürekli öfke ve öfke ifade tarz ilişkisinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (2), 157-164
- Crocker J. and Wolfe C., T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychol. Rev*, 108, 593-623.
- Çimen, F. (2021). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının sahip olduğu değerlerle gelecek beklentisi arasında yordayıcı ilişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çoban, B. ve Konar, N. (2012). İşitme engelli milli sporcular ile spor yapmayan işitme engellilerin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14 (1), 12-17.
- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., ve Serdar, E. (2019). Lise öğrencilerinde boş zaman yönetimi ve gelecek beklentisi ilişkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66),1498-1505.
- Çuhadaroğlu, Ç., F. (1985, 7-13 Ekim). *Gençlerde benlik saygısı ile ilgili bir araştırma*. XXI. Ulusal Psikiyatri Ve Nörolojik Bilimler Kongresinde sunuldu, İstanbul.
- Demir, K. ve Duman, S. (2019). Bireylerin spor yapma durumlarıyla, benlik saygıları ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-449.
- Ege, A. (2018). *Ergenlerin Sorunlarının Ve Algıladıkları Sosyal Desteğin Gelecek Beklentilerine Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 33.
- Freire, T. and Ferreira, G. (2019). Do I need to be positive to be happy? considering the role of self-esteem, life satisfaction, and psychological distress in portuguese adolescents' subjective happiness. *Psychological Reports*, 123(4), 1064-1082.
- George, D. and Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. *Allyn And Bacon*. 1-63.



- Gül, B. (2019). *Sekiz haftalık rafting uygulamasının bazı fiziksel ve fizyolojik parametrelere etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, B. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi*, 73-88.
- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *The Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 42-49.
- Kaya, Y. (2021). *Beden eğitimi öğretmenlerinin benlik saygısı ve mesleki benlik saygısı düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Ağrı.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. ve Uçan, Ö. (2008). Gaziantep üniversitesi sağlık yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Kararımak, Ö. ve Siviş, Ç., R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2007a). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 17.
- Keskin, V. (2006). *Çocuklarını spora yönlendiren anne ve babaların beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Kımtır, N. (2012). Ergenlerde benlik saygısı ve öznel dindarlık algısının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (17), 439-468
- Ledebur, L.S. (1977). Issues in the economic development of nonmetropolitan united states. *Economic Development Research Report*, 1-28.
- Lyu, H., Du, G. and Rios, K.,(2019). The Relationship between future time perspective and self-esteem: a cross-cultural study of chinese and american college students. *Front Psychol*,10, 1518.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? a review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 1(2), 1-59.
- Oktan, V. ve Şahin, M. (2010). Kız ergenlerde beden imajı ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 543-556.
- Özkul, G. (2020). Spor ve girişimcilik arasındaki etkileşim: spor girişimciliği ve ekonomik yansımaları. *Nobel Akademik Yayıncılık*. 1, 340-356.
- Özbek, O. ve Şanlı, E. (2011). Karate branşındaki üniversite elit sporcularının bu branşa yönelme nedenleri ve beklentileri. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3).
- Özsarı, A., Görücü, A., Altın, M. ve Boyalı, M. (2018). Üniversitelerin spor bilimleri fakültesi özel yetenek sınavlarına hazırlanan bireylerin gelecek beklentileri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-22.
- Park, I.J., Kim, M., Kwon, S. and Lee, H.G. (2018). The Relationships of self-esteem, future time perspective, positive affect, social support, and career decision: a longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 9, 514.
- Rey, L., Extremera, N. and Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Şimşek, H. (2011). Güneydoğu anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin gelecek beklentileri ve gelecek beklentilerini etkileyen faktörler. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 90-109.
- Tabachnick, B., G. and Fidell, L., S. (2007). Using multivariate statistics. *Pearson Education*, 1.
- Taşkın, S. (2019). *İlköğretim çağındaki çocuklarda 8 haftalık rekreatif etkinliklerin benlik saygısı üzerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Batman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Batman.
- Tuncer, M. (2011). Ergen gelecek beklentileri ölçeğinin türkçeye uyarlanması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring*, 935-948.
- Yenidünya, A. (2005). *Lise öğrencilerinde rekabetçi tutum, benlik saygısı ve akademik başarı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Yetim, A. (2015). *Sosyoloji ve spor*. Ankara: Berikan Yayınevi, 7.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H. ve Temiz, A. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleki benlik saygısı düzeylerinin incelenmesi (Hatay il örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12(1), 29-35.
- Yıldırım, T. (2017). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile algılanan sosyal destek ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zorba, E. ve Göksel, A., G. (2016). Türkiye'deki plaj hentbolu sporcularının spora başlamasına etki eden unsurlar ve spordan gelecek beklentileri. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 203-214.

- Zimbardo P. G. and Boyd J., N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual- differences metric. *J. Pers. Soc. Psychol*,77, 1271–1288.
- Worrell F. C., Mckay M. T., Andretta J. R. (2015). Concurrent validity of zimbardo time perspective inventory profiles: a secondary analysis of data from the United Kingdom. *J. Adolesc.* 42 128–139.

# The Effect of Rafting Athletes' Self-Esteem on Future Expectations<sup>1</sup>

Rıdvan ÇELİK<sup>2</sup>

Tekin ÇOLAKOĞLU<sup>3</sup>

Cited:

Çelik, R., Çolakoglu, T. (2023). The Effect of Rafting Athletes' Self-Esteem on Future Expectations, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 390-402, DOI: 10.57135/jier.1266043

## Abstract

The study aimed to investigate the effect of self-esteem of Rafting athletes on future expectancy and to evaluate the relationship between self-esteem, which is assumed to be effective on future expectancy, and different variables. The research consists of 194 (65 female, 129 male) Rafting athletes who participated voluntarily by simple random method registered in Turkey Rafting Federation. In the study based on descriptive and correlational survey model, the Personal Information Form developed by the researcher and the Self-Esteem Scale and Future Expectation Scale, which had previously conducted reliability and validity studies, were used as data collection tools. In the data analysis process, descriptive statistics, one-way analysis of variance (Anova), t-test, regression analysis, Pearson correlation analysis and Post-Hoc (Tukey HSD) statistical methods were used. According to the results of the study, it was found that there was a significant relationship between self-esteem and future expectancy at a moderate level and in a positive direction, and it was determined that the probability of having high self-esteem and positive future expectancy was higher in national athletes. It was determined that individuals who practiced sports for a long time had high self-esteem, but individuals who practiced sports for less time had a positive effect on future expectancy. The economic status of athletes had a positive effect on self-esteem and future expectancy. However, although there was no noteworthy discrepancy between the self-esteem and education variables, a remarkable difference was detected in future expectations. Furthermore, there was a significant impact of self-esteem on future expectations among athletes.

*Keywords:* Self-esteem, future expectation, rafting sport

## INTRODUCTION

Sport teaches individuals how to overcome challenges, build character, and cultivate discipline in their lives. Furthermore, sport promotes a more active and healthy lifestyle for individuals (Yetim, 2015). It is widely recognised that sport plays a significant role in various aspects of our lives as a means of evaluating people's leisure time. In our nation, many sports are highly popular among young people. Rafting is considered to be a growing sport. As interest in the sport increases, opportunities for both sport development and tourism also increase in our country (Gül, 2019).

Sport offers significant opportunities in terms of sports, economics, entrepreneurship, and employment opportunities in many countries (Özkul, 2020). It is believed that individuals who have an interest in Rafting sports have a positive effect on each other's expectations and self-esteem. By aligning themselves with the conditions and advancement of their preferred sports branch, individuals can create more defined goals and objectives for their future (Nurmi, 1991). Therefore, it can be posited that the aspirations and future achievements of individuals in Rafting are significantly influenced by their involvement and expectations within the sporting activity.

Numerous factors influence the future expectations of individuals when establishing goals and objectives. Both internal and external factors, including society, culture, education, skills, self-

<sup>1</sup>This article is derived from the thesis entitled "Assessing Links between Self-Esteem and Future Expectations of Rafting Athletes."

<sup>2</sup>Expert, Ministry of Youth and Sports, Ankara-Türkiye, rdvnlk65@gmail.com, orcid.org/0000-0003-3047-7195

<sup>3</sup>Prof.Dr., Gazi University, Faculty of Sports Sciences, Sports Management ,Ankara-Türkiye, ctekin@gazi.edu.tr , orcid.org 0000-0002-4250-6769

awareness, self-efficacy, and technological advancements, have a significant impact (Çimen, 2021). Future expectations serve as a valuable tool that encourages social, economic, cultural, and mental progress. Expectations for the future play a significant role in the long-term planning of individuals interested in sports who aim to enhance their abilities. Their impact on athletes varies and can have either a positive or negative effect on performance, as demonstrated by Ledebur (1977). Therefore, it is evident that expectations for the future have profound implications for human life.

Given that multiple factors impact future expectations, self-concept is deemed a crucial aspect. Self-concept refers to the belief that individuals possess distinctive traits that differentiate them from other living beings (Taşkın, 2019). It is suggested that individuals place a high value on their personality, perceive themselves as superior to others, or exhibit arrogance. Thus, the self is expressed as an individual's essential nature, including personality traits. Any subjective evaluations are excluded (Tuncer, 2011). Technical terms are explained when introduced, and the language is objective and value-neutral throughout. Self-awareness plays a critical role in shaping our thinking, which affects and directs our ideas and attitudes towards ourselves (Yenidünya, 2005). It can be concluded that the formation of the self-concept creates a framework for individuals' ideas and attitudes which should be considered.

Self-esteem comprises the individual's perception of their value and importance, as well as their ability to appreciate, approve of and reward themselves. This is expressed when an individual values their opinion of themselves (Oktan & Şahin, 2010). In essence, self-esteem refers to the concept of feeling worthwhile and valuable about one's self (Kararmak and Sivis, 2011).

Self-esteem refers to the positive or negative evaluations an individual makes about themselves. If an individual exhibits positive attitudes, they are more likely to have high self-esteem while those with negative attitudes are more likely to have low self-esteem. Oktan and Şahin (2010) divided self-esteem into two categories, low and high evaluations.

When individuals behave in accordance with the conditions and circumstances of their lives, their self-respect, confidence, and happiness increase, along with a positive attitude towards the future (Güloğlu and Kararmak, 2010). It is assumed that this self-awareness may lead to a greater tendency to develop oneself in sports, and result in more positive expectations for the future. Additionally, it is believed that physical activity plays a significant role in the cognitive and physical development of individuals.

### ***Importance of Research***

It is believed that sports have the power to benefit society. To achieve this, it is crucial to provide support to talented individuals across various sports disciplines and to foster interest in sports in our daily lives. As such, developing and popularising sports at the grassroots level in our country is considered vital. This will provide excellent opportunities for a better life to our present and future generations by increasing their involvement in sports. It is believed that the increased dissemination of Rafting as a sport can provide numerous opportunities for the youth in our country to pursue careers as Rafting athletes. This concept has been observed to fuel a growth in global and national interest in the sport, notwithstanding the dearth of scientific studies of Rafting. The research conducted on this topic is significant in uncovering the correlation between athletes who partake in Rafting sports and various factors through scientific experimentation, thereby contributing to academic studies in the field of Rafting sports.

### ***Purpose of the Study***

This research aims to investigate the self-esteem of Rafting athletes, which consists of their attitude, ideas, and value judgments about themselves. Moreover, this study aims to examine the correlation between self-esteem and the expectations for the future that were established during their childhood. The following sub-objectives were established to achieve this goal.

1- Is there a significant difference in self-esteem and future expectations of Rafting athletes according to gender?

- 2- Is there a significant difference in self-esteem and future expectations of Rafting athletes according to their married or single status?
- 3- Is there a significant difference in self-esteem and future expectations of Rafting athletes according to their educational status?
- 4- Is there a significant difference in self-esteem and future expectations of Rafting athletes based on their economic status?
- 5- Is there a significant difference in future expectations and self-esteem depending on the duration of participation in Rafting sport?
- 6- Is there a notable difference in future expectations and self-esteem among national Rafting athletes?
- 7- Is there a correlation between self-esteem and future expectations in Rafting athletes?
- 8- Does the self-esteem of Rafting athletes affect their future expectations?

## **METHOD**

### ***Research Model***

As the study aims to uncover the self-esteem and future expectations of Rafting athletes, as well as their relationship with various variables, it was necessary to utilise a descriptive and relational screening model. The descriptive survey method is a research approach that seeks to reveal a current or past situation as it exists. The objective of this study is to define the subject's situation in its original conditions without any influence or attempts to alter it. Furthermore, relational survey models are applied to reveal the differences between two or more variables' status or degree (Karasar, 2007a).

### ***Work Group***

As of January 2022, 202 Rafting athletes holding active licences within the Turkish Rafting Federation participated in an online research. The research was conducted on 194 athletes since the data of 8 athletes were missing. The sampling method was determined to include 186 athletes, with a 95% confidence interval and 5% margin of error, as stated by Baş (2010).

### ***Data Collection Instruments***

The study utilized the "Personal Information Form," developed by the researcher to elicit demographic data such as age, gender, marital status, and educational status of the athletes. To measure athlete self-esteem, two scales were employed: the Self-Esteem Scale, consisting of ten items, developed by Morris Rosenberg in 1965 and adapted into Turkish by Çuhadaroğlu in 1985. The original self-esteem scale was found to have good reliability (Cronbach's Alpha  $\alpha = 0.84$ ). Tuncer adapted the Future Expectations Scale for Adolescents, developed by McWhirter in 2008, into Turkish in 2011. The 14-item scale was one-dimensional and measured higher education students' future expectations. The scale exhibited good internal consistency (Cronbach's Alpha  $\alpha = 0.84$ ).

### ***Analysing the Data***

The research data was analyzed using SPSS 22 package programme. It was found that future expectation (Cronbach's Alpha  $\alpha = 0.925$ ) and self-esteem (Cronbach's Alpha  $\alpha = 0.827$ ) were reliable. The normal distribution of quantitative values was evaluated using tests for skewness and kurtosis. Upon analysis, it can be observed that the kurtosis and skewness values fall within the normality limit values of -1.96 and +1.96, as stipulated by Tabachnick and Fidell (2007) and George and Mallery (2010).



Table 1. Skewness and Kurtosis Values of the Scales

	Self-Esteem	Future Expectation
N	194	194
Skewness	-,290	-,945
Kurtosis	-,984	1,085

It is assumed, based on Table 1, that the scales utilised in the study fall within the specified range and that the data is normally distributed. Descriptive statistics, one-way analysis of variance (Anova), t-tests, regression analysis, Pearson correlation analysis, and Post-Hoc (Tukey HSD) statistical methods were employed in this context.

### FINDINGS

The statistical analysis results from the study conducted on Rafting athletes have been categorised and examined based on the stated sub-objectives.

#### *Findings Related to the First Sub-Aim*

The study's sub-objective, which aimed to determine whether there was a significant difference in the self-esteem and future expectations of male and female Rafting athletes, is presented in Table 2 with an objective analysis of the collected data

Table 2. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to Gender Variable

Group	N	Middle	Ss	t	p	
Self-Esteem	Female	65	3,497	0,04538	3,506	,001*
	Male	129	3,259	0,04426		
Future Expectation	Female	65	2,998	0,04606	3,241	,001*
	Male	129	2,753	0,05639		

\* $p < 0.05$

Table 2 reveals a significant difference in mean self-esteem scores between male and female athletes ( $t=3.506$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Specifically, the mean self-esteem score of men ( $\bar{x}=3.259$ ) was found to be lower than that of women ( $\bar{x}=3.497$ ). Additionally, when examining mean scores of athletes' future expectations, a significant difference was found between genders ( $t=3.241$ ;  $p=0.001 < 0.05$ ). Hence, the average future expectancy scores for women (mean=2,998) exceeded those of men (mean=2,753).

**Findings Related to the Second Sub-Aim**

The examination of data from Rafting athletes pertaining to the question of whether there exists a discernible disparity in self-esteem and future expectations of Rafting athletes based on their marital or single status, is presented in Table 3. This is in line with one of the study's sub-objectives.

Table 3. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to Marital Status Variable

Group		N	Middle	Ss	t	p
Self-Esteem	Married	34	3,35	0,04528	0,158	0,875
	Single	160	3,336	0,04619		
Future Expectation	Married	34	2,505	0,06997	-4,067	,000*
	Single	160	2,906	0,04772		

\* $p < 0.05$

Table 3 shows that there is no significant difference in the mean self-esteem scores of athletes based on marital status ( $p > 0.05$ ). However, when analysing the mean future expectation scores of athletes, a significant difference is observed based on marital status ( $t = -4.067$ ,  $p = 0.000 < 0.05$ ). It is evident that the mean future expectation scores of single athletes ( $\bar{x} = 2.906$ ) are higher than the mean scores of married athletes ( $\bar{x} = 2.505$ ).

**Findings Related to the Third Sub-Aim**

The findings from Table 4 present the analysis of data on Rafting athletes, examining whether there is a notable variation in the self-esteem and future expectations of athletes based on their educational qualifications. This sub-objective is explored in the study.

Table 4. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to Educational Status Variable

Group		N	Middle	Ss	F	p
Self-Esteem	secondary school	35	3,234	0,04531	0,955	0,415
	high school	91	3,385	0,04607		
	University	48	3,344	0,04663		
	Postgraduate	20	3,3	0,04472		
Future Expectation	secondary school	35	2,876	0,03253	8,189	,000*
	high school	91	3	0,04717		
	University	48	2,584	0,05828		
	Postgraduate	20	2,617	0,07531		

\* $p < 0.05$

Table 4 indicates no notable difference in the average self-esteem scores of the athletes based on their educational status ( $p > 0.05$ ). Nevertheless, there is a significant difference in the athletes' future expectation mean scores amongst various educational status groups ( $p < 0.05$ ). A Post-Hoc (Tukey HSD) test was conducted to determine the disparities in mean scores of prospective expectations based on athletes' educational status. The results indicate noteworthy differences between Rafting athletes who obtained high school education types and university ( $p = ,000$ ) or

postgraduate ( $p=,003$ ) education groups. Simply put, those with a high school education possess higher future expectations than those with university and graduate education.

**Findings Related to the Fourth Sub-Aim**

The results of the Rafting athlete data analysis, aimed at determining whether there is a significant difference in self-esteem and future expectations among athletes based on their economic status, can be found in Table 5. The study's sub-objective is specifically addressed in this table.

Table 5. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to Income Status Variable

Group	N	Middle	Ss	F	p	
Self-Esteem	Very Bad	12	3,45	0,02908		
	Bad	32	3,091	0,04848		
	Middle	88	3,211	0,04393	15,684	,000*
	Good	47	3,538	0,03474		
	Very Good	15	3,9	0		
Future Expectation	Very Bad	12	3,299	0,0201		
	Bad	32	2,891	0,06083		
	Middle	88	2,644	0,05537	10,304	,000*
	Good	47	2,867	0,04196		
	Very Good	15	3,367	0		

\* $p<0.05$

Table 5 indicates a significant difference in the mean scores of athletes' self-esteem based on their income status variable ( $p<,05$ ). A Post-Hoc (Tukey HSD) test was conducted to reveal the mean score differences. The self-esteem level demonstrated significant differences among the very good income status group compared to the very bad income status ( $p=,004$ ), bad income status ( $p=,000$ ), medium income status ( $p=,000$ ) and good income status ( $p=,003$ ) groups. In other words, athletes with higher income status exhibit a greater level of self-esteem as compared to their lower income status counterparts. Analyzing the mean scores of athletes' future expectations reveals a significant difference based on their income status variable ( $p<,05$ ). Therefore, a Post-Hoc (Tukey HSD) test was conducted to uncover variations in the mean scores of athletes' future expectation. The test results reveal significant disparities between the Rafting athletes with very good earnings and those in the low ( $p=0.002$ ), middle ( $p=0.000$ ), and high ( $p=0.001$ ) income groups. In essence, athletes who earn higher incomes possess increased positive expectations for what lies ahead.

**Findings for the fifth sub-objective**

The examination of Rafting athletes' data concerning the query "Does the duration of practicing Rafting sport affect future expectations and self-esteem significantly?" - a sub-goal of the study - is available in Table 6.

Table 6. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to the Duration of Rafting Sport

	Group	N	Middle	Ss	F	p
Self-Esteem	0-2 Years	76	3,196	0,045		
	3-4 Years	71	3,415	0,04556		
	5-10 Years	37	3,446	0,04324	4,305	,006*
	11 Years and Over	10	3,48	0,0429		
Future Expectation	0-2 Years	76	2,809	0,05873		
	3-4 Years	71	2,971	0,04765		
	5-10 Years	37	2,752	0,04894	4,43	,005*
	11 Years and Over	10	2,378	0,05554		

\* $p < 0.05$

Table 6 shows significant differences in the mean scores of athletes' self-esteem, based on the duration of doing sports ( $p < .05$ ). A Post-Hoc (Tukey HSD) test was carried out to determine the mean score differences. Notably, the levels of self-esteem for 5-10 years of Rafting and 0-2 years of Rafting ( $p = .006$ ), and for 3-4 years of Rafting and 0-2 years of Rafting ( $p = .003$ ) exhibited significant differences. In other words, athletes who have engaged in sports for a longer duration exhibit higher levels of self-esteem compared to those with less experience. Upon examination of average future expectation scores among the athletes, a significant difference was observed in relation to the length of time practicing sports ( $p < .05$ ). Upon examination of average future expectation scores among the athletes, a significant difference was observed in relation to the length of time practicing sports ( $p < .05$ ). Therefore, a Post-Hoc (Tukey HSD) test was conducted to elucidate variations in the average future expectation scores of the athletes. The test results indicate that there is a noteworthy distinction between athletes who have engaged in Rafting for 3-4 years and those who have more than 11 years of experience ( $p = .001$ ) as well as those with 5-10 years ( $p = .042$ ) experience. As a consequence, athletes who have less experience show more optimistic prospects for their future in sports.

**Findings Related to the Sixth Sub-objective**

The data analysis of Rafting athletes focuses on the question "Does being a national athlete have a significant impact on self-esteem and future expectations?" as a sub-objective of the study. Find the results in Table 7.

Table 7. Differentiation of Mean Scores of Data Collection Tools According to Being a National Athlete

Group		N	Middle	Ss	t	p
Self-Esteem	Yes	38	3,713	0,03346	7,199	,000*
	No	156	3,247	0,04394		
Future Expectation	Yes	38	3,151	0,02816	6,118	,000*
	No	156	2,758	0,05636		

\*p<0.05

Table 7 shows a significant difference in mean self-esteem scores between athletes who were and were not national athletes (t=7.199, p=0.000<0.05), with the former having higher scores ( $\bar{x}$ =3.713) than the latter ( $\bar{x}$ =3.247). On analyzing the average future expectation scores of athletes, a noteworthy difference was discovered based on the variable of being a national athlete (t=6.118; p=0.000<0.05). The mean future expectancies of national athletes ( $\bar{x}$ =3.151) were higher compared to non-national athletes ( $\bar{x}$ =2.758).

**Findings related to the seventh sub-objective**

The data analysis of Rafting athletes with regards to the inquiry, "Does a correlation exist between self-esteem and the future expectations of Rafting athletes?", with a focus on the sub-objective of the study, can be found in Table 8.

Table 8. Pearson Correlation Analysis Between Self-Esteem and Future Expectation

		Self-Esteem	Future Expectation
Self-Esteem	r	1	,446**
	p		0
	N	194	194
Future Expectation	r	,446**	1
	p	0	
	N	194	194

\*p<0.05 \*p<0.01

The study analysed the relationships between variables through Pearson Correlation. Table 8 shows a moderate and positively significant connection between self-esteem and future expectations in athletes (r= .446). Hence, an increase in self-esteem correlates with an increase in future expectancy among athletes.



**Findings related to the eighth sub-objective**

The analysis of the data of Rafting athletes regarding the question "Does self-esteem of Rafting athletes have an effect on future expectancy?", which is aimed at the sub-objective of the study, is given in Table 9.

Table 9. Simple Linear Regression Analysis Between Self-Esteem and Future Expectancy

Predictor Variable (Self-Esteem)					
Variable	B	Standard Error	Beta	t	p
Fixed	0,227	0,016		14,388	.000*
Predicted Variable (Future Expectation)	0,377	0,055	0,446	6,897	.000*
R <sup>2</sup> (R Square) = .199		R = .446			
R <sup>2</sup> (Adjusted R <sup>2</sup> ) = .194		F = (1-192) = 47,569			

\*p&lt;0.05

Table 9 reveals that athletes' self-esteem significantly predicts their level of future expectancy (R=0.446; R<sup>2</sup>=0.199; F=47.569; p<0.05), explaining approximately 20% of the total variance.

**CONCLUSION and DISCUSSION**

The study found a significant variation in average self-esteem and future expectation scores among athletes according to gender, with women showing higher scores. Similarly, a study on self-esteem and subjective perception of religiosity in adolescents reported higher self-esteem scores among women than men (Kimter, 2012), affirming the current findings. However, a study on professional self-esteem among physical education and sports teachers found that female teachers received lower self-esteem scores compared to male teachers (Yıldırım, Kırımoglu, & Temiz, 2010). Another study examining future expectations of higher education students revealed that male students had lower expectations than their female counterparts (Tuncer, 2011). However, no significant difference was found in the role of gender when considering the future expectations of high school students (Şimşek, 2011). Similarly, in another study, gender did not significantly impact the future expectations of university elite athletes in the karate branch (Özbek & Şanlı, 2011). Based on the research, it can be concluded that an athlete's self-esteem and future expectations are not determined by gender. Innate characteristics such as gender do not have a significant impact on a person's ability to develop important factors in their life.

The study examining the professional self-esteem of physical education and sports teachers found that marital status was not significantly related to self-esteem, which is in line with our own research (Yıldırım, Kırımoglu, & Temiz, 2010). Although marital status is thought to influence future expectations, it is not considered to be a determining factor for self-esteem, as it may only emerge later in an individual's life.

Kaya (2021) and Karadağ, Güner, and Uçan (2008) reported that university students with high income levels had higher scores of self-esteem. Two studies have found a positive relationship between income level and self-esteem and future expectations among students. Çuhadar, Demirel, Er, and Serdar (2019) found that high school students with high income levels had more positive attitudes towards the future compared to those with low income levels. However, literature studies have revealed varying findings regarding the future expectations of individuals based on their monthly income status (Zorba & Göksel, 2016; Ege, 2018). The study has identified a significant correlation between self-esteem and future expectations. It is suggested that athletes

with higher income levels, which are believed to have a positive impact on individuals, exhibit higher self-esteem and are more disposed towards positive future expectations.

Considering that the educational process contributes significantly to the development of individuals, the examination of differences between self-esteem and future expectations of athletes revealed no statistically significant differences in self-esteem but significant differences in future expectations. Kaya (2021), in the study concerning self-esteem and professional self-esteem of physical education teachers, found that the education variable did not reveal any significant difference in self-esteem, consistent with prior research. Literature suggests that individuals brought up in highly educated families tend to possess higher levels of self-confidence in social and athletic domains; furthermore, sport activities can further enhance self-esteem (Keskin, 2006). Individuals with high self-confidence are believed to possess elevated self-esteem and optimistic outlooks towards the future.

It was discovered that athletes who had longer experience in Rafting had higher self-esteem. However, individuals who just started participating in sports had higher average future expectation scores. Another study investigating the correlation between self-esteem and happiness levels revealed that self-esteem was higher as individuals continued to engage in sports activities for a longer duration (Demir and Duman, 2019). Furthermore, a study conducted by Çoban and Konar (2012) revealed that hearing impaired individuals who participate in sports possess higher levels of self-esteem than those who do not engage in any physical activity. Another investigation scrutinised the school status variable's correlation with students' future prospects, among high school students. In the context of the conducted study, Keskin (2006) reported that the mean score of students' future expectations who were studying at sports high schools was higher compared to those studying at other high schools. This indicates that having an interest in sports can positively influence one's future characteristics such as future-oriented expectations, self-esteem, self-confidence, and more.

The study found that mean scores for self-esteem and future expectancy were higher among national athletes than non-national athletes. Similarly, a study investigating future expectations among university elite karate athletes found that national karate athletes had higher expectations for the future (Özbek and Şanlı, 2011). Furthermore, the study by Özsarı, Görücü, Altın, and Boyalı (2018) highlighted that individuals studying for the sports sciences special talent exam hold optimistic outlooks for their future and exhibit positive relationships. However, Certel and Bahadır's (2012) investigation into the self-esteem and anger experiences of team sports athletes found no significant correlation between national status and self-esteem levels. It is believed that the disparities identified in the study with regards to being a national athlete may vary due to variations in the sample area. Accordingly, it is hypothesized that individuals who are national athletes hold higher expectations for the future owing to traits such as self-assurance and elevated self-worth imparted by being an athlete or national athlete.

Self-esteem develops from birth and is influenced by individuals' positive or negative attitudes, value judgments, and beliefs about themselves (Taşkın, 2019; Yenidünya, 2005). It significantly impacts different domains of life, including future expectations, job performance, and career choices (Betz, Klein, and Taylor, 1996). Individuals with high self-esteem tend to develop effectively and efficiently in areas such as positive future expectations, self-realisation, and career choice (Park, Kim, Kwon, & Lee, 2018). Additionally, according to Çoban and Konar (2012), partaking in sports is useful for enhancing self-esteem. Therefore, it can be inferred that self-esteem and sports can positively influence individuals' future aspirations, and are significant qualities that can affect their lives.

The study was conducted based on the hypothesis that self-esteem and future expectancy have a positive connection and can mutually influence each other. The findings indicate a moderately positive relationship between self-esteem and future expectancy. According to various literature studies, there appears to be a positive correlation between self-esteem and future expectations

(Zimbardo and Boyd, 1999; Worrel, McKay, and Andretta, 2015; Freire and Ferreira, 2019; Rey, Extremera, and Pena, 2011; Yıldırım, 2017).

People plan and pursue their daily activities according to their level of self-esteem, shaping their expectations for the future (Crocker and Wolfe, 2001). Additionally, having positive future expectations with high levels of self-esteem is crucial for psychological well-being in various societies (lyu, Du, & Rios, 2019). The study conducted in this regard reveals that the self-esteem of Rafting athletes predicts around 20% of their future expectations. According to Herman (2005), individuals with elevated self-efficacy demonstrate elevated self-esteem. Additionally, individuals with elevated self-esteem and self-efficacy levels are capable of influencing decision-making, motivation, and expectations (Hajloo, 2014). In summary, individuals with elevated self-esteem possess self-efficacy, and those with self-efficacy can have a positive effect on their future expectations.

Based on the results of the research, the following suggestions are presented:

- \* the sampling area and scope of the study should be changed in order to make more general and precise evaluations on the relationship between self-esteem and future expectations,
- \* To be carried out by comparing with different sports branches in self-esteem and future expectation
- \* It is recommended that different variables affecting the daily lives of athletes should be examined with scientific research techniques.

#### REFERENCES

- Baş, T. (2010). Survey. Ankara: Seçkin Publications, 1.
- Betz, N., E., Klein, K. L. and Taylor, K. M. (1996). evaluation of a short form of the career decision-making self-efficacy scale. *J. Career Assess*, 4, 47-57.
- Certel, Z. and Bahadır, Z. (2012). Investigation of the relationship between self-esteem and trait anger and anger expression style in team sport athletes. *Selcuk University Physical Education and Sports Science Journal*, 14 (2), 157-164.
- Crocker J. and Wolfe C., T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychol. Rev*, 108, 593-623.
- Çimen, F. (2021). *Predictive relationships between the values of internet addiction and future expectation in university students*. Unpublished Master's Thesis, Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences, Konya.
- Çoban, B. and Konar, N. (2012). Comparison of self-esteem levels of hearing impaired national athletes and hearing impaired people who do not do sports. *Selcuk University Physical Education and Sports Science Journal*, 14 (1), 12-17.
- Çuhadar, A., Demirel, M., Er, Y., and Serdar, E. (2019). The relationship between leisure time management and future expectation in high school students. *International Journal of Social Research*, 12(66),1498-1505.
- Çuhadaroğlu, Ç., F. (1985, 7-13 October). *A research on self-esteem in young people*. Presented at the XXIIth National Congress of Psychiatry and Neurological Sciences, Istanbul.
- Demir, K. and Duman, S. (2019). Examining the relationship between individuals' sporting status, self-esteem and happiness levels. *Gaziantep University Journal of Sport Sciences*, 4(4), 437-449.
- Ege, A. (2018). *Investigation of the Effects of the Problems of Adolescents and the Social Support They Perceive on Their Future Expectations*. Published Doctoral Thesis, Hacettepe University Institute of Social Sciences, Ankara, 33.
- Freire, T. and Ferreira, G. (2019). Do I need to be positive to be happy? considering the role of self-esteem, life satisfaction, and psychological distress in portuguese adolescents' subjective happiness. *Psychological Reports*, 123(4), 1064-1082.
- George, D. and Mallery, P. (2010). SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference. *Allyn And Bacon*. 1-63.
- Gül, B. (2019). *Investigation of the effect of eight-week rafting application on some physical and physiological parameters*. Unpublished Master's Thesis, Erzincan Binali Yıldırım University Institute of Health Sciences, Erzincan.
- Güloğlu, B. and Karairmak, B. (2010). Self-esteem and psychological resilience as predictors of loneliness in university students. *Aegean Journal of Education*, 73-88.

- Hajloo, N. (2014). Relationships between self-efficacy, self-esteem and procrastination in undergraduate psychology students. *The Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(3), 42-49.
- Kaya, Y. (2021). *Examination of self-esteem and professional self-esteem levels of physical education teachers depending on various variables*. Unpublished Master's Thesis. Ağrı İbrahim Çeçen University Department of Physical Education and Sports, Ağrı.
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D. and Uçan, Ö. (2008). Self-esteem of nursing students of Gaziantep University School of Health. *Firat Journal of Health Services*, 3(7), 29-42.
- Kararımkak, Ö. and Siviş, Ç., R. (2011). The effect of self-esteem and locus of control on psychological resilience: the mediating role of emotions. *Turkish Journal of Psychological Counselling and Guidance*, 4(35), 30-43.
- Karasar, N. (2007a). *Scientific research methods*. Ankara: Nobel Publishing, 17.
- Keskin, V. (2006). *Expectations of mothers and fathers who direct their children to sports*. Unpublished Master's Thesis, Afyon Kocatepe University Institute of Health Sciences, Afyonkarahisar.
- Kimter, N. (2012). Investigation of self-esteem and subjective perception of religiosity in adolescents in terms of some variables. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences*, 9 (17), 439-468.
- Ledebur, L.S. (1977). Issues in the economic development of nonmetropolitan united states. *Economic Development Research Report*, 1-28.
- Lyu, H., Du, G. and Rios, K.,(2019). The Relationship between future time perspective and self-esteem: a cross-cultural study of chinese and american college students. *Front Psychol*,10, 1518.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? a review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 1(2), 1-59.
- Oktan, V. and Şahin, M. (2010). Investigation of the relationship between body image and self-esteem in female adolescents. *International Journal of Human Sciences*, 7(2), 543-556.
- Özkul, G. (2020). The interaction between sport and entrepreneurship: sport entrepreneurship and economic reflections. *Nobel Academic Publishing*. 1, 340-356.
- Özbek, O. & Şanlı, E. (2011). Reasons and expectations of university elite athletes in karate branch. *Niğde University Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 5(3).
- Özsarı, A., Görücü, A., Altın, M., & Boyalı, M. (2018). Future expectations of individuals preparing for the special talent exams of the sports sciences faculty of universities. *Gaziantep University Journal of Sport Sciences*, 3(1), 10-22.
- Park, I.J., Kim, M., Kwon, S. and Lee, H.G. (2018). The Relationships of self-esteem, future time perspective, positive affect, social support, and career decision: a longitudinal multilevel study. *Frontiers in Psychology*, 9, 514.
- Rey, L., Extremera, N. and Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Şimşek, H. (2011). Future expectations of high school students in southeastern Anatolia region and factors affecting future expectations. *Journal of Institutional Education Science* , 5(1), 90-109.
- Tabachnick, B., G. and Fidell, L., S. (2007). Using multivariate statistics. *Pearson Education*, 1.
- Taşkın, S. (2019). *Investigation of the effect of 8-week recreational activities on self-esteem in primary school children*. Unpublished Master's Thesis, Batman University Institute of Social Sciences, Batman.
- Tuncer, M. (2011). Adaptation of adolescent future expectations scale into Turkish. *international periodical for he languages, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/2 Spring 2011*, p. 935-948.
- Yenidünya, A. (2005). *The relationship between competitive attitude, self-esteem and academic success in high school students*. Unpublished Master's Thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences. Istanbul.
- Yetim, A. (2015). *Sociology and sport*. Ankara: Berikan Publishing House, 7.
- Yıldırım, Y., Kırımoğlu, H. and Temiz, A. (2010). Investigation of physical education and sports teachers' professional self-esteem levels (Hatay province example). *Selcuk University Physical Education and Sports Science Journal*, 12(1), 29-35.
- Yıldırım, T. (2017). *Examining the relationship between self-esteem and perceived social support and life satisfaction in university students*. Unpublished Master's Thesis, Haliç University Institute of Social Sciences, Istanbul.
- Zorba, E. and Göksel, A., G. (2016). Factors affecting beach handball athletes in Turkey to start sports and their future expectations from sports. *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 13(2), 203-214.
- Zimbardo P. G. and Boyd J., N. (1999). Putting time in perspective: a valid, reliable individual- differences metric. *J. Pers. Soc. Psychol*,77, 1271-1288.

Worrell F. C., McKay M. T. and Andretta J. R. (2015). Concurrent validity of zimbaro time perspective inventory profiles: a secondary analysis of data from the United Kingdom. *J. Adolesc.* 42 128–139.



# Turkish EFL Teachers' Self-efficacy Levels in the Implementation of Self-Regulated Learning

Seçil TÜMEN AKYILDIZ<sup>1</sup>

Vildan DONMUŞ KAYA<sup>2</sup>

Cited:

Tümen-Akyıldız, S., Donmuş-Kaya, V. (2023). Turkish EFL Teachers' Self-efficacy Levels in the Implementation of Self-Regulated Learning, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 403-416, DOI: 10.57135/jier. 1367235

## Abstract

Despite the availability of resources and efforts, English as a foreign language (EFL) learners and EFL teachers face challenges in achieving proficiency in the target language in Turkey. Self-regulation, a cognitive and motivational trait, is crucial in foreign language learning. Self-regulated learning (SRL) focuses on learners taking responsibility for their entire learning process, enabling them to engage in metacognitive processes. It has gained significant attention in recent years due to the rise of autonomous learning practices and the importance of management skills in EFL education. Teachers can enhance their awareness and oversight of their students' progress towards their objectives through the use of metacognitive skills. However, there is a lack of focus on teachers' self-efficacy levels in adopting SRL in language education. This research aimed to investigate if Turkish EFL teachers actively encourage SRL in their instruction, focusing on their roles in implementing SRL theory. The causal-comparative model was utilized in the course of this study. A sample of 211 EFL instructors from high schools in an eastern city in Turkey, was investigated. An instrument titled "Teacher Self-Efficacy for Implementing Self-Regulated Learning" was utilized to gather the data. Descriptive statistics, independent sample t-test, and one-way ANOVA analysis were used to analyze the research data. Findings suggested that the average level of self-efficacy among Turkish EFL teachers in utilizing SRL strategies to engage students is moderate. The results of the study are of great implications for the role of educators in promoting students' autonomy and lifelong learning.

*Keywords:* Self-efficacy, Self-Regulated, EFL.

## INTRODUCTION

Despite the availability of numerous resources and the extensive efforts made to utilize them by instructors, English as a foreign language (EFL from this point forward) learners continue to encounter challenges in problems in achieving proficiency in the target language in Turkey. Similarly, EFL teachers encounter a multitude of challenges when it comes to instructing students in the foreign language. The inadequate proficiency in foreign language abilities among students has been a subject of ongoing discourse among educators, despite their prolonged exposure to English instruction at various educational stages. Significant amounts of time and effort are dedicated to the learning process; however, learners often struggle to progress beyond foundational knowledge or encounter challenges in advancing their level of competency unless they possess intrinsic motivation. The discourse surrounding the acquisition of a second or foreign language often centers on the effectiveness of instructional approaches, neglecting to adequately address the contextual elements, including individual, social, and societal aspects, that impact the learning process for Turkish students. The examination of contextual elements can be approached via the lenses of language, the learner, and the learning process.

Self-regulation is a cognitive and motivational trait that holds significant importance in the realm of foreign language learning. Self-regulation encompasses the cognitive, affective, and behavioral processes that individuals employ in a deliberate and systematic manner to influence their acquisition of knowledge and abilities. (Zimmerman, 2000). Self-regulated learning (SRL

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Firat University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Elazığ-Türkiye, e-posta: [stakyildiz@firat.edu.tr](mailto:stakyildiz@firat.edu.tr), orcid.org/0000-0003-4116-7344

<sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr., Firat University, Faculty of Education, Elazığ-Türkiye, vildandnms@gmail.com, orcid.org/000-0003-4362-393X

hereafter), which centers on learners assuming responsibility for their entire learning process, has been the subject of investigation by numerous researchers over the course of time. The significance of learner autonomy in SRL renders it a highly significant subject in the field of educational research. The current scholarly literature on SRL presents empirical evidence that supports the idea that individuals who possess the ability to effectively regulate and oversee both the learning process and their own motivation demonstrate improved capabilities in navigating the diverse challenges prevalent in today's society. (Lee, 1998; Brown, 2000; Harmer, 2001). According to Zimmerman (2000), SRL strategies encompass internally generated cognitive processes, emotional states, and behaviors that are purposefully employed to influence one's acquisition of knowledge and skills. The primary focus of SRL lies in facilitating learners' ability to engage in metacognitive processes, wherein they monitor, control, and regulate their own cognitive activity (Randi & Corno, 2000). In accordance with this notion, educators can enhance their awareness and oversight of their students' progress towards their objectives through the utilization of metacognitive skills. Therefore, teachers have the ability to augment the linguistic proficiency and understanding of their students. Hence, acquiring knowledge on the self-efficacy levels exhibited by Turkish EFL teachers in relation to their implementation of SRL practices within the EFL domain becomes imperative.

The body of scholarly work pertaining to SRL has experienced a steady growth in recent years, mostly driven by the increasing prevalence of autonomous learning practices, the significance of management skills, and the advancement of those abilities within the context of EFL education (Nejabat, 2015; Mahmoodi, Kalantari, Ghaslani, 2014; Öztürk & Çakıroğlu, 2014; Torres, 2013; Abbasnasab, Mohd Saad & Boroomand, 2012). While there is a substantial body of material on the self-regulation skills of learners, even, research has been conducted on the self-efficacy of students in relation to their ability to engage in self-regulated learning (Wang & Bai, 2017), there is a noticeable lack of emphasis on the self-efficacy levels of teachers in adopting self-regulation in language education. Prior research has also demonstrated a notable positive correlation between self-efficacy beliefs, self-regulated learning behaviors, and English language academic achievement (Wang, Schwab, Fenn & Chang, 2013). This research examines the concepts of self-efficacy and self-regulation as forms of metacognitive knowledge, as described by Flavell (1979) as Wang and Bai (2017) did. It aligns with Dörnyei's (2005) suggestion to prioritize psychological views in the study of language learning. Therefore, the primary objective of the current investigation is to determine if Turkish EFL teachers actively encourage SRL within the context of their instruction and it is hoped to contribute to the field with considerable results. The present study aims to examine the concept of SRL in a broader framework, followed by a specific focus on teachers' roles in implementing SRL theory into practice. The study then will provide the findings related to the self-efficacy levels of Turkish EFL teachers in implementing SRL in EFL and afterwards engage in a comprehensive discussion of these findings.

### ***SRL Theory***

The concept of self-regulation has been identified as a contributing factor to the variations observed in students' learning processes, particularly in relation to time management and productivity. Zimmerman's concept of self-regulation encompasses distinct levels of self-regulation (Zimmerman, 2002). Zimmerman's (1998) SRL model outlines a framework consisting of three distinct phases: the forethought phase, which encompasses processes that occur prior to engaging in learning activities; the performance phase, which encompasses processes that occur during active practice; and the self-reflection phase, which encompasses processes that occur at the conclusion of the learning event. During the initial phase, known as the forethought stage, learners engage in the analysis of the job at hand and establish their objectives. Based on this foundation, they organize the tactics required to attain these objectives. The motivation of learners has a significant impact on all processes. Furthermore, this encompasses their current level of motivation about the specific work, as well as their remaining motivational factors such as their perceived self-efficacy or goal orientations. Students that possess self-regulatory skills demonstrate an understanding of their accountability for their own learning. They recognize that

they bear the major responsibility for their educational progress. The monitoring phase necessitates learners to actively engage in the monitoring of their own learning processes in accordance with their predetermined objectives. According to Pintrich (2000), self-regulation is characterized as a productive and efficient cognitive process in which learners establish their learning objectives and actively manage their motivation, behaviors, and cognition. This process is influenced and shaped by both internal goals and external environmental factors. Pintrich's approach primarily focuses on the elements of motivation and goal orientation within the self-regulation process.

According to Brown (2000), Slavin's definition of learning is characterized as "a transformation in an individual resulting from exposure to various experiences" (p. 7). The notion of experience underscores the significance of learners' active engagement in the learning process, as opposed to their passive reception of knowledge. In addition to the experiential aspect, learner autonomy encompasses the essential elements of learners' skills, capacities, background knowledge, and desires, all of which contribute to their active engagement in the learning process. In the field of education, various learning strategies have been adopted and studied extensively. Notably, research has shown that approaches that emphasize student autonomy tend to be more effective (Harmer, 2001; Lee, 1998). When learners have the opportunity to assume responsibility for their own learning, the knowledge they receive is more likely to be retained over the long term and integrated into their daily life. The integration of these factors resulted in the development of SRL, which evolved as a comprehensive framework for understanding the learning process. SRL encompasses both cognitive and affective aspects and is closely linked to the concept of learner-centered pedagogy (Paris & Paris, 2001). SRL, a concept that originated in the field of educational psychology around the mid-1980s, refers to the cognitive and motivational processes by which learners organize their own learning at each step (Zimmerman, 2002). Motivation is a fundamental element within the framework of SRL. In addition to facilitating learners' cognitive adaptation to the learning process, it is imperative to adequately prepare students from a motivational standpoint. This is due to the fact that the attainment of good learning outcomes is contingent upon students' intrinsic motivation to engage in studying (Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004). According to Schunk (2005) and Mega, Ronconi, and De Beni (2014), individuals who possess self-regulated learning abilities, which are associated with high levels of motivation, tend to effectively engage in the learning process, leading to improved academic performance.

As to Zimmerman's (1990) findings, individuals who exhibit self-regulated learning possess the capacity to establish precise objectives for themselves, subsequently overseeing and ultimately assessing their own cognitive processes. During the process of SRL, learners progressively develop the ability to become autonomous learners. In the beginning, educators, assuming the role of facilitators, assist learners in identifying their areas of strength and weakness through the provision of feedback. According to Pintrich (1995), learners undergo a transformation wherein they develop into self-regulated learners who possess a keen understanding of their own strengths and shortcomings, and possess the capacity to effectively govern their own behavior. As individuals progress in their learning journey, they assume complete accountability for their educational pursuits, encompassing the regulation of their motivation and the development of metacognitive skills. Lombaerts, De Backer, Engels, Van Braak, and Athanasou (2009) stated that self-regulated learners possess the following abilities: - Identifying their learning objectives - Identifying the necessary resources to achieve those objectives.

Pintrich (2004) asserts that self-regulation models share four key assumptions, notwithstanding some variations in general. First and foremost, it is important to note that all models discussed in this study adhere to a cognitive and constructivist perspective on learning. Learners are mandated to construct their own learning processes as engaged participants in the educational endeavor. The second premise posits that every student possesses the capacity to effectively monitor, control, and regulate their own cognitive processes, motivational factors, behavioral patterns, and learning environment. Furthermore, it is posited by models that learners must engage in the regulation of their cognition, motivation, and behavior in order to effectively monitor the learning

process and attain desired objectives. In all models, there exists a connection between the personal-contextual features of learners and their academic performance or achievements, which is mediated by self-regulated learning. In essence, the success of the learning process is influenced not only by the personal-contextual qualities of the learners, but also by their self-regulation, which plays a mediating role. Then, according to Pajares (2008), self-regulation may serve as a mediator in the relationship between self-efficacy and academic achievement. It is because self-regulation refers to an individual's ability to effectively manage their emotions and behaviors in order to achieve desired objectives (Farrington et al., 2012).

In order to effectively approach a learning activity, it is essential to establish a comprehensive plan. This plan should encompass several aspects such as determining the optimal working tempo, strategizing the learning approach, consistently monitoring progress, and making necessary adjustments until the desired outcomes are achieved. According to Lombaerts, De Backer, Engels, Van Braak, and Athanasou (2009, p.90), self-regulated learners possess the following abilities: - Identifying their learning objectives - Identifying the necessary resources to achieve those objectives. In order to effectively approach a learning activity, it is essential to establish a comprehensive plan. This plan should encompass several aspects such as determining the optimal working tempo, strategizing the learning approach, consistently monitoring progress, and making necessary adjustments until the desired outcomes are achieved.

SRL, a topic that has been extensively investigated by numerous scholars, has garnered significant attention within the realm of education due to its notable impact on learners' motivation and academic achievements (Boekaerts, 1999; Cleary & Zimmerman, 2002; Perry & Vandekamp, 2010; Schunk, 1996; Zimmerman & Schunk, 2001). In the contemporary era characterized by advanced technology, it is imperative for learners to possess self-regulation competences and skills in order to effectively navigate the challenges presented by the evolving educational paradigm. Since, the notion of SRL in the context of language learning has expanded due to advancements in technological tools (Lai & Gu, 2011; Lai, 2013). Technology provides students with a wide range of resources to engage in independent language learning activities. Given the contemporary circumstances of the 21st century, it is pertinent to examine the concept of self-regulated learning within the realm of foreign language acquisition. This is because the process of learning a foreign language necessitates individuals to actively regulate and manage their own learning endeavors. Consistently, research has demonstrated that proficient language learners possess a profound comprehension of the inner workings of language and are aware of how to accelerate their language learning endeavors by employing effective strategies (Haukas 2018; Zhang & Goh 2006). Learners' metacognition is the common term for this type of methodical thought demonstrated by second/foreign language learners. Therefore, it is imperative that language learners in all contexts strive to transform into "metacognitively strong" learners (Zhang, 2001). Metacognition plays a pivotal role in comprehending learners inside educational settings and beyond. Self-regulated learning is a concept that is closely associated with this notion. Self-regulated learning is a fundamental characteristic observed in proficient language learners as well (Zhang & Zhang, 2019).

### ***Teachers' Role in Implementing SRL Theory into Practice***

The concept of learner-centered learning has been widely acknowledged as a beneficial technique within the field of SRL psychology. In the context of SRL, it is advocated that learners engage actively in all facets of their learning process in order to exhibit enhanced academic outcomes. Therefore, scholars propose a range of strategies to augment student engagement in the educational endeavor (Paris & Paris, 2001; Cleary & Zimmerman, 2004; Pintrich, 1995). In the words of Paris and Paris (2001), the development of learners' grasp of SRL occurs through three distinct mechanisms: indirect acquisition through experience, direct acquisition through interaction, and elicitation through practice (p. 98). The initial approach entails learners cultivating their self-regulatory abilities through the acquisition of knowledge from genuine and recurrent encounters. Learners acquire SRL knowledge and abilities through the process of observing individuals in their immediate social environment, including teachers, peers, and family



members. In the second approach, educators provide explicit and unambiguous instructions in order to minimize potential sources of diversion. The teacher emphasizes the significance and relevance of SRL in order to enhance students' consciousness. During this instructional procedure, the educator establishes the desired skill by presenting a series of activities that include both illustrative instances and counterexamples. Additionally, learners are afforded the opportunity to engage in practice exercises with the provision of constructive feedback. The elicitation approach has the potential to enhance learners' SRL skills through their engagement in practice, which involves the integration of SRL with the task's inherent characteristics. In a collaborative learning environment, learners are required to actively engage in several aspects of SRL, including evaluating their own progress, modifying or implementing strategies, and effectively managing their time and resources. Pintrich (1995) provides five ideas for enhancing SRL, which are applicable to both learners and educators:

- It is imperative for students to cultivate a heightened level of consciousness regarding their behavior, motivation, and cognition.
- It is vital for students to possess optimistic motivational thoughts.
- Faculty members have the potential to serve as exemplars of self-regulated learning.
- It is imperative for students to engage in the utilization of self-regulatory learning mechanisms.
- Classroom assignments possess the potential and should be seen as avenues for fostering student self-regulation.

Pintrich (1995) highlights the significance of feedback as a means for learners to gain insight into their strengths and limitations, enabling them to adapt their learning strategies accordingly. As defined by Corno (1989), in the field of SRL psychology, the job of the teacher is characterized as that of a facilitator who motivates students to maintain their focus on learning tasks in the presence of many distractions. Teachers play a vital role in facilitating the development of self-regulation skills by adapting classroom environments and designing learning experiences (Randi, 2004; Moos & Ringdal, 2012). In the opinion of Perry and Vandekamp (2010), it is imperative for educators to cultivate educational settings that empower children to assume control and exercise autonomy in their learning experiences, as opposed to adhering to traditional teacher-centric approaches. According to Lombaerts et al. (2007), students are provided with opportunities to participate in meaningful learning tasks under the guidance of instructors' scaffolding and the implementation of self-reflection practices. Teachers establish educational settings that are designed to minimize external disturbances that hinder students' concentration. The act of motivation serves to enhance learners' attentiveness to their assignments and ultimately fosters a deeper level of comprehension. Furthermore, educators facilitate the development of students' metacognitive skills by placing emphasis on the importance of establishing short-term, achievable, and specific goals in order to effectively control their learning process. Another responsibility of teachers in facilitating SRL inside the classroom is to empower students to make informed decisions pertaining to their own learning processes. Additionally, teachers should create opportunities for students to engage in regular self-assessment of both the outcomes and processes of their learning. Educators also employ non-intimidating evaluation methods, prioritizing the attainment of objectives while motivating students to focus on their own advancement (Lombaerts, Engels, & Vanderfaeillie, 2007). Educators establish educational settings that are deliberately shielded from external disturbances that impede students' concentration. The act of motivation serves to enhance learners' attentiveness to their assignments and ultimately fosters a deeper level of comprehension. Furthermore, educators provide assistance to students in effectively overseeing their educational journey by placing emphasis on the importance of establishing concise, achievable, and specific goals. In the words of Lombaerts et al. (2007), the organization of the learning environment has a favorable impact on learners, leading to improved management of the learning process, increased task performance confidence, and heightened motivation to learn.



Since a systematic and contingent interaction between the instructor and the students is required to properly equip learners with SRL techniques (Cohen, 2003; Nunan, 1997; Oxford, 2001; Pintrich, 2000), language teachers are seen as playing a significant role in promoting SRL strategies. However, research shows that teachers hardly ever use SRL training in conventional classroom settings, whereas tutors of one or two students frequently do (Weaver & Cohen, 1994). Based on Zhang and Goh (2006), language learners will be able to understand their own thought and learning processes and, as a result, supervise the selection and implementation of learning techniques, decide how to proceed with a learning assignment, and continuously assess their own performance. At this point, the study's goal is to conduct an initial study to determine how effective EFL teachers are at adopting SRL methods. Therefore, using a quantitative approach, the study investigated the degrees of Turkish in-service EFL teachers' self-efficacy in implementing SRL. In accordance with the objective of the study, the research questions were established in the following manner:

- 1- What are the self-efficacy levels of Turkish EFL teachers in regards to the implementation of SRL strategies, creating cooperative learning environments, and creating enriched learning environments in EFL instruction?
- 2- Is there a notable difference in the levels of self-efficacy exhibited by EFL teachers when it comes to their ability to apply SRL, with regards to factors such as gender, teaching experience, and undergraduate field of study?

The findings have the potential to inform future research endeavors by providing an overview of the current status of SRL integration in foreign language teaching and identifying the self-efficacy levels of teachers for its implementation.

## METHOD

### *Research Model*

The study model of causal comparison investigates the causal relationships between events, specifically focusing on the causes and effects of a pre-existing or observed event in its natural conditions, without any external intervention. (Fraenkel et al., 2011; Sözbilir, 2014). Therefore, the present study employed a causal-comparative model to investigate potential differences in the levels of self-efficacy among Turkish EFL teachers, with respect to independent variables including gender, teaching experience, and undergraduate field of study.

### *Participants*

Table 1. The Demographic Characteristics of the Participants

<b>Gender</b>	Female:135	Male:76		
<b>Teaching Experience</b>	1-5 years: 40	6-10 years:94	11-15 years:44	16 above:33
<b>Undergraduate Area of Study</b>	English Language Teaching:97	English Language and Literature:83	Others:31	
<b>Total</b>	211			

Based on the data presented in Table 1, the sample for this study comprised 211 EFL instructors employed at high schools located in Elazığ, a city situated in the eastern region of Turkey. A total of 211 participants were considered to be an adequate sample size. It has been noted that ensuring the sample size is at least five times more than the number of items fulfills the fundamental assumptions (Çokluk et. al., 2010). The main aim of the present study is to ascertain if Turkish EFL instructors actively promote SRL in their instructional practices in high school level. Therefore, the study group was comprised of EFL teachers working within high schools. The process of participant selection employed purposeful sampling.

The scale received responses from 254 EFL instructors working in Elazığ in total. The analysis was refined by eliminating a cumulative sum of 43 data points through the application of control measures. Hence, a final count of 211 participants was retained. 76 participants were classified as male, while 135 were classified as female. Regarding the participants' teaching experience, it was found that 40 individuals had accumulated 1 to 5 years of teaching experience, while 94 participants reported having

6 to 10 years of experience. Additionally, 44 teachers indicated having 11 to 15 years of experience, while 33 participants reported having 16 or more years of experience in the field of EFL instruction. When queried about their undergraduate field of study, 97 of the respondents indicated that they obtained their degrees from the department of English Language Teaching (ELT). Additionally, 83 of the participants pursued their studies in the department of English Language & Literature (ELL), while 31% of the respondents graduated from other departments with a focus on English language.

### **Data Collection Tools**

Personal information form and a "Teacher Self-Efficacy for Implementing Self-Regulated Learning" scale developed by De Smul, Heirweg, Van Keer, Devos and Vandeveldde (2018), and adapted to Turkish by Saylan-Kırmızıgül, Kızıkan and Tanık-Önal (2022) was used to collect the data of the study. The personal information form encompasses inquiries regarding the gender, teaching experience, and undergraduate field of Turkish EFL instructors. Teacher self-efficacy for implementing self-regulated learning scale adapted to Turkish by Saylan-Kırmızıgül, Kızıkan and Tanık-Önal (2022) consists of 3 factors (self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies, self-efficacy for creating cooperative learning environments, and self-efficacy for creating enriched learning environments) and 21 items that explain 51,8 % of the variance. Cronbach Alpha internal consistency coefficients are calculated as .810 for self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies, .867 for self-efficacy for creating cooperative learning environments, .813 for self-efficacy for creating enriched learning environments, and .917 for the entire scale in adaptation results. Therefore, it can be asserted that the utilization of the five-point Likert type scale constitutes a valid and reliable means of assessing teacher self-efficacy in relation to the implementation of self-regulated learning.

In the current study, Cronbach Alpha internal consistency coefficients are calculated as .883 for self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies, .943 for self-efficacy for creating cooperative learning environments, .885 for self-efficacy for creating enriched learning environments, and .936 for the entire scale in adaptation results. The five-point Likert type scale is a valid and reliable measurement tool that measures Turkish EFL Teachers self-efficacy for implementing self-regulated learning.

### **Data Analysis**

The utilization of parametric tests in quantitative research is advantageous in terms of the dependability and applicability of the research findings (Can, 2014). Therefore, the employment of parametric tests was employed in this study to enhance the reliability and applicability of the research in order to utilize parametric tests, some criteria must be followed. Firstly, the data should be on a range scale or above. Additionally, the data should have a normal distribution, and it is important to verify that the assumptions of equal group variances are satisfied (Can, 2014). To establish these assumptions, an examination of the data was conducted, and descriptive statistics were utilized to assess the skewness and kurtosis values of the items, ensuring they fell within the range of " $\mp 1$ " (Cokluk, Sekercioglu, & Buyukozturk, 2016). Additionally, the z scores were evaluated to determine if they fell within the range of " $\mp 3.29$ " (Field, 2013). The analysis of the data largely focused on the examination of loss and extreme values. Subsequently, the skewness and kurtosis values of the elements were computed. Furthermore, an attempt was made to visually investigate the distribution of the data using histograms and P-P graphs. A total of 43 points of data were removed from the analysis by the implementation of control measures, such as controlling for the control item, extremes, and other descriptors. As a result of the descriptive analysis, analyzes were made with the remaining 211 data. During the examination of the research data, various statistical techniques were employed, including descriptive statistics such as the arithmetic mean and standard deviation, as well as the independent sample t-test and one-way ANOVA analysis. The significance criterion for the inferential analysis was established as  $p < .05$ . According to Miller (1969), the Bonferroni test is a commonly employed method for doing multiple comparisons, as indicated by t statistics. Notably, this test does not necessitate the assumption of equal sample sizes. The effect sizes ( $\eta^2$ ) obtained due to the calculations were interpreted by being compared with certain criterion values. These values are (Green & Salkind,

2005, p. 157) “ $\eta^2 < 0.01$ ” indicates that there is small effect size, “ $\eta^2 < 0.06$ ” indicates that there is medium effect size, and “ $\eta^2 < 0.14$ ” indicates that there is large effect size.

## FINDINGS AND RESULTS

The results of the analysis are presented in this section in accordance with the sequential order of the sub-problems.

### *Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of Self-Regulated Learning*

In order to assess the self-efficacy levels of Turkish EFL teachers in the application of self-regulated learning, mean values and standard deviation were computed. The findings of the analysis are presented in Table 2.

Table 2. Descriptive Analysis of the Self-efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of SRL

Factors	N	Mean	Sd
introducing self-regulated learning strategies	211	2,73	,99
creating cooperative learning environments	211	2,57	,79
creating enriched learning environments	211	2,80	1,02

As seen in Table 2, the mean of self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies that EFL teachers in “can do moderately”, is  $M = 2.73$  standard deviation  $Sd = .99$ . While the mean of self-efficacy for creating cooperative learning environments that EFL teachers in “can do limitedly” is  $M = 2.57$ , the standard deviation is  $Sd = .79$ . The mean of self-efficacy for creating enriched learning environments that EFL teachers in “can do moderately”, is  $M = 2.80$  standard deviation  $Sd = 1.02$ .

### *Differentiation of Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of Self-Regulated Learning Regarding Gender*

The findings of an independent samples t-test are presented in Table 3, which aims to investigate potential differences in the self-efficacy levels of Turkish EFL teachers with respect to their gender in relation to the implementation of self-regulated learning.

Table 3. t-test Results Revealing Gender Differences in Self-efficacy Levels among Turkish EFL Teachers' Implementation of SRL

Factors	Gender	N	M	Sd	t	p	Effect size ( $\eta^2$ )
introducing self-regulated learning strategies	Male	76	2,05	,646	-9,521	,000*	,02
	Female	135	3,11	,954			
creating cooperative learning environments	Male	76	2,09	,683	-7,386	,000*	,02
	Female	135	2,84	,724			
creating enriched learning environments	Male	76	2,04	,822	-9,772	,000*	,02
	Female	135	3,23	,859			

A significant difference was found in favor of female EFL teachers in the factor of introducing self-regulated learning strategies [ $t(209) = -9,521, p < .05$ ] in terms of gender variable. While the mean of female EFL teachers' self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies is  $M = 3.11$ , the mean of male EFL teachers is  $M = 2.05$ . The results indicate that female EFL teachers exhibit higher levels of self-efficacy in implementing self-regulated learning practices compared to their male counterparts. The effect size of the observed difference was computed and found to be  $\eta^2 = 0.02$ . Consequently, the magnitude of the change in effect size is minimal.

As Table 3 shows, self-efficacy for creating cooperative learning environments levels of EFL teachers differ significantly [ $t(209) = -7,386, p < .05$ ] in terms of gender variable. The arithmetic means of female EFL teachers ( $M = 2.84$ ) are higher than those of males EFL teachers concerning self-efficacy for creating cooperative learning environments levels. The effect size of the difference was calculated as  $\eta^2 = 0.02$ . Therefore, the effect size of the difference is again minimal.

The other finding from the same table shows that there is statistically significant difference [ $t(209) = -9,772, p < .05$ ] between self-efficacy for creating enriched learning environments levels of EFL teachers and their genders (female:  $M = 3.23$ ; male:  $M = 2.04$ ). The effect size of the observed difference was computed as  $\eta^2 = 0.02$ . Hence, the observed difference exhibits a limited effect size.

***Differentiation of Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of Self-Regulated Learning Regarding Their Teaching Experience***

The findings of the one-way ANOVA test, presented in Table 4, aim to ascertain potential variations in instructors' engagement in professional development activities based on their levels of teaching experience.

Table 4. ANOVA Test Results on the Differentiation of Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of SRL Regarding Teaching Experience

Factors		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
introducing self-regulated learning strategies	<b>Between Groups</b>	6,729	3	2,243	2,314	,077
	<b>Within Groups</b>	200,622	207	,969		
	<b>Total</b>	207,351	210			
creating cooperative learning environments	<b>Between Groups</b>	1,994	3	,665	1,051	,371
	<b>Within Groups</b>	130,906	207	,632		
	<b>Total</b>	132,900	210			
creating enriched learning environments	<b>Between Groups</b>	8,107	3	2,702	2,662	,050
	<b>Within Groups</b>	210,136	207	1,015		
	<b>Total</b>	218,243	210			

According to the findings presented in Table 4, there is no significant difference in the levels of self-efficacy among EFL teachers with regards to their teaching experiences, specifically in the areas of introducing self-regulated learning strategies, creating cooperative learning environments, and creating enriched learning environments. But the arithmetic means of "1-5 years teaching experiences" EFL teachers in self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies levels ( $M = 3.02$ ), self-efficacy for creating cooperative learning environments levels ( $M = 2.71$ ) and self-efficacy for creating enriched learning environments levels ( $M = 2.96$ ) are higher than the others.

***Differentiation of Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of Self-Regulated Learning in Terms of undergraduate field***

The findings of a one-way ANOVA test are presented in Table 4, which aims to examine the self-efficacy levels of Turkish EFL instructors in the implementation of self-regulated learning, specifically in relation to their undergraduate field.

Table 5. ANOVA Test Results on the Differentiation of Self-Efficacy Levels of Turkish EFL Teachers in the Implementation of SRL Regarding Undergraduate Field of Study

Factors		Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference <sup>a</sup>	Effect size ( $\eta^2$ )
introducing self-regulated learning strategies	<b>Between Groups</b>	82,426	2	41,213	68,620	,000	1>2, 1>3, 2>3	,39
	<b>Within Groups</b>	124,924	208	,601				
	<b>Total</b>	207,351	210					
creating cooperative learning environments	<b>Between Groups</b>	58,434	2	29,217	81,610	,000	1>2, 1>3	,44
	<b>Within Groups</b>	74,466	208	,358				
	<b>Total</b>	132,900	210					
creating enriched learning environments	<b>Between Groups</b>	79,973	2	39,986	60,151	,000	1>2, 1>3	,36
	<b>Within Groups</b>	138,270	208	,665				
	<b>Total</b>	218,243	210					

Levene f1 = 9,626; p= ,000 Levene f2 = 12,265; p= ,000 Levene f3 = 20,805; p= ,000

According to the one-way ANOVA test result, it was determined that in self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies levels significantly [ $F= 68.620, p <.05$ ] differed in terms of the undergraduate fields of EFL teachers. To identify the specific groups in which differences exist, the results of the Dunnett C test indicate that there is a significant difference in the levels of self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies among the department of ELT ( $M = 3.39$ ) groups compared to the department of ELL ( $M = 2.28$ ) groups and other departments ( $M = 1.85$ ) groups. There was a significant difference in the levels of self-efficacy for introducing self-regulated learning strategies between the ELL group ( $M = 2.28$ ) and the other groups ( $M = 1.85$ ). The calculated effect size of the difference, denoted as  $\eta^2 = 0.39$ , is considered to be large.

According to the findings shown in Table 4, there was a significant difference in the degrees of self-efficacy for developing cooperative learning settings among EFL teachers in different undergraduate disciplines ( $F= 81.610, p <.05$ ). The findings of the Dunnett C test indicate that there is a significant difference in the levels of self-efficacy for developing cooperative learning settings between the groups from the department of ELT ( $M = 3.14$ ), the department of ELL ( $M = 2.15$ ), and the other groups ( $M = 1.92$ ). The calculated effect size of the difference, indicated as  $\eta^2 = 0.44$ , is regarded to be large.

The other finding from the same table shows self-efficacy for creating enriched learning environments levels significantly [ $F= 60.151, p <.05$ ] differed in terms of the undergraduate fields of EFL teachers. The Dunnett C test results, self-efficacy for creating enriched learning environments levels of the ELT ( $M = 3.47$ ) groups differed significantly from ELL ( $M = 2.27$ ) groups and others ( $M = 2.15$ ) groups. The computed effect size for the difference, shown as  $\eta^2 = 0.36$ , indicates a substantial magnitude.

## CONCLUSION and DISCUSSION

The main aim of the present study was to assess the extent to which Turkish EFL teachers promote SRL in their instructional practices. The findings indicate that, on average, Turkish EFL teachers possess a moderate level of self-efficacy in fostering student engagement with SRL strategies. The first category of the scale pertained to the amount of self-efficacy exhibited by EFL teachers while presenting SRL strategies to their students. The data clearly demonstrated that a moderate proportion of respondents reported incorporating SRL strategies into their instructional practices for students. The development and sustainability of self-regulated learning are influenced by various interconnected factors, as proposed by Bandura (1993), Boekaerts (1999), Pintrich (2000), and Zimmerman (2008). Among these factors, motivation plays a crucial role (Kurman, 2001; Ommundsen, Haugen, & Lund, 2005; Wang & Holcombe, 2010). Hence, the active encouragement of teachers in pushing their students to utilize self-regulated learning (SRL) practices assumes a significant role within educational environments.

Previous studies demonstrated a reciprocal relationship between self-efficacy and the utilization of self-regulation mechanisms, resulting in mutually beneficial outcomes (Pajares, 2008). Therefore, it can be claimed that there is a positive correlation between higher levels of self-efficacy beliefs and the utilization of self-regulation strategies. Additionally, earlier research conducted by Bouffard-Bouchard, Parent, and Larivee (1991), Schunk (1984), and Zimmerman and Martinez-Pons (1990) demonstrated that the use of self-regulation strategies can result in increased self-efficacy beliefs and academic achievement. It can be inferred that the moderate levels of self-efficacy beliefs among Turkish EFL teachers in using SRL methodologies in their courses may have an impact on students' academic performance in EFL classes. It is because the delivery of social support by both teachers and peers has a significant role in facilitating the development of self-regulation skills among students. The results of a study conducted with fifth grade students indicated that there was a higher occurrence of task engagement and utilization of SRL strategies among students who consistently got assistance from both their instructor and peers (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007).

The second dimension of the scale was concerned with the level of self-efficacy demonstrated by Turkish EFL teachers while establishing cooperative learning settings for their students. The



statistics conclusively indicated that a moderate level of participants reported implementing cooperative learning settings in their instructional approaches for students. SRL emphasizes the active engagement of learners in their own learning process. The arrangement of the learning environment and instructional settings in alignment with students' prior experiences and personal interests fosters active engagement among learners and empowers them to assume ownership of the learning journey (Randi, 2004; Moos & Ringdal, 2012). The existing body of evidence indicates that within a self-regulated learning environment, when teachers assume the role of facilitators, students require peer support in order to effectively navigate and address the various challenges that may arise during the learning process. The necessity of student cooperation is a fundamental element within the process of self-regulation, as highlighted by Paris and Paris (2001).

The third dimension of the scale pertained to the degree of self-efficacy exhibited by Turkish EFL teachers in the process of creating enhanced learning environments for their students. The statistical data provided clear evidence that an average proportion of participants included enriched learning environments into their instructional strategies for students. Despite the time constraints, teachers are frequently expected to complete numerous responsibilities. The establishment of enhanced learning environments is crucial in facilitating the utilization of self-regulated learning (SRL) strategies by students. It is crucial to have in mind that the utilization of self-regulated learning (SRL) methodologies can facilitate students in acquiring new knowledge and adequately equipping themselves for the corresponding tasks (Paris & Winograd, 1990).

The next finding of the present study pertains to the potential variations in the degrees of self-efficacy among Turkish EFL teachers, specifically in connection to their gender, in the context of self-regulated learning implementation. A notable disparity was observed, indicating a preference for female EFL teachers in the aspect of using self-regulated learning methodologies. This finding aligns with the findings of previous studies conducted by, Soliman and Alenazi (2007), Yan (2018), Özdemir and Önal (2021), and Güneş (2023), which support the notion that female teachers exhibit higher levels of positivity and willingness to incorporate SRL strategies in their instructional practices. Based on the findings of the study conducted by Elmas, Demirdöğen and Geban (2011), it has been observed that female instructors tend to experience a greater sense of ease when sharing their knowledge with others, whereas male teachers are more inclined to assume teacher-centered positions throughout the duration of their teaching profession. The researchers argue that the preference of male instructors for teacher-centered teaching styles may be influenced by their aspiration to embody an authoritative role that aligns with their societal role within the community.

One further discovery from the present study indicates that there exists no statistically significant variation in the degrees of self-efficacy in implementing SRL strategies among EFL instructors in relation to their teaching experiences. To promote SRL, educators are required to relinquish conventional teacher-centered instructional approaches and acquire proficiency in pedagogy tailored to the requirements of the emerging educational paradigm (Lau, 2013). The findings of Huberman (1993), Martin et al. (2006), Soliman & Alenazi (2007), Bolton (2018); Zembat & Yılmaz (2018) differ with the present study, as they observed that teachers, through their accumulated experience, acquire expertise in their respective areas and employ various instructional approaches that foster learner autonomy and have a favorable impact on the development of self-regulation skills in learners. In contrast, the findings of Ghaith & Yaghi (1997), Wilcox-Herzog (2002), Saraç and Tarhan (2020) differ with the current conclusion, suggesting that novice instructors are more effective in fostering learners' self-regulated learning (SRL) abilities compared to experienced teachers. This discrepancy may be attributed to the novice teachers' greater familiarity with contemporary learner-centeredness principles.

The final discovery of the research pertains to the impact of the undergraduate field on the self-efficacy levels of EFL instructors in their use of SRL methodologies. The field of study had been pursued by teachers plays a crucial role in shaping teachers' implementation of SRL strategies. A notable disparity exists in the degrees of self-efficacy pertaining to the use of SRL practices within

the department of English Language Teaching (ELT). This finding corroborates the hypotheses that were considered prior to embarking on the current inquiry. Teachers received training in educational institutions are likely to place a high emphasis on their students' ability to make their own decisions, which is one of the most important implications that can be drawn from this finding.

The existing corpus of research in the field of EFL lacks comprehensive studies that investigate the levels of self-efficacy among teachers in utilizing SRL strategies in their instructional practices, as far as the researchers are aware. The current study offered significant insights into the teachers' role in fostering students' autonomy and lifelong learning. The increasing fascination and widespread appeal of autonomous and lifelong learners have underscored the growing importance of students' capacity to actively participate in SRL. By instructing students in the development of self-regulatory learning skills, educators may enhance their effectiveness in fostering academic attainment, motivation, and the cultivation of lifelong learning. In order to adequately equip students with the skills essential for SRL, it may be necessary to implement significant modifications at the school level. These changes would enable teachers to effectively devote the required time and resources for student preparation. The organization of classroom curricula and assessment systems should prioritize and appreciate independent inquiry and strategic problem-solving (Patrick et al., 2007). The present study primarily examined the self-efficacy levels of teachers in implementing SRL strategies in the context of EFL. However, it is important to note that this study only addresses one aspect of the broader topic. Therefore, future research should aim to investigate a more comprehensive context that incorporates teachers' attitudes and competences as practitioners in the field of EFL.

#### REFERENCES

- Abbasnasab Sardareh, S. Mohd Saad, M. & Boroomand, R. (2012). Self-regulated learning strategies (SRLS) and academic achievement in pre-university EFL learners. *California Linguistic Notes*, 37, 1-35. <https://www.researchgate.net/publication/261435907>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-551. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivee, S. (1991). Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavior Development*, 14, 153-164. <https://doi.org/10.1177/016502549101400203>
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). Longman.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_11)
- Cohen, B. (2003). Incentives build robustness in bit-torrent" *Workshop on economics of peer-to-peer systems*, USA.
- Cokluk, O., Sekercioglu, G., & Buyukozturk, S. (2016). *Sosyal bilimler için çok degiskenli istatistik*. Pegem Akademi.
- De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G., & Vandeveldel, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.001>
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Lawrence Erlbaum.
- Elmas, R., Demirdöğen, B., & Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40(40), 164-175.
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: The role of noncognitive factors in shaping school performance-A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906> [10].

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.
- Haukås A (2018) Metacognition in language learning: theoretical perspectives. In: Haukås Å, Bjørke C, Dypedahl M (eds) *Metacognition in language learning and teaching*. Routledge.
- Kurman, J. (2001). Self-regulation strategies in achievement settings: Culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 491-503. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004008>
- Lai, C. (2013). A framework for developing self-directed technology use for language learning. *Language Learning and Technology*, 17(2), 100-122. <https://doi.org/10.125/44326>
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lee. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4), 282-289. <https://doi.org/10.1093/elt/52.4.282>.
- Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96. <https://doi.org/110.3200/JOER.102.3.163-174>.
- Mahmoodi, M. H., Kalantari, B., & Ghaslani, R. (2014). Self-regulated learning (SRL), motivation and language achievement of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1062-1068. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.517>
- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of educational psychology*, 106(1), 121. <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. McGraw-Hill.
- Nejabati, N. (2015). The effects of teaching self-regulated learning strategies on EFL students' reading comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6) 1343-1348. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0606.23>
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International journal of educational research*, 41(3), 198-215. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001>
- Nunan, D. (1997). Strategy training in the language classroom: an empirical investigation, *RELC Journal*, 28(2), 56-81.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461-474. <https://doi.org/10.1080/00313830500267838>
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. *ERIC Digest*. ED456670.
- Öztürk, M and Çakıroğlu, Ü. (2021). Flipped learning design in EFL classrooms: implementing self-regulated learning strategies to develop language skills. *Smart Learn. Environ.*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00146-x>
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications* (pp. 111-139). New York: Erlbaum.
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. J. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15-51). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational psychologist*, 36(2), 89-101. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4)
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Perry, N. E., Vande Kamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2010). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational psychologist*, 37(1), 5-15. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2)
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 1995(63), 3-12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Pintrich, R. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). Academic Press.
- Randi, J., & Corno, L. (2000). Teacher innovations in self-regulated learning", In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 651- 686). Academic Press.

- Saylan-Kırmızıgül A., Kızılkapan O., & Tanık-Önal N. (2022). Öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına ilişkin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Öğretmen adayları örnekleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 12(2), 369-379. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1068025>
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-56. <https://doi.org/10.1080/00461528409529281>
- Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359- 382. <https://doi.org/10.3102/00028312033002359>
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational psychologist*, 40(2), 85-94. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3)
- Sözbilir, M. (2014). *Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (Edt., M. Metin). Perem Akademi.
- Torres, G. (2013). Empowering the language learner: Language learning strategy training and self-regulation in an EFL classroom. *Journal of International Education Research (JIER)*, 9(3), 267-276. <https://doi.org/10.19030/jier.v9i3.7893>
- Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, C., Schwab, G., Fenn, P., & Chang, M. (2013). Self-efficacy and self-regulated learning strategies for English language learners: Comparison between Chinese and German college students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 173-191. <http://dx.doi.org/10.5539/jedp.v3n1p173>
- Wang, C., & Bai, B. (2017). Validating the instruments to measure ESL/EFL learners' self-efficacy beliefs and self-regulated learning strategies. *TESOL Quarterly*, 51(4), 931-947. <https://www.jstor.org/stable/44984799>
- Weaver, S. J., & Cohen, A. D. (1994). Making learning strategy instruction a reality in the foreign language curriculum, In C. Klee (Ed.), *Faces in a crowd: The individual learner in multi-section courses.* (pp.285-323). Heinle and Heinle.
- Zhang LJ (2001) Awareness in reading: EFL students' metacognitive knowledge of reading strategies in an acquisition-poor environment. *Lang Aware* 10(4):268-288. <https://doi.org/10.1080/09658410108667039>
- Zhang, D., & Goh, C. (2006). Strategy knowledge and perceived strategy use: Singaporean students' awareness of listening and speaking strategies. *Language Awareness*, 15(3), 199-220. <https://doi.org/10.2167/la342.0>
- Zhang, D., & Zhang, L. J. (2019). Metacognition and self-regulated learning (SRL) in second/foreign language teaching. *Second handbook of English language teaching*, 883-897.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1),166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>
- Zimmerman, B.J. and Schunk, D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives.* Lawrence Erlbaum Associates.



# School Burnout and Career Anxiety of Turkish Adolescent Students

Hakan Evcili<sup>1</sup>

Cited:

Evcili H. (2023). School Burnout and Career Anxiety of Turkish Adolescent Students. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 417-425, DOI: 10.57135/jier. 1371852

## Abstract

High school is a period when adolescents often experience career anxiety. Career anxiety can increase school burnout, and school burnout can intensify career anxiety. The objective of this study was to identify the relationship between adolescent students' burnout and career anxiety. This is a descriptive study. The 490 voluntary adolescent students studying at a state high school in Turkey constituted the sample of the research. The students have a mean age of 15.77 (SD = 3.46), and 55.3% are female. The total School Burnout Scale (SBS) mean score 96.48 (SD = 12.20) of student, and total Career Anxiety Scale (CAS) mean score 49.56 (SD = 7.48) for the students. Statistically significant positive correlations were found between the total score and subscale scores of SBS and CAS. Female students had statistically lower CAS scores and higher SBS compared to male students. Students whose mothers had a bachelor's/master's degree had lower CAS scores and higher SBS compared to students whose mothers had other education levels. Additionally, there was a statistically significant positive correlation between students' age and SBS total and CAS total scores ( $p < 0.05$ ). It is important for students to take measures to cope with career concerns while also addressing school burnout. Strategies such as stress management techniques, maintaining a balance, effective time management, and creating a supportive environment can help reduce career concerns and cope with school burnout.

**Keywords:** Adolescent, student, career, anxiety, school, burnout.

## INTRODUCTION

Career anxiety is defined as individuals' feelings of worry, stress, or uncertainty regarding their professional lives (Nalbantoğlu Yılmaz and Çetin Gündüz, 2022). Career anxiety is not limited to choices that determine one's career path alone. In addition to career choices, factors such as family pressure, societal expectations, personal goals, past experiences, fear of unemployment, and failures in the career process also trigger career anxiety (Nalbantoğlu Yılmaz and Çetin Gündüz, 2018). Furthermore, factors like a competitive work environment, rapidly changing technology, and economic uncertainty can lead individuals to worry about future job opportunities and success. Career anxiety can have detrimental effects on individuals, including intense stress, anxiety, depression, low motivation, and job dissatisfaction. Additionally, career anxiety can influence individuals' job choices, causing them to avoid taking risks and miss potential opportunities (Ciminli, 2023; Göncü-Akbaş, 2019; Özyürek, 2016).

The high school period, which is one of the most important stages of career development, is a period in which students often experience career anxiety (Nalbantoğlu-Yılmaz and Çetin-Gündüz, 2018). School burnout is frequently observed in students experiencing career anxiety. School burnout is defined as exhaustion related to school demands, developing negative attitudes towards school, decreased school commitment, and feelings of personal inadequacy as a student (Özgen, 2016; Seçer and Gençdoğan, 2012). Factors such as expectations of achieving career goals, intense competition, and high performance expectations increase students' stress levels. These high stress levels make it difficult for students to cope with academic challenges that require continuous effort and can trigger symptoms of school burnout such as long-term stress, emotional

<sup>1</sup>Expert Teacher., Sivas Center Congress Anatolian High School, Sivas, Türkiye, hakanevcili@hotmail.com, 0009-0004-9728-267X



exhaustion, and loss of motivation (Atalayın, Balkıs, Tezel, Önal, and Kayrak, 2015; Bayrakdar, 2016; Özhan and Yüksel, 2021). Career anxiety causes students to focus on future job success, financial security, employment opportunities, and professional satisfaction. These expectations require students to work intensively to improve their academic performance, gain a competitive advantage, and progress on their desired career path. However, constantly being under this pressure depletes students' energy and diminishes their motivation in the long run. As a result, students experience feelings of burnout, and symptoms such as disengagement from school, lack of interest in classes, and decreased performance may arise (Çapri and Sönmez, 2013; Demir, 2015; Deniz and Karbeyaz, 2018).

The relationship between career anxiety and school burnout can reinforce each other. While career anxiety increases school burnout, school burnout can intensify career anxiety even further. This situation can create a negative cycle in students, as anxiety and feelings of burnout trigger each other, further reducing motivation and making it harder to achieve success (Aypay, 2012; Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Fiorillia, De Stasio, Di Chiacchiob, Pepec, and Salmela-Aro, 2017). Therefore, it is important for students to take measures to cope with career anxiety while also addressing school burnout. Strategies such as stress management techniques, maintaining balance, effective time management, and creating a supportive environment can help reduce both career anxiety and school burnout. It is also crucial for students to understand themselves, clarify their goals, and seek professional help when needed (Demir, 2015; Deniz and Karbeyaz, 2018; Özgen, 2016; Salmela-Aro, Savolainen, and Holopainen, 2009; Seçer and Gençdoğan, 2012). At this point, the first step is to identify situations where students experience school burnout and career anxiety. The data obtained can be used to contribute to the development of interventions that focus on students' needs.

### ***Purpose of the Research***

The aim of this study is to examine school burnout and career anxiety among adolescent high school students based on various variables.

## **METHOD**

### ***Population and Sampling***

This is a descriptive study. The study was conducted in a high school located in the Central Anatolia Region of Turkey during the academic year 2022-2023. The population of the study consisted of 841 students enrolled in a public high school during the academic year 2022-2023. Considering the known population, the sample size was calculated as 386 with a 95% confidence level ( $\alpha=0.05$  error) using the formula for examining the frequency of occurrence of the event. Subsequently, a certain number of students were selected from each class through simple random sampling method to be included in the research. The sample of the study consisted of 490 students who were willing to participate and completed the data collection instruments in their entirety.

### ***Data Collection Tools***

The data of the study were collected with three separate data collection tools: Personal Information Form, Secondary School Burnout Scale and Career Anxiety Scale.

#### ***Personal Information Form***

The questionnaire consists of 10 questions aimed at determining some socio-demographic characteristics of the students, such as age, grade, family type, income status, and parents' educational background.

#### ***School Burnout Scale (SBS)***

The scale was developed by Aypay (2012) with the aim of determining the levels of school burnout among secondary school students. It is a 4-point Likert-type scale consisting of 34 items and 7 subscales, evaluated on a rating scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 4 (Strongly Agree). Scale subdimensions: Loss of Interest to School (LIS), Burnout from Studying (BFS), Burnout from

Family (BFF), Burnout from Homework (BFH), Burnout from Teacher Attitudes (BFTA), Need to Rest and Time for Fun (NRTF), and Feeling of Insufficiency at School (FIS). High scores obtained by an individual in each subscale indicate that the individual experiences the corresponding type of burnout. Additionally, the scale provides a total burnout score, which represents the overall level of burnout. Cronbach Alpha values for the sub-dimensions of SBS were as follows, respectively; .67-.86. In this study, Cronbach Alpha values for the sub-dimensions of SBS were as follows, respectively; .76-.80.

#### *Career Anxiety Scale (CAS)*

This scale developed by Çetin-Gündüz and Nalbantoğlu-Yılmaz (2016), is a 5-point Likert type instrument including 14 items and two factors: the anxiety related to the effect of family and the choice of profession. Low scores indicate low career anxiety, and high scores indicate high career anxiety. For “the effect of family” subdimension, the Cronbach Alpha coefficient was 0.877, and McDonald  $\omega$  coefficient was 0.88. For the “the choice of profession” sub-dimension, it was measured 0.876 and 0.88, respectively. In this study, the Cronbach's Alpha reliability coefficient for the career anxiety subscale related to family influence was found to be .84, and the reliability coefficient for the career anxiety subscale related to career choice was .82.

#### **Process**

This study adheres to the ethical standards of the Institutional Review Board (IRB) responsible for human experiments (national institutional) and the 1975 Helsinki Declaration revised in 2008, which governs the conduct of research involving human subjects. In order to protect the rights of the participants within the scope of the research, the ethical principles were met before collecting the research data: the “Informed Consent” principle by explaining the participants the purpose of the study, the “Privacy and Protection of Privacy” principle by telling them that the information to be collected would be kept confidential, and the “Respect for Autonomy” principle by including those who wanted to participate voluntarily. This study has obtained informed consent from the participants. The data collection tools created using Google Form were delivered to the students online. Students who read and approved the information page about the subject and purpose of the study accessed the data collection tools. Google form links were sent to the students through the WhatsApp groups of the student classes.

#### **Analysis of Data**

SPSS for Windows 22.0 (IBM Corp. 2013) computer statistical package was used for all statistical procedures. In addition to descriptive statistical analysis (Mean, Standard Deviation, Frequency, Minimum, Maximum), Student's t-test, One-way ANOVA test, Pearson Correlation Analysis was used to evaluate the relationships between parameters. The results were evaluated bidirectionally at 95% confidence interval and significance level  $p < 0.05$ .

#### **RESULTS**

The students have a mean age of 15.77 (SD = 3.46). Among the students, 55.3% are female, while 37.5% are in the 10th grade. In terms of family structure, 81.0% of the students come from nuclear families, and 94.4% live in the city center. Only 15.9% of the students' mothers have a bachelor's or postgraduate degree, while 27.9% of their fathers have the same educational level. Regarding income status, 63.2% of the students define their income level as “moderate.” 48.4% of the students stated that they had chosen the profession they wanted to do in the future.

The mean scores of the students on the SBS subscales were as follows: Total Burnout Score: 96.48 (SD = 12.20), Loss of Interest to School (LIS): 4.42 (SD = 2.12), Burnout from Studying (BFS): 3.52 (SD = 2.48), Burnout from Family (BFF): 12.04 (SD = 6.12), Burnout from Homework (BFH): 14.04 (SD = 7.10), Burnout from Teacher Attitudes (BFTA): 13.82 (SD = 7.06), Need to Rest and Time for Fun (NRTF): 13.48 (SD = 6.56), and Feeling of Insufficiency at School (FIS): 12.52 (SD = 5.38) (Table 1). The participants' mean scores on the CAS subscales were as follows: Total Career Anxiety Score: 49.56 (SD = 7.48), the effect of family: 3.75 (SD = 2.18), and the choice of profession:

6.42 (SD = 3.76) (Table 1). It was determined that students experienced "career anxiety" and "school burnout" above the average.

Table 1. Total and sub-dimension mean scores of the SBS and the CAS

Scale Total and Sub-Dimensions	Scale Min – Max Score	$\bar{X}$ (sd)
<b>SBS</b>		
Loss of Interest to School (LIS)	6-24	4.42 (2.12)
Burnout from Studying (BFS)	6-24	3.52 (2.48)
Burnout from Family (BFF)	5-20	12.04 (6.12)
Burnout from Homework (BFH)	5-20	14.04 (7.10)
Burnout from Teacher Attitudes (BFTA)	4-16	13.82 (7.06)
Need to Rest and Time for Fun (NRTF)	4-16	13.48 (6.56)
Feeling of Insufficiency at School (FIS)	4-16	12.52 (5.38)
<b>Total</b>	34-136	96.48 (12.20)
<b>CAS</b>		
The effect of family	5-25	3.75 (2.18)
The choice of profession	9-45	6.42 (3.76)
<b>Total</b>	14-70	49.56 (7.48)

**Abbreviations:** SBS: Secondary School Burnout Scale; CAS: Career Anxiety Scale;  $\bar{X}$ : mean; sd: standard deviation

Statistically significant positive correlations were found between the total score and subscale scores of SBS and CAS ( $p < 0.05$ ; Table 2). "The level of the relationship between variables can be interpreted as weak when the correlation coefficient is between 0-0.29, moderate when it is between 0.30-0.64, strong when it is between 0.65-0.84, and very strong when it is between 0.85-1 (Ural and Kılıç, 2013)."

Table 2. Correlation Of Total and Sub-Dimension Scale Scores

SBS	CAS					
	The effect of family		The choice of profession		Total	
	r	p	r	p	r	p
Loss of Interest to School (LIS)	0.270	0.001	0.745	0.001	0.214	0.001
Burnout from Studying (BFS)	0.846	0.001	0.340	0.001	0.256	0.001
Burnout from Family (BFF)	0.240	0.001	0.510	0.001	0.346	0.001
Burnout from Homework (BFH)	0.440	0.001	0.372	0.001	0.658	0.001
Burnout from Teacher Attitudes (BFTA)	0.654	0.001	0.416	0.001	0.416	0.001
Need to Rest and Time for Fun (NRTF)	0.442	0.001	0.338	0.001	0.326	0.001
Feeling of Insufficiency at School (FIS)	0.306	0.001	0.372	0.001	0.632	0.001
<b>Total</b>	0.452	0.001	0.486	0.001	0.426	0.001

**Abbreviations:** SBS: Secondary School Burnout Scale; CAS: Career Anxiety Scale; r: Pearson's correlation coefficient

Female students had statistically lower CAS and higher SBS scores compared to male students. Students in the 9th grade had lower CAS and higher SBS scores compared to students in other grades. Students from nuclear families had lower CAS and higher SBS scores compared to students from extended families. Students whose mothers had a bachelor's/master's degree had lower CAS and higher SBS scores compared to students whose mothers had other education levels. Students who described their income status as high had lower CAS and higher SBS scores compared to students who described their income status as low. Students living in the city center had lower CAS and higher SBS scores compared to students living in rural areas. Additionally, there was a statistically significant positive moderate level correlation between students' age and SBS total and CAS total scores ( $p < 0.05$ ; Table 3).

Table 3. Total and sub-dimension mean scale scores according to some characteristics

Characteristics	CAS	SBS
	Total	Total
	$\bar{X}$ (sd)	$\bar{X}$ (sd)
<b>Sex</b>		
Female (n=271)	46.12 (5.86)	86.12 (12.02)
Male (n=219)	52.10 (6.86)	96.42 (10.26)
<b>t / p</b>	<b>1.210 / 0.042</b>	<b>0.526 / 0.006</b>
<b>Grade</b>		
9. class (n=133)	49.10 (6.28)	80.42 (14.12)
10. class (n=184)	51.21 (6.62)	83.80 (16.10)
11. class (n=133)	51.14 (5.16)	84.16 (12.10)
12. class (n=43)	53.18 (5.00)	92.10 (11.18)
<b>F / p</b>	<b>3.426 / 0.006</b>	<b>4.252 / 0.048</b>
<b>Family Type *</b>		
Nuclear family (n=397)	50.10 (6.42)	96.14 (13.02)
Extended family (n=64)	53.18 (5.48)	102.60 (14.10)
<b>t / p</b>	<b>2.120 / 0.038</b>	<b>0.120 / 0.004</b>
<b>Maternal Educational Level</b>		
Primary school and below (n=175)	53.11 (6.14)	96.62 (13.00)
Secondary / high school (n=237)	52.20 (6.20)	94.60 (12.24)
Undergraduate postgraduate (n=78)	49.64 (5.48)	86.06 (14.84)
<b>F / p</b>	<b>3.410 / 0.012</b>	<b>4.220 / 0.040</b>
<b>Paternal Educational Level</b>		
Primary school and below (n=82)	51.02 (6.10)	83.82 (16.12)
Secondary / high school (n=271)	52.18 (6.42)	85.18 (16.06)
Undergraduate postgraduate (n=137)	51.26 (5.40)	83.48 (16.40)
<b>F / p</b>	<b>5.022 / 0.486</b>	<b>2.212 / 0.260</b>
<b>Financial Status</b>		
High (n=156)	50.28 (6.04)	78.26 (16.20)
Moderate (n=310)	50.17 (5.18)	82.30 (15.52)
Low (n=24)	53.06 (6.14)	94.20 (16.44)
<b>F / p</b>	<b>3.058 / 0.036</b>	<b>4.852 / 0.045</b>
<b>Place of Living</b>		
City center (n=463)	49.96 (5.36)	95.20 (12.02)
Village town (n=27)	52.18 (6.42)	102.10 (13.48)
<b>t / p</b>	<b>2.012 / 0.010</b>	<b>3.218 / 0.032</b>
<b>Choice of Profession</b>		
Yes	48.16 (5.02)	94.12 (11.06)
No	51.10 (6.40)	99.18 (13.40)
<b>t / p</b>	<b>2.002 / 0.042</b>	<b>2.208 / 0.033</b>
	r (p)	r (p)
<b>Age</b>	<b>0.685 (0.001)</b>	<b>0.556 (0.026)</b>

Abbreviations: SBS: Secondary School Burnout Scale; CAS: Career Anxiety Scale; r: Pearson's correlation coefficient;  $\bar{X}$ : mean; sd: standart deviation; \* Divorced families were not included in the statistical analysis.

## CONCLUSION and DISCUSSION

This research aims to address the relationship between career anxiety and school burnout in high school students. In this section, the findings will be compared to the literature to contribute to existing research. It can be stated that the possible effects of school burnout on career anxiety have not been sufficiently addressed in the literature. Taking into consideration the findings that depression predicts school burnout (Çapri and Sönmez, 2013; Salmela-Aro, Upadyaya, Hakkarainen, Lonka, and Alho, 2017; Seçer and Şimşek, 2015) and that school burnout can also lead to depression (Fiorillia et al., 2017; Salmela-Aro et al., 2017), investigating the relationship

between school burnout and anxiety is crucial. In our study, a positive moderate level relationship was found between students' career anxiety and school burnout. It was determined that as career anxiety increases, school burnout also increases. In a study conducted by Koçak and Seçer (2018), positive and significant relationships were detected between school burnout and depression and anxiety. Additionally, school burnout was found to be a significant predictor of depression and anxiety. Studies on school burnout also revealed significant correlations between burnout and depression (Fiorillia et al., 2017; Salmela-Aro et al., 2017).

There are findings in the literature indicating relationships between career anxiety, school burnout, and gender. However, due to the lack of consistency in these relationships and the influence of different factors, drawing a definitive conclusion is challenging. Gender can be considered as a variable in the relationship between career anxiety, school burnout, and gender. In our study, male students were found to have higher levels of career anxiety and school burnout compared to female students. Male students may have concerns related to succeeding in the business world, achieving financial goals, and making career choices, which can influence school burnout (Akbaş and Okutan, 2019). However, some studies show that career anxiety is higher among female students compared to male students (Ge, Conger and Elder, 2001; Jose and Ratcliffe, 2004; Matud, 2004). Female students may also have a tendency to experience career anxiety due to factors such as concerns about future employment, career choices, and societal expectations. This can increase the risk of school burnout. Similar findings are evident in studies on the relationship between school burnout and gender. For example, some studies have shown that the levels of school burnout among female students are higher compared to male students. This may indicate that female students experience more academic and social pressure and therefore experience school burnout more frequently (Akıl and Yazar, 2014; Atalayın et al., 2015; Bayrakdar, 2016; Demir, 2015). However, other studies have shown that the levels of school burnout among male students can be similar or even higher than female students (Çapulcuoğlu and Gündüz, 2013; Deniz and Karbeyaz, 2018; Akıl and Yazar, 2014; Balkıs et al., 2011; Çapri and Sönmez, 2013; Özgen, 2016; Seçer and Gençdoğan, 2012). It has been noted that male students may also experience school burnout due to factors such as academic pressure, social expectations, and concerns about the future. As a result, it can be said that there are relationships between career anxiety, school burnout, and gender. However, these relationships are complex and multifaceted. Gender should be considered as a factor to understand these relationships, but it is not sufficient on its own.

Family economic status can be another factor that influences a child's career anxiety. Having a higher income level in the family provides individuals with the opportunity to receive education in their desired professions and career fields (Kuzgun, 2014; Aytaç and Keser, 2017). If the family is economically stable, the child may develop a belief that they will be financially secure in the future, which can reduce career anxiety. In this study, it was found that those who described their income status as good had lower levels of career anxiety and school burnout compared to those who described their income status as poor. Some studies in the literature also indicate that the level of anxiety and difficulty in making career decisions are influenced by the family's income level. Students from lower-income families tend to experience more anxiety compared to students from higher-income families (Şanlı Kula and Saraç, 2016; Ayyıldız, 2015; Gökçe and Traş, 2017; Akbaş and Okutan, 2019). The expectation of lower-income families for their students to enter the workforce as soon as possible and the students' inability to express themselves correctly regarding the professions they want to choose can lead to career anxiety due to the influence of the family.

Parents' educational level can have an impact on children's career anxiety and school burnout experiences. Numerous studies have shown that parents having a higher educational level positively influences children's career anxiety. Parents with higher education tend to provide children with more resources and support. This situation can help children develop better awareness and planning abilities regarding their future career choices and job concerns. Similarly, parents having a lower educational level can negatively affect the level of career anxiety in



children. Limited resources and support can lead children to encounter uncertainties about the future and experience job-related concerns. Particularly, the mother plays a significant role as a role model for children. The mother's attitudes towards her own career, work discipline, and motivation can influence the child's career expectations. If the mother serves as a successful career model, the child may have lower career anxiety and develop more self-confidence. Likewise, if the mother faces difficulties in her career or experiences career dissatisfaction, the child's career anxiety may increase. Additionally, mothers with higher educational levels generally provide more support during their children's educational journey. This support can assist children in setting and achieving career goals, thereby developing more self-confidence. Moreover, the mother can help the child enhance their coping skills, which can reduce school burnout. In this study, it was found that individuals whose mothers had an undergraduate/graduate education level had lower levels of career anxiety and school burnout compared to those with different educational levels. Another study revealed that elementary school students whose mothers had a primary education level experienced higher levels of career anxiety than those whose mothers had a university education level (Akbaş and Okutan, 2019).

Uncertainty is a common source of anxiety among individuals who have not made career choices. They experience uncertainty about how their careers will shape up, employment opportunities, market demand, salary levels, and other related matters. However, when a person makes a career choice, they reduce the uncertainties that concern them and establish a clearer direction. By making a career choice, an individual directs themselves towards a specific field and sets a career goal. This allows them to take steps towards acquiring the necessary skills, advancing, and achieving success in that profession. As uncertainty gives way to specific goals and plans, career anxiety diminishes. In this study, students who have made decisions about their desired future careers were found to have lower levels of career anxiety and school burnout. Some studies have also shown that students who have made career decisions experience less career anxiety compared to those who haven't, while students who have not yet chosen a field of study experience higher levels of career anxiety (Campagna and Curtis, 2007; Nalbantoğlu-Yılmaz and Çetin-Gündüz, 2018; Ciminli, 2023). Based on the data, it can be inferred that individuals who have not conducted career exploration experience more uncertainty about the future, which in turn contributes to increased anxiety.

In our study, a positive moderate level relationship was found between students' career anxiety and school burnout. It was determined that as career anxiety increases, school burnout also increases. Factors such as gender, grade level, family type, maternal education level, family income level, and place of residence were found to have an impact on career anxiety and school burnout. Measures can be taken to help high school students cope with career anxiety and school burnout. Firstly, students should be provided with information about career anxiety and school burnout, emphasizing that these are common issues and that others have had similar experiences. This can increase students' awareness of the subject. Additionally, it is important to create a supportive and safe school environment that meets students' emotional needs. Providing students with a space to express themselves, collaborating with parents to provide emotional support, teaching stress management strategies, relaxation techniques, and promoting healthy lifestyle habits can help reduce career anxiety and school burnout. Offering career counseling and guidance services to students, providing guidance in career choices, and seeking to understand their concerns about the future are other alternative approaches that can be used to reduce career anxiety.

#### **FUNDING STATEMENT**

This research received no specific grant from any funding agency in the public, commercial, or not for profit sectors.

#### **CONFLICT of INTEREST**

There is no conflict of interest.

## REFERENCES

- Akil, E. and Yazar, T. (2014). Examining the burnout level of prep class students at university. *Elect J Ed Sci*, 3(6), 51-67.
- Atalayin, Ç., Balkis, M., Tezel, H., Önal, B. and Kayrak, G. (2015). The prevalence and consequences of burnout on a group of preclinical dental students. *European Journal of Dentistry*, 9(3), 356-363. <https://doi.org/10.4103/1305-7456.163227>
- Aypay, A. (2012). Secondary school students burnout scale. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 782-787.
- Aytaç, S. and Keser, A. (2017). *Career in working life*. 3rd Edition, Kocaeli: Umuttepe Publications
- Ayyıldız, Y. (2015). Investigation of concerns unemployment vocational high school students of by socio-demographic characteristics. *ASOS Journal*. 3(20), 175-187. <https://doi.org/10.16992/ASOS.927>
- Balkis, M., Duru, E., Buluş, M. and Duru, S. (2011). The prevalence of burnout among prospective teachers, it's relation with demographic variables and academic achievement. *Pamukkale Uni J Fac Ed*, 29(29), 151-165.
- Bayrakdar, N. (2016). Student burnout in faculty of Islamic science. *J Intern Social Research*, 9(45), 935-946. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520669>
- Campagna, C., and Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: anxiety is associated with increased career indecision and reduced career certainty. *Australian J Gui Couns*, 17(1), 91-96. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.91>
- Çapri, B., and Sönmez, G. (2013). Investigation of burnout scores of high school students according to socio-demographic variables, psychological symptoms and attachment styles. *J Human Sci*, 10(2), 194-218.
- Çapulcuoğlu, U. and Gündüz, B. (2013). Investigation of burnout of high school students according to gender, grade level, school type and perceived academic achievement level. *Trakya J Ed*, 3(1), 12-24.
- Çetin-Gündüz, H., and Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Scale development study for determining the career anxiety of high school students. *Mersin Uni J Fac Ed*, 12(3), 1008-1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>.
- Ciminli, A. (2023). Thoughts on perfectionism and career choice as predictors of secondary school students' career anxiety. *Erzincan Uni J Educ Faculty*, 25(1), 35-43. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1163647>
- Demir, M. (2015). The effect of test anxiety and academic achievement on the prediction of school burnout. Master's Thesis, Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Deniz, L. and Karbeyaz, A. S. (2018). School burnout in vocational-technical high school students. *Trakya J Ed*, 8(4), 735-755. <https://doi.org/10.24315/trkefd.340592>
- Fiorillia, C., De Stasio, S., Di Chiacchiob, C., Pepec, A. and Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: their combined effect on student achievement. *Int J Ed Res*, 84, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Ge, X., Conger, R. D., and Elder, G. H., Jr. (2001). Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology*, 37, 404-417. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.3.404>
- Gökçe, Z. and Traş, Z. (2017). Investigation of high school students' career decision making difficulties and ego identity status according to some variables. *Turkish J Ed Sci* 15(1), 58-69.
- Göncü-Akbaş, M. (2019). A research on high school students' career anxiety. Sakarya University, Institute of Social Sciences, Sakarya
- Jose, P. E., and Ratcliffe, V. (2004). Stressor frequency and perceived intensity as predictors of internalizing symptoms: gender and age differences in adolescence. *New Zealand Journal of Psychology*, 33, 145-154.
- Koçak, L., and Secer, İ. (2018). Investigation of the relationship between school burnout, depression and anxiety among high school students. *Cukurova Uni Fac Ed J*, 47(2). <https://doi.org/10.14812/cuefd.372054>
- Kuzgun, Y. (2014). *Vocational development and counseling*. 4th Edition. Ankara: Nobel Academic Publishing
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles. *Pers and Ind Differ*, 37, 1401-1415. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.01.010>
- Nalbantoğlu Yılmaz, F., and Çetin Gündüz, H. (2022). Measurement invariance testing of career anxiety scale by gender and grade level. *Sakarya Uni J of Educ*, 12(1), 95-107. <https://doi.org/10.19126/suje.1028738>

- Nalbantoğlu-Yılmaz, F., and Çetin-Gündüz H. (2018). Investigation of career anxiety of high school students according to various variables. BAİBÜEFD, 18(3), 1585-1602. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471164>.
- Okutan, E., Akbaş, M. G. (2019). The literature search for analysing the career anxiety of students between 15-24. Res J Politics, Eco Manag 7(1), 33-41.
- Özgen, H. (2016). Examining the relationship between school burnout and the need for psychological help in university students. Unpublished Master's Thesis, Atatürk University, Institute of Educational Sciences, Erzurum
- Özhan, M. B., and Yüksel, G. (2021). The effect of school burnout on academic achievement and well-being in high school students: A holistic model proposal. Int J Cont Ed Res, 8(1), 145-162. <https://doi.org/10.33200/ijcer.824488>
- Özyürek, R. (2016). Theories of career counseling. 2nd Edition. Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. and Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence evidence from two cross-lagged longitudinal studies. J Youth Adolescence, 38, 1316-1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Hakkarainen, K., Lonka, K. and Alho, K. (2017). The dark side of internet use: Two longitudinal studies of excessive internet use, depressive symptoms, school burnout and engagement among finish early and late adolescents. J Youth and Adolesc, 46(2), 343-357. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0494-2>
- Şanlı Kula, K. and Saraç, T. (2016). The future anxiety of the university students. Mustafa Kemal University J Graduate School of Soc Sci 13(33), 227-242.
- Seçer, G. and Gençdoğan, B. (2012). The analysis of the school burnout in secondary education students in terms of various variables. Turkish J Educ, 1(2), 1-13. <https://doi.org/10.19128/turje.181045>
- Seçer, İ. and Şimşek, M. K. (2015). Adaptation of the depression and anxiety scale for children into Turkish: Reliability and validity study. EJER Congress June 8-10, 2015, Ankara
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.

# Happy Class

Mustafa FİDAN<sup>1</sup>

Cited:

Fidan M. (2023). Happy Class, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 426-439, DOI: 10.57135/jier. 1346663

## Abstract

This study includes a literature review on the phenomenon of happy class. The aim of the research is to examine the phenomena of happiness and classroom separately and to identify the intersection and cooperation areas of both concepts. It is emphasised that a happy class supports academic achievement by increasing motivation and improves students' emotional well-being. The happy class phenomenon is in line with the UNESCO happy schools project and aims to improve the impact of classrooms on the basis of student and teacher happiness. The theoretical foundations of the happy class phenomenon refer to rational, natural, open and innovative organisational theories. As a result, a happy class refers to a learning environment in which the goals set are achieved based on the happiness of students, teachers and parents. In this study, the importance of happy classes is emphasised and it is stated that students, teachers and parents should work together because a happy class is a shared responsibility between teachers, students and parents.

*Keywords:* Happiness, classroom, happy class, happy school.

## INTRODUCTION

All happy classes are similar to each other, while the unhappiness of unhappy classes is unique to them (Tolstoy, 2015). This study focuses on the general happiness components of learning environments and attempts to support them in minimising their specific unhappiness. The happy class metaphor offers a powerful insight by emphasising the similar aspects of happiness and classroom experiences, while ignoring the unhappiness aspects. Metaphors are built on this assumption (Morgan et al., 1998).

The sources of nourishment for this research focussing on the happiness of learning environments are the literature on happiness and classroom phenomena. A scientific research, so to speak, "starts out of the blue". In other words, for the beginning of a research, there is a need for a roof to fall from (Popper, 2005). If we are to talk about a roof from which this research falls, the endeavour to seek contributions to the classroom phenomenon from the power of happiness can be shown.

In the UNESCO happy schools initiative, where happiness is addressed in the context of the classroom and school, it is encouraged to see the happiness of individuals in education as a lever for better learning experiences and outcomes rather than exchanging it for academic achievement. The happy school initiative aims for learning environments that support the learning, health and well-being of individuals, families and communities (UNESCO, 2016; Bin Mahfooz & Norrmén-Smith, 2022).

Happiness can be expressed as a fundamental purpose of life for all living things, and it is also a very fundamental purpose of education. In addition to being a goal, happiness is a touchstone, a value that we can measure everything (Noddings, 2006). A happy class is a learning environment design in which the goals set by administrators are achieved on the basis of the happiness of students, teachers and parents.

---

<sup>1</sup>Dr. Teacher, Acar Primary School, Türkiye, gfidanmustafa@gmail.com, orcid.org/0000-0002-2900-7631

This study, which aims to design a happy learning environment, firstly explained the phenomena of happiness and classroom in general. In the combination of both concepts, happy class design is presented in detail. Finally, recommendations are given in the context of all components of happy classes, researchers and administrators.

### ***Purpose of the Research***

In this study, it is aimed to discuss the happy class phenomenon comprehensively within the framework of the following main topics;

1. Definition and basic characteristics of happiness and classroom phenomena
2. Definition and basic components of the happy class phenomenon
3. Basic characteristics of happy students, happy teachers and happy parents

### **METHOD**

This article, which provides basic and comprehensive information on the happy class phenomenon, is a review article. In review articles, the information in the relevant literature is searched, classified, analysed, compared and a concrete fact is put forward. In the process of writing a literature review, the following steps were taken: identifying the research topic, researching, evaluating and prioritising sources, identifying relationships, main ideas and gaps, preparing an outline, continuing to write according to the outline and adding finishing touches. These steps provide a general framework of how the current review research was conducted (Pautasso, 2013). The current literature review is a process and outcome that provides a summary of the happy class literature. This review has gone through various steps such as scanning, note-taking, structuring, writing, and creating bibliographies, and tips for success such as maintaining objectivity and balance, avoiding boring data presentation, and avoiding simplistic conclusions have been taken into consideration (Rowley & Slack, 2004; Manisha, 2023). This review provides conceptual frameworks on the happy class, exposes inconsistencies in the literature, synthesises results, and provides an overview of the state of the field (Palmatier et al., 2018).

### **HAPPINESS**

Happiness has long been a topic of interest for philosophers, economists, scientists, educators, psychologists and ordinary citizens. The concept of happiness emphasises the importance of education. Education has been perceived as both a means and an end of happiness. Education shows that happiness is something that can be taught and learnt. It is argued that schools play an important role in teaching happiness and developing values, strengths and competences. This study examines theories of happiness from ancient times to the present day and provides a broader context of happiness from a contemporary perspective in education (UNESCO, 2016; Bin Mahfooz & Norrmén-Smith, 2022).

Happiness is a common concept that almost everyone agrees on with its acceptance as the main purpose of life. The consensus that characterises happiness as the main purpose of life without ignoring the subjective weight that exists in its source is among the main motivation sources of studies in this field (Griffin, 2007).

Happiness is used together with the concepts of utility, well-being, life satisfaction and welfare (Easterlin, 2003). Although the concept of happiness has been tried to be met with the concept of subjective well-being in some sources, it has not been sufficient (Diener, 2009). Although concepts that are used interchangeably or with close meanings in the same context have existed throughout history, the word happiness has been at the forefront of scientific and social memory (Helliwell, Layard, & Sachs, 2012).

Happiness studies, which have occupied society and science, can be categorised in three main contexts. Firstly, there is the "happiness is within us" approach. According to the researches in this view, happiness is within the person and is not affected by environmental conditions. According to the second view, happiness is a phenomenon found in the environment. Accordingly,



happiness is basically determined by environmental conditions. In the third approach, which is a synthesis of the first and second approaches, happiness is also described as the product of the interaction between the person and the environment (Fisher, 2010).

Considering a general synthesis of happiness approaches in the literature, happiness can be defined as a permanent state in which individuals' internal variables and environmental conditions are in balance. Thus, happiness, as a subjective concept that focuses on the internal variables of the individual, is also sensitive to environmental conditions. At the intersection of internal and external conditions, happiness can also be seen as a criterion of perfection and competence (Easterlin, 2003).

The general happiness of a student or a teacher is explained by the distance between what they want and what they achieve (Easterlin, 2003). In other words, there is a strong link between the harmony between the student's wishes and what he/she has achieved and his/her happiness.

Such that, in the context of education, the phenomenon of happiness is considered as a touchstone. The expression "touchstone" characterises that happiness, which is accepted as a criterion for understanding the value of education, is of vital importance in learning environments. Therefore, the value of happiness is undeniable (Noddings, 2006).

Whether in a crowded classroom in a village school or in a classroom equipped with special facilities in a metropolitan centre, the concept of happiness as the well-being of each student can find a place in its own reality (White, 2006). If one can talk about a student or teacher who is "doing well" in the real experience of his/her unique internal and external conditions, this is happiness (Uyl & Machan, 1983). Happiness is a valuable concept related to meeting the interests of ordinary or extraordinary students or educators in their endeavour for a good life (Haybron, 2003).

As a cognitive and affective evaluation of life, happiness is the experience of positive emotions frequently, negative emotions less frequently and high satisfaction with life. While the frequency of positive emotions such as joy, excitement, pride, hope, interest and trust and the frequency of negative emotions such as anxiety, hopelessness, insecurity and disappointment determine the affective dimension of happiness, the evaluations of life that emerge within this framework express the cognitive dimension of happiness (Hills & Argyle, 2002).

Although an unlimited range of different uses can be found in the literature, all definitions of happiness are based on students, teachers or people related to the subject (Griffin, 2007). Therefore, in this study, happiness is the degree of total well-being, positivity, satisfaction, which emerges when students, teachers and parents consider classroom life in general (Diener, 1984; Hills & Argyle, 2002).

## **CLASSROOM**

Schools and classrooms are a social learning environment formed by the deliberate organisation of its components to achieve a specific purpose (Robbins et al., 2014). Classrooms aim to prepare future generations for a well-rounded happy life. While this may seem smooth at first glance, learning processes in classrooms are really complex. The classroom is a complex learning environment that includes numerous differences, especially the teacher, teaching process, children and communication. In this context, making classrooms effective has been an important theme.

The most basic strategy in the process of making learning environments effective is to fully understand the classroom phenomenon in all its aspects. Understanding the classroom will be useful in understanding many variables related to education. A classroom should support pedagogical goals and incorporate a wide variety of effective teaching and learning styles (Ellis & Goodyear, 2016). In the process of understanding the classroom, the physical elements of the classroom can first be examined in terms of supporting or hindering learning (Maxwell, 2010).

In the context of supporting learning, the level of avoiding being a chaotic microsystem is an important determinant. High levels of noise, crowding, confusion, instability of the classroom, changes in teachers or friends, disorganisation of structure and routines can be characterised as a chaotic classroom. When one or more of these situations are present in classrooms, the classroom and children's development can be negatively affected (Maxwell, 2010).

For these reasons, interest in classroom design has been kept alive in every period. The fact that the complex variables specific to the classroom have a great impact on the learning process is sufficient alone for the importance of classroom design. It is stated that open, flexible, technological, innovative and collaborative classrooms are relatively more successful compared to chaotic and disorganised classrooms. This success is related to the messages that learning environments send to students and how they can affect behaviours. For these and similar reasons, it is necessary to focus on personal and organisational developments that will focus on opportunities in classroom designs and teacher empowerment trainings (Imms & Byers, 2017).

Today, many schools are transforming traditional classrooms into an innovative learning environment that supports flexible, diverse teaching and learning opportunities. These schools envision a future in which teaching, culture and space in harmony result in the achievement of deep learning in students (French et al., 2020). Schools and classrooms, characterised elsewhere by the potential of space, pedagogical practices and curricula (Sasson et al. 2022), have an important place in the realisation of learning.

The idea of the better and the most advanced reveals a new learning design every day. In the researches that emerged with the idea of making learning fun, learning environments are designed in the combination of learning, entertainment, technology and social relations (Barab et al., 2005). On the other hand, there are approaches to design the lesson as a game and to evaluate classrooms as multi-player learning environments (Sheldon, 2020). In the studies, the use of games as a learning tool is characterised as promising; the roles of games in teaching and reinforcing not only knowledge but also important skills such as problem solving, cooperation and communication are mentioned (Dicheva et al., 2015).

Another reality revealed by the basic studies on learning and the classroom is the role of the teacher. One of the most important tasks of a teacher in the classroom is to manage the classroom effectively (Marzano & Marzano, 2003). When the scientific study aimed at determining the components affecting learning in a very comprehensive way is reached, it is seen that classroom management and learning activities carried out in the classroom are the most important determinants of learning. In addition, in order to enable all students to find positive pathways to adulthood, classroom management should be developed with practices that can help respond to individual variability, address adversity, and support resilience (Darling-Hammond et al. 2020).

## **HAPPY CLASS**

Happiness is a topic of interest to various fields and is seen as both a means and an end of education, defined as a state of balance between internal variables and environmental conditions. The well-being and satisfaction of students, teachers and parents contribute to the overall happiness of the classroom. Classrooms are complex learning environments that require effective design and management. In addition to factors such as physical elements, classroom complexity and teacher competence, happiness plays a key role in supporting students' learning and development. Innovative, flexible and collaborative classroom designs are associated with better learning outcomes. Happy classroom design is one of them.

Understanding the classroom as a learning environment has been a common curiosity of all components of the classroom as a science and art. The endeavour to understand the classroom has produced many researches, theories and literature on classroom design in different periods. When this literature is analysed, it will be seen that the classroom phenomenon has become understandable on the basis of implicit images and metaphors. Therefore, this research is a way of thinking and seeing about the happy class with a strong understanding by emphasising the similar aspects of classroom experiences with happiness (Morgan et al., 1998). The positivity of

happy classes will also shape the framework of thoughts to be produced in the classroom context (Scott & Davis, 2007).

A happy class is based on students, teachers and parents happily achieving the common goals of the class (Fidan, 2020). Therefore, a happy class has happy students, happy teachers and happy parents. A happy class is completed when the planned goals of the class are realised in addition to the happiness of all components. Figure 1 is designed to express the happy class phenomenon.

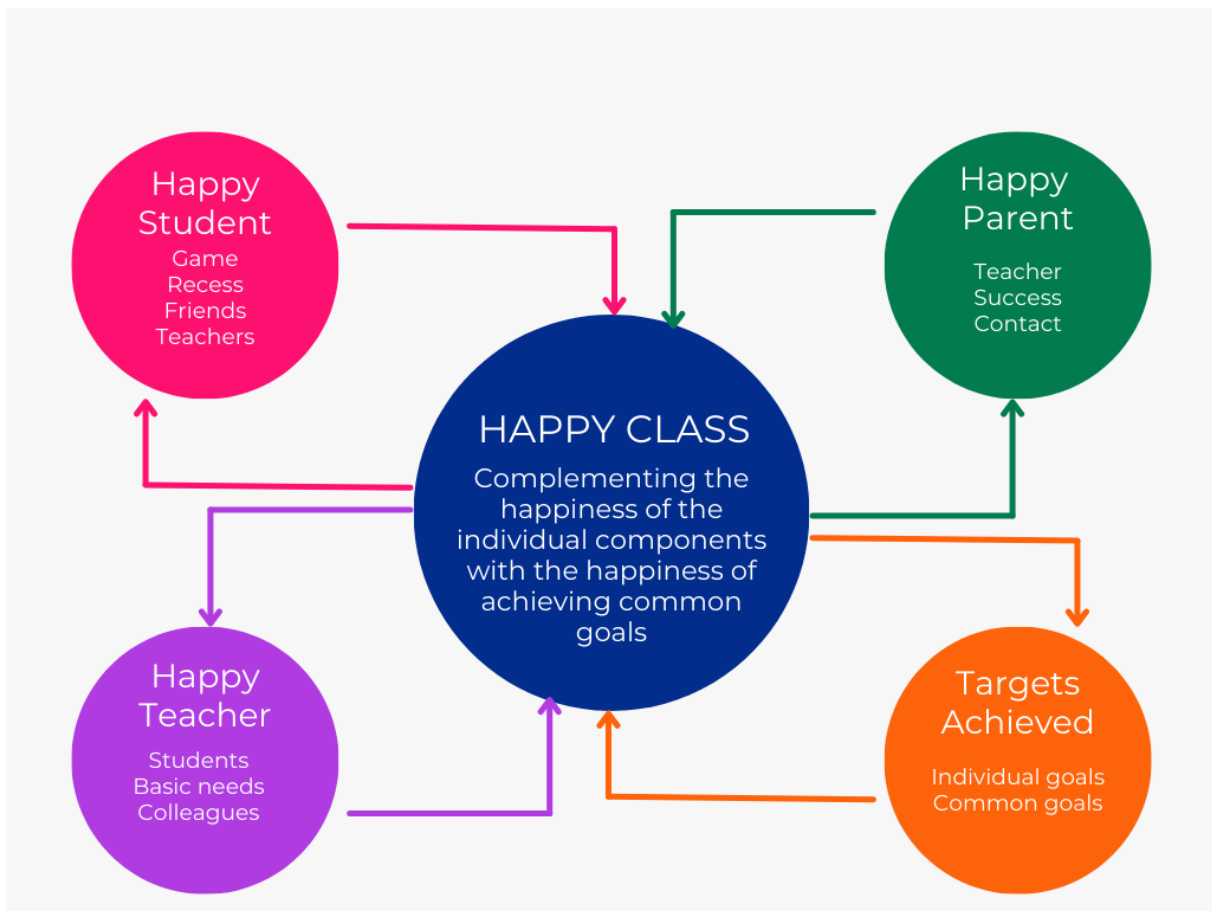


Figure 1. Happy Class

As can be seen in Figure 1, a happy class is a spiral of happiness where happy students, happy teachers and happy parents are together. When this spiral of happiness reaches the common goals of the class, a happy class will be fully emerged. Therefore, a happy class, which values the subjective happiness of each component, simultaneously values the realization of common goals.

It has been revealed that students are happy in playing games, breaks and friend-teacher relationships; teachers are happy with their students, colleagues and doing their profession; and parents are happy with teachers, success and communication (Fidan, 2020). In addition to all these individual happiness, the happy class phenomenon is completed with the realisation of learning, which is the main reason for the existence of classrooms (Balci, 1998). The happiness of a happy class is more than the happiness of four components: teachers, students, parents and goals.

There are various studies focusing on the literature surrounding teacher, student and parent roles, effective classroom management strategies, and successful evidence-based teaching and learning pedagogies. These studies assist teachers in promoting a positive classroom experience for all (Franklin & Harrington, 2019). Stating that the most fundamental role in achieving learning goals in a happy class belongs to the teacher, Özdemir (2013) describes the success that will emerge through supporting teachers and training teacher leaders as the awakening of the sleeping giant.

In conclusion, the happy class phenomenon emphasises the importance of a positive, engaging and supportive learning environment. Research shows that happiness has a positive relationship with motivation and academic achievement. A happy class contributes to students' emotional well-being as well as improves their academic performance. Teacher happiness also plays an important role in creating a happy class. A happy teacher can be more effective in classroom management and fostering a positive learning environment.

### ***Happy Teacher***

Who is a happy teacher? Knowing a teacher's age, gender, race and income (assuming the person has enough money to meet his or her necessary needs) gives almost no clues. Better clues come from knowing the teacher's characteristics, whether he or she has a supportive network of close relationships, whether his or her culture offers positive interpretations for most everyday events, whether the person is busy with a job or the like in his or her free time, or whether he or she has a belief that includes social support, purpose, and hope (Myers & Diener, 1995).

A happy teacher is a teacher who experiences subjective well-being and satisfaction in the teaching profession. This can be influenced by a variety of factors, including the teacher's self-efficacy, belief in his or her ability to teach effectively, life satisfaction, and perceived support from students and colleagues (Pap et al., 2023).

Teachers, whose main role is expressed as facilitating learning (Keller, 1968), are the representatives of the learning content and the classroom. Teachers, who have a significant impact on parents and students, determine the attitude towards a particular course as well as classroom happiness. An effective teacher can transfer emotions and competence to students (Hanushek, 2011; Stronge, 2018). A classroom is only as happy as the teachers in it (Kavcar, 2002). A happy teacher can have a positive effect on students' mental and physical health. The happiness of teachers should be considered as important as the happiness of students (Pap et al., 2023).

While teachers work in co-operation with school management and parents, they also co-operate with students by facilitating learning processes. This and more necessitates more thought on teacher responsibility (Korthagen, 2017). As an important role model, the teacher can be a key component of happy classes (Korthagen, 2004). The main responsibility of a great teacher is to inspire others (Zehm & Kottler, 1993). Therefore, happy classes can be mentioned to the extent of teachers' ability to inspire students and parents.

Teachers who are seen as role models and sources of inspiration can go beyond the classroom with unique or extraordinary experiences by designing tasks, projects and materials that achieve various goals rather than simply applying existing theoretical knowledge with standard processes (Franklin & Harrington, 2019). In this context, the necessity to expand the framework of teacher knowledge has come to the fore, and teachers' technological knowledge of hardware and digital software accompanying pedagogical content knowledge is also focused on (Donnelly & Berry, 2019). Thus, both the physical and classroom climate in concrete classrooms are supported by teacher knowledge and interest in completely different dimensions. The expanding and updated teacher knowledge framework is also open to online opportunities, empowering teachers against the uncertainty of change (Fidan, 2020b,2021).

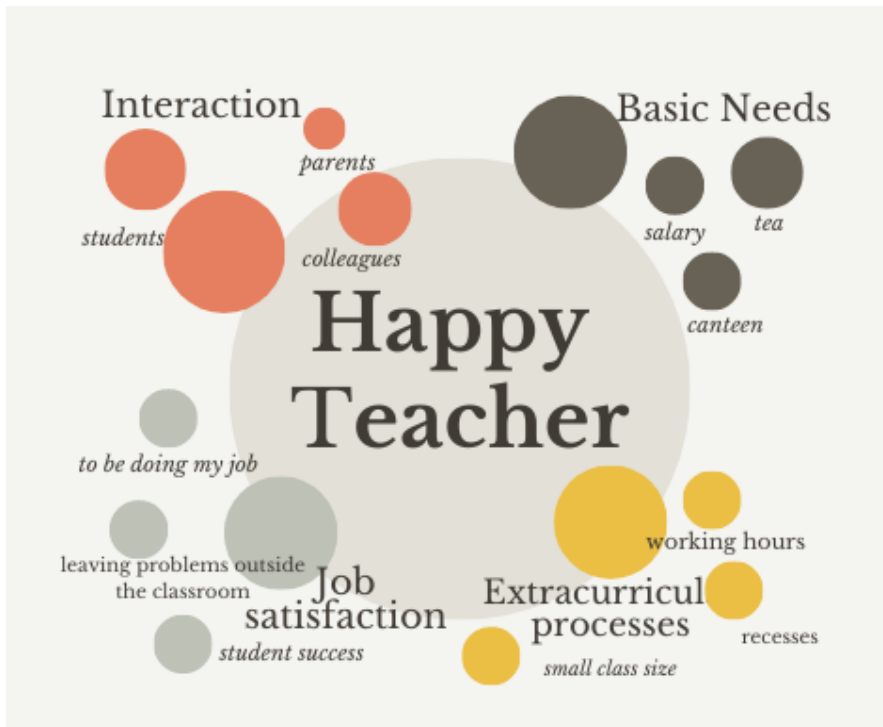


Figure 2. Components That Make Teachers Happy at School

In the studies in the literature, the components of a teacher's happiness at school were revealed through qualitative studies. As can be seen in Figure 2, there are 12 happiness codes combined under the themes of interaction, basic needs, job satisfaction and extracurricular processes. Accordingly, the main reasons that make a teacher the happiest are the satisfaction of doing his/her job, sharing with fellow teachers and students. The small class size and meeting basic needs also make teachers happy. In addition, in related qualitative studies, teachers stated that leaving other problems of life outside the door when they enter the classroom is an important happiness component (Fidan, 2020).

In another study, happy teachers were defined with various codes in personal, professional, social and guidance themes. Accordingly, teachers' interaction with students, fun lessons, and social activities were mentioned in the context of happiness. In addition, in the related study, the contributions of components such as small class size, technological facilities and quality sharing were also mentioned (Döş, 2013).

### ***Happy Student***

Happiness level is important in students' lives. It has been revealed that a high degree of happiness supports student functionality. It is stated that happy students are better in many contexts such as reading skills, school attendance, academic self-perception, academic goals and social interaction with classmates. On the other hand, it is stated that happy students have better social, psychological and physical health (Suldo & Shaffer, 2008). Therefore, it can be said that happiness has critical processes such as protecting a student against diseases and at the same time supporting them in their developmental processes.

Classrooms are common learning spaces where nurturing students' lives and improving their knowledge will help shape their future. Ensuring a positive school experience for teacher and student can be based on the flexibility, understanding, creativity and patience of both, the demographics of the student and environmental factors. Collaboratively creating a learning environment that is both stimulating and inclusive, demonstrating respect, empathy and trust is vital for learning, while the responsibility for one's success in teaching and learning in the classroom lies squarely with the student as well as the teacher (Franklin & Harrington, 2019).



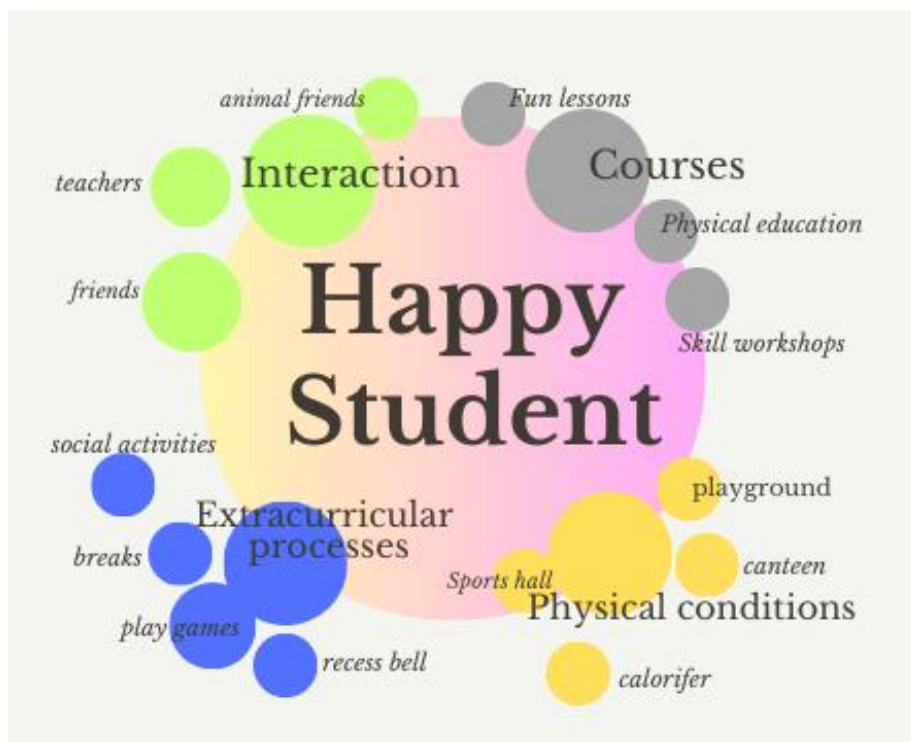


Figure 3. Components That Make Students Happy at School

As can be seen in Figure 3, happy student components were categorised in the studies in the literature. In these studies, 13 themes and happy student metaphors were tried to be explained in the themes of interaction, lessons, extracurricular processes and physical conditions. Accordingly, playing games, recess bells, fun lessons and peer interaction are the components that make students the happiest. As can be expected, the most prominent code, especially in primary school level studies, is play. Games and friends mostly determine a student's happiness (Fidan, 2020).

On the other hand, the physical facilities of schools are also among the components of a happy student. Technological facilities, heating and ventilation options, workshops and even the type of blackboard are also included as components of a happy student (Döş, 2013).

### **Happy Parent**

The research (Myers & Diener, 1995) poses the question "Who is the happiest?", stating that happiness is similarly available to people of all ages, genders or races and most income levels. Throughout the ups and downs of life, the reason why some people's capacity for joy continues unabated is questioned. As a result of this questioning, it was stated that four intrinsic characteristics, namely self-confidence, sense of personal control, optimism and extraversion, point to happy people.

It is stated that the first characteristic of a happy individual has self-serving prejudices. Self-serving assumptions such as "I am very happy to be together, I have good ideas" are important. Second, happy people often feel personal control. Those who feel empowered rather than helpless usually do better in school, cope better with stress and live happier lives. Happiness can be damaged when deprived of control over their own lives. Third, happy people are usually optimistic. Optimists are those who recognise that when people embark on something new they expect to succeed and are generally more successful, healthier and happier than pessimists. Fourth, happy people tend to be extroverted (Myers & Diener, 1995).

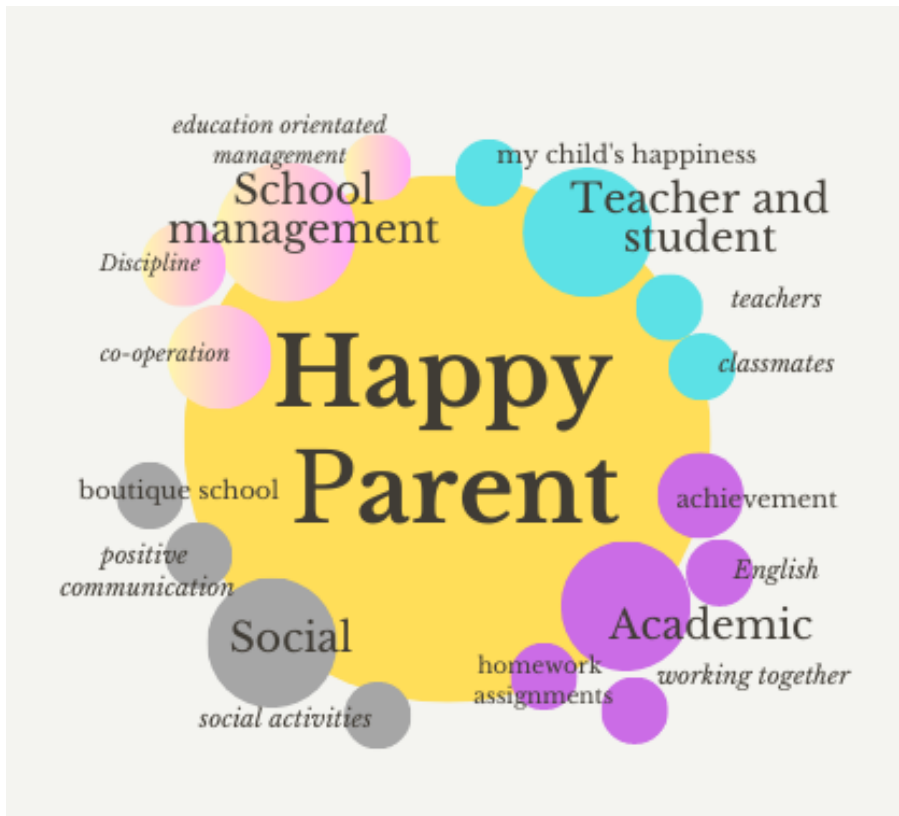


Figure 4. Components That Make Parents Happy at School

As can be seen in Figure 4, 13 codes in the themes of school management, teacher-student, social and academic were identified as the components of happy parents. Accordingly, the component that makes parents the happiest is the happiness of their children and the academic success that emerges thanks to the discipline and co-operation at school. In addition, social activities and relationships with classmates also make parents happy (Fidan, 2020).

The discipline phenomenon expressed in the context of parental happiness is also included in other related studies. The discipline developed and maintained in a school and the resulting culture can make parents and other components happy (Döş, 2013).

On the other hand, academic and economic concerns are important components that determine parental happiness. Parents maintained their academic expectations even during the compulsory distance education period and provided feedbacks in the studies. In addition, parents who maintain the expectation of success and academic development under all circumstances also expect social and academic activities to be economical (Fidan, 2021).

Another happiness component that emerged during the compulsory distance education period is the inclusion of parents in the classroom. In the related study, the theme of transparency is at the forefront. Parents associated happiness with the fact that they witnessed all the processes in online classes and could access transparent information about teachers and students (Garbe et al., 2020; Fidan, 2021).

### **Objectives Achieved**

In a classroom, there are common goals determined in co-operation. The happy class metaphor includes the achievement of common goals as well as the individual happiness of its components. One of the basic values of the happy class metaphor, perhaps the most important one, is Barnard's (1938) co-operation theory. The concepts such as balance, effectiveness, efficiency, and effectiveness defined in the co-operation theory, in which the basic functions of management are explained, constitute the basis for the happy class.

The happy class phenomenon is based on a balance between the degree to which the class realises common goals (effectiveness) and the degree to which individual needs are met (efficiency). In the classroom management perspective where Weber focused on structure, Taylor focused on management, Elton Mayo and his friends focused on human relations, Barnard and co-operation theory focused on the common goals and function of the classroom (Pugh & Hickson, 2016).

The core values in the UNESCO happy schools initiative, which aims to support holistic school happiness to improve the impact of happy schools on teaching, learning and well-being, are included in the happy class phenomenon. It is important to emphasise happy classrooms that propose better learning experiences rather than exchanging the happiness of students and teachers in classrooms for academic achievement. Happy classes emphasise learning environments where the common goals of schools are realised while supporting the learning, health and well-being of individuals, families and communities (UNESCO, 2016; Bin Mahfooz & Norrmén-Smith, 2022).

On the other hand, the classroom is not seen as a "happy family" in all aspects and at all times. The common values of the classroom and the individual values of its constituents may sometimes conflict. What is important here is co-operation and reaching a common acceptance area (Hoy & Miskel, 2012). Individuals in a classroom naturally have common values as well as individual values that each individual has separately (Fidan, 2014). The harmony of individual and common values in a classroom reflects positively on the happiness of the class (Sezgin, 2006).

## CONCLUSION

In this study, happy class is defined as achieving common goals in the happiness of students, teachers and parents. In addition, it is seen that a happy class is expressed as a happiness spiral in which happy students, happy teachers and happy parents come together. In addition to these, it is stated that the individual sources of happiness of students, teachers and parents as well as the learning process play an important role in the completion of a happy class. As a result, it is emphasised that a happy class supports academic achievement by increasing motivation and improves students' emotional well-being.

The happy class phenomenon is in line with the UNESCO happy schools project, which aims to improve the impact of classrooms in the context of teaching, learning and well-being on the basis of student and teacher happiness. Happy classes are a learning vision in which the common goals of the classroom are realised while supporting individual student learning, health and well-being (UNESCO, 2016). The theoretical foundations of the happy class phenomenon refer to many organisational theories in the literature, including rational, natural, open and innovative.

The rational aspect of the classroom is considered together with the natural aspect. In addition, it does not neglect to feed on the postmodern perspective of open organisations. While the goal of happiness with all its components is taken as a basis, the data of chaos and chaos theories are also included. While producing ideas on the basis of happiness and cooperation, it is not ignored that conflict is a necessity of organisational life. Happy class is an approach that is aware of the transforming society and non-stop change and is dynamic and suitable for the age (Fidan, 2018).

The effort to understand, explain and manage the classroom is closely related to the effort to understand the world (Baum, 2002). The phenomenon of the classroom, which all individuals visit on their life journeys and even stay for a long time, can be reconsidered with the metaphor of happiness. The effort to make sense of the classes, which have an indispensable place in the lives of individuals, with happiness can make positive contributions to individuals' efforts to understand the whole world. The happy class endeavours to bring intelligibility and manageability to social life in a way. In addition, postmodern paradigm, multifaceted organisation approaches and neoclassical management theories, especially Barnard's cooperation theory, are embodied with the happy class metaphor.

The happy class phenomenon highlights the importance of a positive, engaging and supportive learning environment. Happiness in classes has a positive relationship with motivation and

academic achievement. While discussing the concept of happy class in the research, the balance between student, teacher, parent and class goals was taken into consideration. It also highlights the importance of the teacher's role and how a happy class can enhance the learning experience.

A happy teacher is an educator who experiences subjective well-being and satisfaction in the teaching profession. Teachers' happiness can have a positive impact on students' mental and physical health. In addition to facilitating learning processes by collaborating with students, teachers can also serve as role models, an essential component of happy classes. A great teacher can have inspirational qualities and be an inspiration to students, parents and colleagues. Among the reasons that make a happy teacher happiest, the satisfaction of doing his job is important. It is also emphasized that a happy teacher is influenced not only by professional success but also by personal and social factors.

Classrooms are shared learning spaces where nurturing students' lives and developing their knowledge helps shape their futures. Collaboratively creating a happy learning environment is vital to learning. This is a process based on student and environmental factors and is the joint responsibility of the teacher and the student. Components such as playing games, recess bells, fun lessons and peer interaction were stated as the factors that made students happy the most. These results provide important insight into how classroom environments and school experiences can be shaped to increase students' happiness.

Themes such as school management, teacher-student relationship, social interaction and academic success were identified among the reasons why parents are happy in a school. Among the components that make parents happiest, the happiness of their children and the academic success achieved through discipline and cooperation at school stand out. On the other hand, parents' transparent access to information in online classes has been associated with happiness. These results provide valuable insight into understanding the factors that influence parents' happiness at school and improving the school experience by taking these factors into account.

The happy class emphasises the achievement of common goals simultaneously with the individual happiness of all constituents. The theory of co-operation and the balance between effectiveness and efficiency form the basis of the happy classroom. The focus is on creating better learning experiences and supporting the well-being of everyone involved.

As a result, in this study, the happy class is discussed, which re-examines the class phenomenon from the perspective of happiness. The main purpose of this study is to reconstruct the class phenomenon in a more livable format. The happy class is positioned in the context of the happiness of teachers, students and parents and the common goals achieved. This position is supported by the happiness and class literature. At the end of the study, the following suggestions can be made:

- Happiness, which is a subjective concept, explains the necessity of constructing the happiness of each class uniquely.
- Although the concept of happiness can be defined infinitely, happy classes prioritise long-term happiness.
- Short-term happiness experiences of teachers, students and parents form the basis for long-term happiness and therefore happy classes.
- Teacher leadership should be supported in the context of happy class and teachers should be provided with practical trainings in the context of happiness.
- In the goal of a happy class, individual and organisational goals should be managed in a fair manner without giving preference to each other.
- Different studies that address the components of the happy class together can be brought to the field.

- It should be remembered that there are components of a happy class and that a happy class cannot be achieved with the happiness of only one component.
- Considering that the concept of happiness is a product of a balance between individual and environmental desires and goals, it is important that teachers and students are in classrooms compatible with their individual values.
- When choosing a class, the harmony between the values of parents, students and teachers and the common values of the class should be taken into consideration.
- The happy class can be tested practically in various researches.

## REFERENCES

- Balci, A. 1988. Etkili Okul [Effective School]. *Education and Science* 12: 21–30.
- Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., & Tuzun, H. (2005). Making Learning Fun: Quest Atlantis, a Game without Guns. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 86–107. <http://www.jstor.org/stable/30220419>
- Barnard, C. I. (1938). The function of executive. Massachusetts: Harvard University Press
- Baum, J. A. (Ed.). (2002). *The Blackwell companion to organizations*. Oxford: Blackwell Business.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied developmental science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of educational technology & society*, 18(3), 75-88. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.75>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Donnelly, J., & Berry, L. (2019). Considering the Environment: An Expanded Framework for Teacher Knowledge. *Journal of learning spaces*, 8(1), 42-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1220566>
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim* 38(170). 265-280.
- Easterlin, R. A. (2003). Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 100(19), 11176-11183. <https://doi.org/10.1073/pnas.1633144100>
- Ellis, R. A., & Goodyear, P. (2016). Models of learning space: Integrating research on space, place and learning in higher education. *Review of Education*, 4(2), 149–191. <https://doi.org/10.1002/rev3.3056>
- Fidan, M. (2018). Örgüt yazınının kuramsal incelemesi ve metaforik bir tasarım olarak mutlu örgüt. *International Journal of Management and Administration*, 2(3), 17-33. <https://doi.org/10.29064/ijma.380252>
- Fidan, M. (2021). Teaching profession during the covid-19 pandemic. *Maarif Mektepleri International Journal of Educational Sciences*, 4(2).1-14. <https://doi.org/10.46762/mamulebd.789097>
- Fidan, M. (2020b). Covid-19 Belirsizliğinde Eğitim: İlkokulda Zorunlu Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2) , 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Palmatier, R.W., Houston, M.B. & Hlland, J. (2018). Review articles: purpose, process, and structure. *J. of the Acad. Mark. Sci.* 46, 1–5. <https://doi.org/10.1007/s11747-017-0563-4>
- Fidan, M. (2020). Mutlu Okulun Bileşenleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 107-123. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/etad/issue/55359/661058>
- Pautasso, M. (2013). Ten simple rules for writing a literature review. *PLoS computational biology*, 9(7), e1003149. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003149>
- Bin Mahfooz, S., & Norrmén-Smith, J. (2022). Going global with the Happy Schools framework: supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being. <https://doi.org/10.54675/TFX04953>
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- Franklin, H., & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. *Journal of Education and Training Studies*. 7(12), 1-12. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>
- French, R., Imms, W., & Mahat, M. (2020). Case studies on the transition from traditional classrooms to innovative learning environments: Emerging strategies for success. *Improving Schools*, 23(2), 175-189 <https://doi.org/10.1177/1365480219894408>



- Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' experiences with remote education during covid-19 school closures. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45-65. <https://doi.org/10.29333/ajqr/8471>
- Griffin, J. (2007). What do happiness studies study? *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 139- 148. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9007-4>
- Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*, 30(3), 466-479. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.12.006>
- Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2012). World happiness report. <http://eprints.lse.ac.uk/id/eprint/47487>
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and individual differences*, 33(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practice*. Çev. Ed. Selahattin Turan. Ankara: Nobel
- Imms, W., Byers, T. (2017). Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environ Res* 20, 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmenleri yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2).
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Manisha, B. (2023). A Step-by-Step Guide to Writing a Scientific Review Article, *Journal of Breast Imaging*, Volume 5, Issue 4, Pages 480-485, <https://doi.org/10.1093/jbi/wbad028>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership*, 61(1), 6-13.
- Maxwell, L. E. (2010). Chaos outside the home: The school environment. In G. W. Evans & T. D. Wachs (Eds.), *Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective* (pp. 83-95). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12057-006>
- Morgan, G., Bulut, G., & Dicleli, Z. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Mess.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy?. *Psychological science*, 6(1), 10-19.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Z. Bilgin, Çev.) . İstanbul: Kitap
- Özdemir, S. (2013). *Uyuyan deviyandırmak: Öğretmen liderleri yetiştirmek*. Ankara: Nobel
- Pap, Z., Maricuțoiu, L., Vîrgă, D. et al. (2023). Happy teacher, healthy class? Linking teachers' subjective well-being to high-school and university students' physical and mental health in a three-level longitudinal study. *Soc Psychol Educ* 26, 811-831 <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09768-0>
- Popper, K. R. (2005). *Bilimsel araştırmanın mantığı* (Çev. İ. Aka ve İ. Turan). İstanbul: Yapı Kredi.
- Pugh, D. S. ve Hickson, D. J. (2016). *Great writers on organizations: the third omnibus edition*. NY: Routledge
- Robbins, S. P., Bergman, R., Stagg, I., & Coulter, M. (2014). *Management*. Pearson Australia.
- Rowley, J. and Slack, F. (2004), "Conducting a literature review", *Management Research News*, 27(6), 31-39. <https://doi.org/10.1108/01409170410784185>
- Sasson, I., Yehuda, I., Miedijensky, S., & Malkinson, N. (2022). Designing new learning environments: An innovative pedagogical perspective. *The Curriculum Journal*, 33(1), 61-81. <https://doi.org/10.1002/curj.125>
- Scott, W. R., & Davis, G. F. (2007). Organizations and organizing. *Rational, natural, and open system perspectives*. Upper Saddle River: Pearson.
- Sezgin, F. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin birey-örgüt değer uyumuna ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48(48), 557-583.
- Sheldon, L. (2020). *The multiplayer classroom: Designing coursework as a game*. CRC Press.
- Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD. <https://vulms.vu.edu.pk/Courses/EDU433/Downloads/Lecture%203.pdf>
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52-68. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Tolstoy, L. N. (2015). *Anna Karenina (1st ed.)*. İletişim.

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in the Asia-Pacific. (2016). [Happy schools! A framework for learner well-being in the Asia-Pacific](#). "Happy schools" for better learning | UNESCO

Zehm, S. J., & Kottler, J. A. (1993). *On being a teacher: The human dimension*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Newbury Park, CA 91320.

# Okul Kültürünün Geliştirilmesi ve Sürdürülmesinde Okul Yöneticilerinin Rollerinin İncelenmesi

## Examining the Roles of School Administrators in Developing and Maintaining School Culture

Mehmet Akif HALICIOĞLU<sup>1</sup>

Atıf:

Halicioğlu, Akif, M. (2023). Okul Kültürünün Geliştirilmesi ve Sürdürülmesinde Okul Yöneticilerinin Rollerinin İncelenmesi, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 440-457, DOI: 10.57135/jier. 1392540

### Öz

Bu araştırmada okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rolü incelenmiştir. Bu kapsamda, nitel bir araştırma deseni olan durum çalışması işe koşularak kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen farklı okullarda görev yapan 18 okul yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın verileri yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin okul kültürü kavramı hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermiştir. Okul yöneticilerinin arzu ettikleri okul kültüründe tüm paydaşların okul faaliyetlerine gönüllü katılması, okulda tüm paydaşların kendisini değerli hissetmesi, tüm paydaşların işbirliği içerisinde olması, eğitim açısından etkili ve verimli sonuçlar üretmesi, öğrenci merkezli olması ve milli ve manevi değerlere dayanması öngörülmüştür. İdeal bir okul kültürü oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen roller liderlik etme, iletişimi geliştirme ve adalet sağlama başlıkları altında toplanmıştır. İdeal okul kültürünün geliştirilmesi için öncelikli olarak yapılması gerekenler ise daha fazla sayıda nitelikli etkinliklerin gerçekleştirilmesi, yöneticilerin işbirliği içerisinde hareket etmesi, iletişimin geliştirilmesi ve adaletin sağlanması şeklinde sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, okul kültürü, okul yöneticisi, öğretmen, örgüt

### Abstract

In this research, the role of school administrators in developing and maintaining school culture was examined. In this context, a qualitative research design, namely a case study, was employed, and the opinions of 18 school administrators working in different schools, determined through convenience sampling, were sought. The data for the study were collected through structured interviews. The data of the research were collected through structured interviews. The data were analyzed using the content analysis technique. The findings of the research showed that school administrators' level of knowledge and awareness about the concept of school culture is high. The school culture that school administrators desire is for all stakeholders to participate voluntarily in school activities, for all stakeholders to feel valued in the school, for all stakeholders to cooperate, to produce effective and efficient results in terms of education, to be student-centered, and to be based on national and moral values. The roles of school administrators in creating an ideal school culture are grouped under the headings of leadership, improving communication and ensuring justice. The priorities that need to be done to develop the ideal school culture are listed as carrying out more qualified activities, administrators acting in cooperation, improving communication and ensuring justice.

**Keywords:** Education, school culture, school administrator, teacher, organization.

<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Sultanbeyli, İstanbul-Türkiye, [m\\_akif\\_halici@hotmail.com](mailto:m_akif_halici@hotmail.com), orcid.org/0000-0001-9876-5981

## GİRİŞ

Günümüz eğitim sisteminde okulların hedefi; aktif katılım sağlayabilen, yaratıcı ve stratejik düşünebilen, özgür iradesiyle hareket edebilen, beden ve ruh sağlığı yerinde, kendi hedefleri olan ve bu hedefler doğrultusunda hareket eden, okulun kültürünü ve hedeflerini özümsemiş bireyler yetiştirmektir (Bütün 2015). Bu hedefler doğrultusunda okullarda kaynakların verimli şekilde kullanılması okul müdürlerinin iradesi ve idaresinde olup, okul müdürlerinin vizyon, misyon ve kabiliyetleri ölçüsünde gerçekleşmektedir (Acar, 2004). Müdürler okulların nitelikli ve etkili bir hizmet vermesinde, diğer paydaşlara ve çalışanlara karşı birinci dereceden sorumlu olan yöneticidir. Okul müdürleri, liderlik özellikleri ve davranış biçimlerin okulun etkinliği ile direkt ilişkilidir ve okulun vizyon ve misyon sahibi bir kurum olmasında kilit role sahiptir.

Her toplulukta olduğu gibi okullarında kendilerine özgü oluşturdukları bir kültürel birikimleri bulunmaktadır. Örgüte ait olan bu değer, inanç ve normların bileşimi olan okul kültürü her okul için biricik ve tektir (Özdemir, 2012). Bu kültürün oluşumu farklı örgütsel değişkenlerin bir araya gelerek oluşturdukları sonuçlardır. İletişim okul müdürünün yönetim şekilleri ve süreçleri, öğretmen tutumları, örgüt içi iletişim gibi örgütsel davranışların birbiri ile etkileşimleri sonucu, okulların kültürleri birbirinden farklılaşır. Olumlu ve çalışanlar tarafından benimsenmiş okul kültürünün, personel üzerinde motivasyon, uyum, istihdam süresi, performans, başarı ve aidiyetleri üzerinde önemli etkileri olduğu bilinmektedir (Karayağız, 2018).

Okullar, milli kimliği belirleyen değerleri ve ayrıca küreselleşen dünyanın evrensel değerlerini bireylere aktarabilen örgütsel bir kültür oluşturmak zorundadırlar. Okullar aynı zamanda milli değerleri evrensel değerlerle buluşturarak da evrensel kültürün oluşumuna katkı sağlayabilirler (Çelik, 2002). Günümüzde okulların toplumları geleceğe taşıyabilmeleri için, etkili bir örgüt (okul) kültürüne sahip olmaları gerekmektedir. Bu ise ancak kurum çalışanlarının ve özellikle lider yöneticilerin bu anlayışı benimsemeleriyle gerçekleşebilir. Okulların kültürünün oluşmasında, oluşturulan bu kültürün ayakta tutulmasında ve hedefe ulaşmak için geleceğe yön verilmesinde okul müdürlerinin rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir (Cemaloğlu, 2013). Okul müdürlerinin sergiledikleri tavırlar, yönetim biçimleri insan ilişkileri, iletişim becerileri örgütün kültürü üzerinde oldukça etkilidir. Oluşturulan bu kültürün öğretmenlere doğru anlatılmasında ve öğretmenlerin kendilerini rahat, güven içinde hissetmesinde ve çalışmak için istekli olmalarında da okul müdürlerinin rolü büyük önem taşımaktadır. Eğitimin en önemli örgütlerinden biri olan okulların fark yaratabilmeleri, diğer kurumlara göre bir adım önde olabilmeleri ve özgün bir kimlik kazanabilmeleri için okul müdürlerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürlerinin okul kültürünü doğru ve anlaşılır bir şekilde oluşturması, bunu öğretmenlere iyi bir şekilde anlatması beklenmektedir. Böylece öğretmenler de okulları için çalışmaya istek duyacak, kurumun gelişmesi ve bir parçası olmak için çabalayacaklardır (Bilgin, 2009).

Bu araştırmanın amacı, okul kültürünün sürdürülmesi ve geliştirilmesinde okul yöneticilerinin rollerini incelemektir. Bu kapsamda, okul yöneticilerinin okul kültürü konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemek ve okul kültürünün sürdürülmesi ve geliştirilmesi için çözümler aranmak hedeflemiştir.

### **Örgüt Kültürü ve Okul Kültürü**

#### *Örgüt Kültürünün Tanımı ve Özellikleri*

Kültür, insanların yaşam biçimlerinin ve yaşama bakış açılarının bir araya gelmesiyle oluşan ve toplumu bir arada tutan araçların tümüdür (Kaysılı, 2019). Toplumu oluşturan bireylerin diğer bireyler ile veya diğer kültürler ile etkileşime girerek ortaya çıkardığı, kendilerinden sonraki nesillere aktardığı maddi ve manevi ürünlerin tamamıdır. Toplumu oluşturan bireylerin yaşantıları, bu yaşantıların evreleri ve gelişimleri, kendi aralarındaki etkileşim ve ürün oluşturma biçimleri kültürle bağlantılıdır (Akdoğan, 2014). Bu bağlantılar yoluyla oluşturulan deneyimler bireyleri ortak bir duygu ve düşünce paydasında bir araya getirir. Bir araya gelen

bireylerin ortaklık geliştirerek oluşturdukları maddi (mimari, giyim-kuşam, sanat ürünleri vb.) ve manevi (folklor, gelenek-görenekler, değerler vb.) birikimler kültürü oluşturan temel öğelerdir. Bu öğeler insanların davranış biçimlerini şekillendirir. Bunun yanında birey, kültürün oluşma aşamasında kendi oluşturduğu ürünlerle katkı sağlarken aynı anda var olan kültürel kuralları özümser ve davranışlarını bunlara dayalı olarak sergiler (Kaysılı, 2019).

Örgüt, belirlenen hedeflere ulaşmada daha fazla kişinin toplanmasıyla meydana gelen, görevlerinin, yetkilerinin ve sorumluluklarının paylaşıldığı ve yönlendirme ve denetleme ile yürütülen bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Örgütün kurulma amacına ulaşmalarında en önemli iş şüphesiz iş görene düşmektedir. İş görenlerin verimli çalışmaları bireysel, örgütsel ve çevresel unsurlarla ilişkilidir. Bunların en başında örgüt kültürü gelmektedir (Arslan, 2004).

Birçok bilimsel araştırma yapan ve alanında otorite olarak kabul edilen Schein'e göre örgüt kültürü; bir grubun etkili bir şekilde çalışabilmesi için gerekli olan ve yeni üyeler tarafından da kabul edilen, dışı karşı bütünleşme ve içsel uyumu sağlamaya yönelik temel yaklaşımlardır (Schein, 1990). Örgüt kültürü, iş görenlerin davranışlarını etkileyen bir sistemdir ve psikoloji ve sosyal psikoloji ile şekillenmektedir (Zerenler, 2011). Örgüt kültürü örgüt değerlerini barındırmakta ve örgüt üyelerince paylaşılan duyguları ve düşünceleri göstermektedir. Bir örgütü, diğerlerinden ayıran niteliklerin bütünü, örgütün kimliği ve kültürüdür (Nişancı, 2012). Örgütün iş görenlerine ve müşterilerine yönelik karar ve faaliyetlerini şekillendiren temel bir felsefedir. Ayrıca, iş görenlere örgütsel anlamda bir kimlik sahibi olma ayrıcalığı kazandıran örgütsel kültür, üyeler arasındaki sahiplenme duygusunu kolaylaştırmakta ve ortak kararlılığı sağlamaktadır (Bedük, 2010).

Örgüt kültürü örgüt üyelerinin davranışlarındaki süreklilikten kaynaklanmaktadır (Arslan, 2004). Örgüt kültürü, iş görenlerin tutumlarının, inançlarının ve beklentilerinin zihni oluşumları ve bu oluşumların sembolik gerçekliklerinden oluşmaktadır. Bu sembolik gerçeklikler, iletişim ağı ile oluşmakta, değişmekte, aktarılmakta ve öğretilmektedir. Örgüt kültürünün yaşam alanı ise örgütsel iletişimi meydana getirmektedir (Eroğlu ve Özkan, 2009). Kültürün yavaş değişen bir yapıya sahip olması örgüt kültüründe yer alan unsurlar (ideoloji, adet, inanç, araç, gereç vb.) dikkate alındığında örgüt iklimi kavramına göre daha yavaş değiştiği görülmektedir (Arslan, 2004).

Örgütler kendilerini meydana getiren iç çevrelerinin yanı sıra, dış çevrelerinin de ahlaki değerlerinden etkilenmektedir. Örgütlerin kültürel yapılarının meydana gelmesinde milli kültür önemli bir yere sahiptir. Var olan örgütsel kültürün birçok etkeni ulusal kültürle benzeşmektedir. Örgüt kültürü toplumların geleneklerinden, göreneklerinden, tarihsel deneyimlerinden, inançlarından ve ahlaki değerlerinden etkilenmektedir (Erdem ve Dikici, 2009).

İş görenlerin neyi, nasıl ve ne zaman yapacakları, örgüt içerisinde ve dışarısındaki davranışlarının nasıl şekilleneceği kültürünce belirlenmektedir. Bu sebeple, örgütün amaçları ve stratejileri belirlenirken, iş görenlerinin tutum ve davranışları değerlendirilirken örgüt kültürünün dikkate alınması gerekmektedir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için hem iş görenin kültürünün hem de örgütün kültürünün iyi bir şekilde analiz edilmesi ve bu doğrultuda bir yönetim sürecinin belirlenmesi gerekmektedir (Şahin, 2010).

### *Örgüt Kültürünün Önemi*

Örgütler toplumun en önemli birimlerindedir. Örgütlerin kurulması ve geliştirilmesi sırasında belirli bir örgüt kültürü nihai olarak ortaya çıkmaktadır. Örgüt kültürü, örgütsel hayatı düzenlemeye ve örgütün geleceğini belirlemeye yöneliktir. Günümüz koşullarında örgüt kültürü örgütlerin rekabet üstünlüğü elde etmelerinde büyük önem arz etmektedir. Çünkü örgüt kültürü örgütün hedef, strateji ve politikalarının meydana gelmesinde hayati önem taşıdığı gibi, belirlenen politikaların uygulanmasını açısından yönetimekilere yardımcı olmaktadır (Köse, Tekik ve Ercan, 2001). Küçülme, birleşme ve yeniden yapılanma gibi yapısal değişimler ve ayrıca



hızla değişen dış çevrenin artan karmaşıklığını ve öngörülemezliği göz önüne alındığında, örgüt kültürü artan bir öneme sahiptir. Örgüt kültürünü anlamak, değerlendirmek ve yönetmek, kuruluşların hem istikrar hem de uyum sağlamalarına yardımcı olabilir (Tanase, 2015).

Örgüt kültürünün iyileştirilmesi, sistemdeki katılımcıları sisteme yönelik adil ve uzun vadeli hedefleri benimsemeye teşvik edecektir (Knights ve Willmott, 2007). Başarıyla geliştirilen sistemler ve örgüt kültürünün iyileştirilmesi, farklı paydaşlar arasında işbirliğinin geliştirilmesinde sürdürülebilirlik ve etkinlik sağlar (Vveinhardt ve Andriukaitiene, 2017). Örgüt kültürü, örgütle toplumu birbirine bağlamakta ve onun toplum içerisindeki konumunu belirlemede en etkili araçlar arasında yer almaktadır.

Örgüt kültürü destekleyici bir etken olarak iş görenlerin örgüte karşı pozitif duygular geliştirmelerini ve motivasyonlarını ve performanslarını artırmalarını sağlamaktadır. Örgüt kültürü, iş görenin amaçlarının örgüt amaçları ile uyum içerisinde olmasını sağlamaktadır, iş görenin davranışlarını düzenlenmektedir, örgütte çatışmaları yönetmekte yardımcı olmaktadır, iş görenin örgüte olan katkısını arttırmaktadır ve örgütün gelişimine katkı sağlamaktadır. Örgüt kültürünü kendi değerlerine yakın gören iş gören, kendisini örgütle bütünleşmiş olarak hissetmekte ve örgüte olan aidiyetini arttırmaktadır (Yüceler, 2009). Örgüt kültürünü benimsemiş iş gören iş ortamında karşılaşabilecekleri her türlü soruna karşı daha ılımlı yaklaşımlar geliştirmektedir ve psikolojik sermayelerini arttırmaktadır (Çetin, Hazır ve Basım, 2013). Ayrıca, iş görenlerin tutum ve davranışlarını örgütsel anlamda şekillendirerek örgüte uyumlu hale getiren örgüt kültürü, rekabet avantajı elde ederek rekabet üstü olma adına iş görenini değerli, özgün ve taklit edilmesi güç özelliklerle donatılmalarını sağlamaktadır (Bedük, 2010).

Örgüt kültürünün önemli bir diğer etkisi liderlerle ilişkilidir. Özellikle iş görenin kişilikleri ve liderlik tarzlarını belirleyen örgüt kültürü, liderlerin fikir, düşünce ve faaliyetlerinde de etkili bir etken olarak görülmektedir. Örgütün geleceğe dönük planlarında, amaçlarında, stratejilerinde liderlik tarzlarının belirlenmesinde, şekillenmesinde ve davranışlarının nasıl olacağını tespit edilmesinde örgüt kültürü belirleyici olmaktadır (Erdem ve Dikici, 2009).

### *Örgüt Kültürünün Öğeleri*

Örgüt kültürünün bir araya gelmesinde birbirinden farklı birçok öge önemli roller oynamaktadır. Bun öğeler çeşitli şekillerde örgüt içerisindeki bireylere aktarılmaktadırlar. Örgüt kültürünün öğeleri; temel değerler, semboller, dil, kahramanlar ve hikâyeler olarak sıralanabilir (Ekici, 2013).

Değerler, örgütün başarılarını ve standartlarını tanımlamak için kullanılan kavram ve inançlardır. Örgütsel değerler, paylaşılan idealler olarak görüldüğünden örgütsel davranışların seçiminde yol gösterici olmaktadır. Örgütsel değerlerin kaynağı iş görenlerin çevreleri ile etkileşimi sonucunda karşılaşılan durumlara dair kabul gören doğrulardır. Değerler, iyi-kötü, doğru-yanlış arasındaki ayrımların yapılmasını ve alternatif tercih ve yargıların oluşturulmasını sağlamaktadır (Köse vd., 2001; Acılar, 2009).

Semboller, örgütün yapısını şekillendirmek ve devamlılığını sağlayabilmek amacıyla örgütün temel işleyişinin çeşitli şekil ve objelerle açıklanmasıdır. Örgüt içerisinde çalışanlar, duygu ve düşüncelerini lanse ederken şekil, giysi, dil gibi sembollerden yararlanmaktadır. Örgüt kültürü içerisinde var olan soyut düşünceleri eylemler aracılığı ile somut hale getirmek en önemli amaçlarından birisidir. Bir malın ya da örgüt içerisinde bir kişinin akılda kalıcı hale gelebilmesi de semboller aracılığı ile sağlanmaktadır (Güney, 2007).

Örgütlerin kültürlerini yansıtan sözcük ve semboller topluluğu olarak tanımlanan dil, hem kültürün hem de toplumda kullanılmakta olan sembollerin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Örgütte kullanılan işaretler, üyelerin kullandıkları dil biçimleri, argo da dâhil olmak üzere, mecazlar, türküler ve şarkılar dil unsurları arasında yer almaktadır (Şimşek, Akgenci ve Çelik, 2008). Örgütlerin kendisine has bir dili bulunmaktadır. İş görenler ile ortak paylaşılan kelimeler ve cümleler yalnızca örgüt içerisinde anlamlı görülürken, dışarıda anlamlı görülmemektedir. Dil,

örgütte kültürel değerler ve normların oluşmasında bir araç olarak görülmektedir (Köse vd., 2001; Acılar, 2009; Robbins ve Judge, 2013).

Liderlik, örgüt çalışanlarının gelecek hedeflerini, vizyon ve misyonunu oluşturma sürecini belirleyen, çalışanların ortak bir paydada buldukları ve ortak hazlar aldıkları dinamik bir süreçtir. Lider kişi, çalışanların motivasyonunu en üst seviyede tutarak eyleme geçmesini ve başarılı olmasını sağlayan kişidir. Asıl amacı ise; örgüt içerisinde çalışanlarının başarılı olabilmelerini sağlayacak, engelleri aşabilecek kapasiteye getirecek, kendilerini kanıtlayabilecekleri uygun ortamlar yaratmaktır (Güney, 2007). Liderler tutum ve davranışları ile çalışanlara rol model oldukları için örgüt üyeleri arasında önemli bir konumda yer almaktadırlar. Liderlerin örgüt oluşumunda aldığı kararlar, stratejik hamleler, işe alım süreçleri, performans değerlendirme şekilleri, sorunlarla başa çıkma durumları, terfi, ödül süreçleri gibi tüm önemli eylemlerde sergiledikleri tutumlar çok önem taşımaktadır. Liderler sürekli ön planda oldukları için örgütün ruhunu ve kimliğini en iyi tanıyan ve dış çevreye aktaran davranışları ile örnek kişilerdir (Ekici, 2013). Kahramanlar ise; sadece örgütün başında yer alan yöneticiler arasından değil, çalışan düzeyinde olan örgüt üyeleri arasından da çıkmaktadır. Kahramanlık, kişinin olağanüstü bir durumda örgüt çıkarlarını korumak amacıyla zor olanı başararak, oluşabilecek sorunu bertaraf etmesi sonucunda kişiye verilen başarı ödülüdür. Böyle bir başarı kazanan kişiler çalışanlar arasında takdir toplar ve liderleri tarafından örnek kişi olarak lanse edilir (Ekici, 2013).

### *Örgüt Kültürü*

Okul kavramı tanımlanırken yapısı ve programı daha çok dile getirilse de okulun ayırt edici özelliği; yazılı olmayan kurallarla benimsenmiş, okula yerleşmiş olan ve varlığının tüm çevre tarafından kabul görüldüğü kültürüdür. Okul kültürleri onları eğlenceli, disiplinli, ciddi, verimli veya insan ilişkilerinde gelişmiş şeklinde birçok ifadeyle ayırt edilebilir. Dolayısıyla okul sadece binası, çalışanları, öğrencileri ve programıyla değil, bunlarla birlikte okul kültürüyle de meydana gelmiş olan bir bütündür (Terzi, 2005).

Bir okulun sahip olduğu kültür, ortak hedeflere ulaşma konusunda yol göstericidir ve bu süreçte nelerin başarılması gerektiğine ilişkin kuralları belirlemektedir. Bu nedenle, bir okulda başarıların desteklenmesi ve sürdürülebilirliği için okul kültürü temel bir ihtiyaçtır. Örgüt kültürü, kâr amacı gözetmeyen okul gibi örgütler için özellikle büyük önem arz etmektedir. Çünkü bu örgütlerde görev alanları bir arada tutan güç, görevlilerin paylaşılan ortak amaçlar ve değerleridir. Bu açıdan örgüt kültürünün zayıf düzeyde olması, örgütün kuruluş amacının değişmesine sebebiyet verebilir. Örgüt kültürü, okul gibi bilgi yönü etkili olan bir örgütün etkili olmasında ve verimliliğini artırmasında önemli etkenlerden biridir (Woodbury, 2006).

Okul kültürleri karmaşık bir yapıdadır. Okul yöneticileri ve öğretmenler okul kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayan temel faktörlerdir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler okulun diğer paydaşları olan öğrenciler ve velilerde dahil üyelerin tamamının inanç ve değerlerini yansıtan bir vizyon belirlemelidirler. Bu vizyon sadece okul yöneticisinin ortaya koyacağı bir vizyon değildir ve okulda tüm paydaşların katılımıyla mantıksal çerçevede kurulmuş bir tartışma ortamında ortak kararlarla belirlenmelidir (Şahin, 2003).

Okul kültürü okullardaki tüm bireylerin birlikte paylaştıkları kültür ile meydana gelmektedir. Okul kültürü okulda kabul gören değer, sergilenen davranış ve okuldaki eğitim programlarının temelinde yer alan bilgilerle oluşur ve gelecek nesillere aktarılması gereken bir mirastır. Okul kültürünün sosyal ve kültürel işlevi de bulunmaktadır. Sosyal ve kültürel işlev; okullardaki yeni gelen nesillere miras olarak aktarılmasını bu aktarıma bağlı olarak da istikrarın sağlanmasını, sağlanan istikrara bağlı olarak sürekliliğin kazanılmasını ve önceki nesiller ile gelecek nesiller arasında bütünleşmenin olduğu bir işlev olarak görülmektedir (Balcı ve Özden, 2004).

Okul kültürünü güçlendiren etkenler şu şekilde sıralanmıştır (Deal, 1985): Okul müdürlerinin temel değerlere ilişkin somutlaşabilen yeteneklere sahip olması, değerlere ve adetlere önem

verilerek kutlamalar yapılması, okul üyelerinin geleneksel kutlamalara geniş ölçüde katılması, okulda çalışanların durumsal yeteneklere sahip olması, okulda paylaşılan değerleri somutlaştıran adetlerin varlığı, yenilenme-özerklik-gelenekler ve denetim unsurları arasında denge kurabilme, kültürel faktörlerin sürekli yenilenmesi ve işlerin yapılmasına yönelik paylaşılacak olan değerler ve uzlaşma yeteneği.

#### *Okul Yöneticilerinin Okul Kültürünün Oluşturulması ve Sürdürülmesindeki Rolü*

Yöneticiler, okul kültürünün oluşturulması bakımından direkt ya da dolaylı olarak etkin olan personellerdir. Okul kaynaklarının oluşturulmasında, okul içi uygulamalarda, personelin ödüllendirilmesinde, kurallar ve benzeri uygulamalarda oluşan kültüre doğrudan ve formal olarak etki ederler. Okul kültürünün de okul müdürlerinin sahip olduğu liderlik özelliklerine göre şekillendiği söylenebilir (Buluç, 2013).

Okul yöneticisi farkında olarak ya da bilinçsizce okuldaki diğer etkinliklerle birlikte okul kültürünü de yönetmektedir. Müdürün kültürü yönetmek için yapacağı ilk şey okulda güçlü bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamaktır. Öğretmen ve yöneticilerin paylaşılan inanç, değer ve normlar etrafında birleşmesi sonucu oluşan güçlü bir okul kültürü mevcut olumlu okul kültürünü bozacak nitelikteki alt kültürlerin ortaya çıkmasına engel olur (Çelik, 2002).

Örgütü oluşturan mekanizmaların çoğu örgüt kültürünü oluşturmada etkili olmasına rağmen, Schein'e (1992) göre örgüt kültürünün başlamasında ve sürdürülmesinde en önemli öge kurucunun etkisidir. Bir okul müdürü hoşnut olduğu bir uygulamayı ya da normu okuluna entegre edebilir, fakat başka bir okulda uygulanan bir uygulama okul müdürünün değer vermediği bir uygulama ise bu okulun programına kolay kolay eklenemez. Okul müdürleri çalışanların hedef davranışları sergilemeleri için, teftiş, ödüllendirme ve cezalandırma sistemi, onure etme gibi birçok yolu deneyebilir. Okul kültürünün oluşturulmasında okul müdürlerinin bireysel özellikleri ve davranış biçimleri de son derece önemli bir olgu olmaktadır (Bilgin, 2009).

Demirtaş ve Ekmekyapar (2012)' a göre okul yöneticilerinin örgütsel değerlere sahip olması okul kültürünün oluşturulmasında, korunmasında ve geliştirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Yöneticiler yönetim sürecinde okulun kültürüne ait değerleri göz önünde bulundurmalıdırlar aksi takdirde kurumun varlığını devam ettirmesi mümkün olmayabilir. Demokratik bir okul kültürü öğretmenler ve yöneticiler arasındaki davranışların demokratik bir zemine oturtulabilmesi ile sağlanabilir. Okul örgütlerinin merkezinde yer alan unsur insandır. İnsanın içinde yer aldığı okul örgütünün demokratik bir yapıda olması ise, okul kültürünü en yüksek hedeflere ulaştıracaktır. Bu ise, ancak kültürü yaşatan ve bizzat yaşayan bireylerin fikir ve görüşlerini özgürce sunabilmesi, çoğulcu bir anlayışla yönetilmesi ve temel değerlere bağlı kalınması ile mümkündür (Bütün, 2015).

Güçlü bir kültüre sahip olan ve iyi yönetilen okullarda öğretmenler iş ve görevlerini severek yaparlar, öğrenciler okulda bulunmaktan zevk alır, okul dış çevre için cazibe haline dönüşür ve öğrencilerin akademik başarıları artış gösterir (Bektas, Çoğaltay, Karadağ, & Ay, 2015). Böyle bir okul ortamında, örgütsel bağlılık artar, okulun tüm bileşenleri okulun bir üyesi olduğu için gurur duyar. Bu durum okul kültürünün sürekliliği ve gücü üzerinde olumlu bir etki yaratır. Güçlü bir örgüt kültürü, örgüt üyeleri arasında kültürel öğelerin paylaşılma ve sahiplenilme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Hofstede vd., 2010). Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak okul kültürü oluşturulurken okulun bütün çalışanlarının pozitif bir iletişim halinde ve sürekli bilgi alışverişi içerisinde olması gerekmektedir. Bu konuda okul yöneticisinin rolünün büyük olduğu söylenebilir. Okul yöneticisi çalışanları ortak değerler ve normlar etrafında birleştirerek ılımlı bir okul ortamı oluşturmalıdır. Ayrıca okul yöneticisinin okulun bulunduğu çevrenin özelliklerini ve kültürünü iyi bilmesi okul kültürünün oluşturulması ve korunması açısından oldukça önemlidir (Önsal, 2012).

Okul kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve yeni katılan personele tanıtılmasında da yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerden ilki, güçlü bir okul kültürünün oluşturulmasına büyük ölçüde katkıda bulunmaktır. Böylelikle okulun informal ve formal boyutu

birbiriyle bütünleşir. Okulun bütün çalışanları okullarıyla gurur duyarlar. Okulun öğrencileri için de aynı şey gerçekleşir onlar da okullarıyla gurur duyar ve o okulda oldukları için mutlu olurlar. Bu gururu aynı şekilde veliler de yaşar ve hissederler. Bu duygular veli, öğrenci, öğretmen ve yöneticiler arasında kaynaşma ve yakınlaşmayı sağlar (Özdemir, 2006).

Okul müdürü, personelin çalışma şartları, okulun fiziki yapısının eğitim öğretime hazır hale getirilmesi, mevcut kaynakların kullanımı ve benzeri konularda birinci derece yetkili ve sorumlu olduğundan okul kültürünün oluşturulmasında da önemli bir etkiye sahiptirler. Okul müdürlerinin, okulların hedeflerine ulaşmayı sağlamak adına, öğretmenlerini dinleyerek, onların değerlerini dikkate alarak, çalışanların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak çözüm yollarını bulma şeklinde tutum geliştirmeleri okula hâkim olan kültürün şekillenmesi ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmesi açısından oldukça önemlidir (Özdemir, 2012).

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesi için nitel araştırma yöntemleri ve durum deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar belirlenen konunun derinlemesine ve ayrıntılı olarak anlaşılmasında etkilidirler (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada desen olarak ise durum çalışması işe koşulmuştur. Durum çalışması deseni ayrıntılı inceleme yapılırken bütüncül bir yaklaşımla araştırmadaki bireyler, durumlar, ortam özelliklerinin incelenen durum üzerindeki etkilerini ortaya çıkartmak için kullanılır (Creswell, 2013).

### *Çalışma Grubu*

Bu araştırmanın verileri 18 okul yöneticisinden toplanmıştır. Çalışma grubuna ulaşabilmek için kolayda örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örnekleme oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum örnek üzerinde çalışır (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). Çalışma grubu İstanbul'da Sultanbeyli ilçesinde farklı okul kademelerinde görev yapan okul yöneticileri arasından seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan okul yöneticileri yönetim konusunda en az 5 yıllık tecrübesi olan ve belirli bir süredir ilkokul, ortaokul, lise, meslek lisesi ve RAM'da yöneticilik yapanlar arasından seçilmiştir. Katılımcılardan 4'ü kadındır. Yaş grupları ise 35-50 arasında değişmektedir. Araştırma verilerinin niteliği ve araştırmanın amacının göz önünde bulundurularak belirli kıdeme sahip, farklı okul kademelerinde görev yapan ve en az bir yıldır o okulda görev yapan katılımcıların çalışma grubuna dahil edilmesine dikkat edilmiştir.

### *Veri Toplama Süreci*

Araştırmanın verileri 2023 yılı Eylül ayı içerisinde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları Google Forms aracılığıyla çalışma grubuna ulaştırılmıştır. Dolduran formlar araştırmanın verisi olarak kullanılmıştır. Ayrıca veri toplama sürecinde gerekli veri doyumuna ulaşıldığı kanaatine varıldığında veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

### *Veri Toplama Aracı*

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulabilmesi için araştırmanın amacına uygun olarak ilgili alanyazın incelenmiş ve taslak soru formu oluşturulmuştur. Eğitim Yönetimi alanında ve nitel araştırma tecrübesi bulunan iki uzman görüşü de alındıktan sonra görüşme formu soruları belirlenmiştir. Soruların pilot uygulaması bir okul yöneticisi ile yürütülmüş açık ve net olmayan sorular revize edilmiştir. Görüşme formunda 5 soru yer almıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Eğitim yöneticisi olarak okul kültürünün oluşturulması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
2. Okul kültürünün oluşturulmasında güçlü yönlerinizi nasıl tanımlarsınız?
3. Okulunuzda arzu etmiş olduğunuz okul kültürü nasıl olmalı?

4. İyi bir okul kültürünün oluşturulmasında hangi rolleri üstlenmelisiniz?
5. Okul kültürünün sürdürülmesi ve geliştirilmesi için getirebileceğiniz öneriler nelerdir?

### ***Verilerin Analizi***

Görüşme formundan elde edilen veriler, betimsel analize tabii tutulmuştur. Analizlerden önce katılımcıların görüşleri tek bir MS Word dosyasında görüşme formundaki sorular altında birleştirilmiştir. Bu dosya üzerinden yapılan incelemede katılımcı görüşlerinin tutarlı ve bütüncül olduğu görülmüştür. Daha sonra katılımcıların her bir soruya verdiği yanıtlar ayrı ayrı incelenerek birbirine benzeyen ve benzemeyen görüşler kod ve kategorilere ayrılmıştır. Bunun yanında verilerin analiz edilebilmesi ve katılımcıların görüşlerinin etik kural çerçevesinde ele alınabilmesi için her bir katılımcıya kod verilmiştir. Yapılan bütün görüşmeler kod numaralarına göre değerlendirme sistemine kayıt edilmiştir. Verilerin analizlerinden elde edilen bulgular sunulurken katılımcıların kimlikleri gizlenmiş ve her bir katılımcı Katılımcı1, Katılımcı2, ... Katılımcı18 vb. şeklinde isimlendirilmiştir (Bogdan ve Biklen, 1992).

### ***Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışmaları***

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için araştırmanın tüm süreçleri uzman desteği ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, toplanan veriler dikkatlice okunmuş ve verilerin bütünlüğü teyit edilmiştir. Verilerin analizi yapılırken uygun kodlar belirlenmiş ve bu kodlar uygun temalar altında gruplandırılmıştır. İç geçerliğin sağlanması için katılımcı teyidi veya üye kontrolü tekniği de kullanılmış ve bu kapsamda katılımcılara kendi görüşlerinin araştırmaya yansıyor yansımıyor konusu teyit edilmiştir. Araştırmada dış geçerliğin sağlanması için araştırmaya uygun temsil edici bir örnekleme yapılmaya çalışılmıştır. Örneklemin nitel araştırmalar için yeterli sayıda olmasına, içerisinde farklı cinsiyetten, yaşta ve mesleki tecrübeden okul yöneticilerinin bulunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmanın nasıl gerçekleştirildiği açık ve detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bulgular tablolar aracılığıyla açık ve anlaşılır bir biçimde sunulmuştur. Tablolara sunulan bulguları desteklemek için katılımcıların dikkat çeken ifadeleri doğrudan aktarılmıştır. Katılımcıların gerçek isimleri gizlenmiş ve her bir katılımcı kod isimlerle kimliklendirilmiştir.



**BULGULAR*****Okul Kültürü Kavramının Anlamına İlişkin Bulgular***

Tablo 1’de katılımcıların “*eğitim yöneticisi olarak okul kültürü kavramına ilişkin görüşleriniz nelerdir*” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının bu soruyu yanıtladıkları görülmüş ve okul kültürünün anlamıyla ilgili görüşlerinin *kavramının önemi, özellikleri ve çıktıları* olmak üzere üç alt temada gruplanabildiği anlaşılmıştır. Okul kültürü kavramının özellikleriyle ilgili görüşlerin öne çıktığı gözlemlenmiştir.

Tablo 1. Okul Kültürü Kavramı

Tema	Alt Tema	Kod	f	Toplam				
Okul kültürü kavramı	Önemi	Çok önemlidir	4	5				
		Okul ortamının ayrılmaz parçasıdır	1					
	Özellikleri	Ortak duygu, düşünce ve eylemden kaynaklanır Okulun tüm paydaşlarını kapsar Olumlu alışkanlıklar ve geleneklerdir Ahlaki, insani ve inanç değerleri üzerine kurulur Oluşumunda okul yöneticisinin rolü büyüktür İşbirliği, anlayış, fedakarlık, dayanışma gibi davranışları içerir		7	28			
			Zaman içerisinde oluşur	1				
			Okuldaki kurallar ve faaliyetler bütünüdür	1				
			İyi bir okul kültürü kolaylıkla benimsenir	1				
			Paydaşların sorumluluk almasını gerektirir	1				
			Uyumlu çalışmayı gerektirir	1				
			Öğrenci odak noktasındadır	1				
			MEB politikalarını uygulamaktır	1				
			Çıktıları ve etkileri	Okulun amacına ulaşmasına katkı sağlar Okul faaliyetlerini ve iletişim biçimini şekillendirir Sıcak ve yapıcı bir okul iklimi oluşturur			3	7
							3	
				1				

Okul kültürü kavramının önemiyle ilgili olarak katılımcıların okul kültürünün önemli olduğunu düşündükleri ve okul ortamının ayrılmaz bir parçası olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Okul kültürünün özellikleriyle ilgili olarak ise katılımcıların en çok üzerinde durdukları özelliklerin; okul kültürünün ortak duygu, düşünce ve eylemden kaynaklanması olduğu (7 katılımcı), okulun tüm paydaşlarını kapsaması olduğu (6 katılımcı), olumlu alışkanlıklar ve gelenekler olduğu (3 katılımcı), ahlaki, insani ve inanç değerleri üzerine kurulmuş olduğu (2 katılımcı) ve oluşumunda okul yöneticisinin rolünün çok olması olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürünün çıktılıyla ve etkileriyle ilgili olarak ise katılımcıların okul kültürünün okulun amacına ulaşmasına katkı sağlamasına (3 katılımcı), okul faaliyetlerini ve iletişim biçimini etkilemesine (3 katılımcı) ve sıcak ve yapıcı bir okul iklimi oluşturmasına (1 katılımcı) dikkat çektikleri belirlenmiştir. Katılımcıların okul kültürü kavramıyla ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Okul kültürü denilince toplumun değerleri ve inançları doğrultusunda yerleşmiş gelenekler, ritüellerdir”.* (Katılımcı 3)

*“Okulun faaliyetlerini şekillendiren ve destekleyen bir olgudur”.* (Katılımcı 8)

*“Okul kültürü oluşturmak çok önemli. İnsanlar arasındaki ilişkileri yönetir. Güçlü bir kültürde, o okulun öğretmenleri ve diğer tüm çalışanları arasında birbiriyle örtüşen ve birbirini destekleyen etkileşimler vardır”.* (Katılımcı 10)

*“Okul kültürü tüm paydaşların yönetim sürecine aktif olarak katılıp sorumluluk alması neticesinde ortaya çıkan kurumda çalışan ve sonradan kurumsa çalışmaya başlayanların davranışlarını etkileyen yazılı olmayan kurallardır. Bir kurumun en önemli unsurları arasında ve olmazsa olmazlarındandır”.* (Katılımcı 11)

“Sıcak, yapıcı bir okul ikliminin yaşandığı, okul çalışanlarının tümünün ortak hareket ettiği, öğrencinin odak noktada olduğu okullar anlaşılıyor”. (Katılımcı 17)

### **Okul Kültürünün Oluşturulmasında Okul Yöneticilerini Güçlü Yapan Özellikler**

Tablo 2’de katılımcıların “okul kültürünün oluşturulmasında güçlü yönlerinizi nasıl tanımlarsınız” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının bu soruyu yanıtladığı ve katılımcıların görüşlerinin *kişilik özellikler* ve *davranış özellikler* olmak üzere iki alt temada gruplanabildiği anlaşılmıştır. Katılımcıların okul kültürü açısından güçlü yönlerini tanımlarken davranışsal özelliklere kişilik özelliklerine göre biraz daha fazla ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2. Okul Kültürünün Oluşturulmasında Okul Yöneticilerinin Güçlü Yönleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Toplam
Okul Kültürü Açısından Okul Yöneticisini Güçlü Yapan Özellikler	Kişilik özellikleri	Adaletli olma	6	25
		İnsan psikolojisini anlama-empati	4	
		Motivasyon sahibi olma	2	
		Duygularını kontrol edebilme	1	
		Güvenilirlik	1	
		Sözünde durma	1	
		Öngörülü olma	1	
		Şeffaflık	1	
		Eleştirel düşünebilme	1	
		Eleştirilere açık olma	1	
		İlkeli olma	1	
		Dürüstlük	1	
		Demokratik olma	1	
	Tecrübe sahibi olma	1		
	Bütünleyici olma	1		
	Uyumlu olma	1		
	Davranışsal özellikler	Ortak karar alma ve işbirliği	7	29
		İletişim	6	
		Liderlik	6	
		Tüm paydaşlara saygılı olma	4	
Akademik başarıyı önceleme		1		
Sınavlara hazır hale gelme		1		
Problem çözme		1		
Ahlaki ve inanç değerlerini öğrencilere kazandırma		1		
Sistemli çalışma		1		
Ayrıntılı planlama		1		

Okul kültürü açısından katılımcıların kişilik özellikleriyle ilgili güçlü oldukları yönleri bakıldığında 16 farklı kişilik özelliğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bunlar içerisinde en fazla öne çıkanların ise adaletli olmak (6 katılımcı), insan psikolojisinden anlamak (empati yapmak) (4 katılımcı) ve motivasyon sahibi olma (2 katılımcı) olduğu tespit edilmiştir. Davranışsal özelliklerle ilgili olarak ise katılımcıların güçlü olduklarını düşündükleri 10 farklı özelliğe dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Bunlar içerisinde katılımcıların en sık ifade ettiklerinin; ortak karar almak ve işbirliğine önem vermek (7 katılımcı), iletişime önem vermek (6 katılımcı) ve liderlik etmek (6 katılımcı) olduğu saptanmıştır. Katılımcıların okul kültürü açısından güçlü oldukları yönlerle ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Demokratik olma, tüm paydaşlara karşı derin saygı duyma, şeffaflık ve adalet”. (Katılımcı 1)

“Öğretimsel liderlik özelliklerini gösteren, motivasyon, iletişim becerilerini iyi kullanma, işbirliği sürecini iyi yönetme ve tüm paydaşlarını karara dahil etme”. (Katılımcı 4)

“Akademik başarının öneminin öğrenci ve öğretmenler tarafından yeterince algılanmasını sağlamak, deneme sınavları ünite değerlendirme sınavları ile okulda bir gelenek oluşturmak”. (Katılımcı 9)

“Daha önceki kurumlardaki tecrübemiz, yönetici olarak MEB’de farklı okul türlerinde görev almış olmamız, öğretmen, öğrenci ve veli psikolojisi üzerine yapmış olduğumuz çalışmalar ile astlarımızın iyi-olumlu müspet durumlarını analiz edebilme becerisi”. (Katılımcı 13)

“Öğrenci, öğretmen. hizmetli, aile birliği üyeleri, veliler vb. okulun tüm paydaşları ile olumlu ilişki içerisinde olmam, kendimi okulun patronu olarak görmemem, kendimi velilerin yerine koyarak empati yapmam ve öğrencilere ona göre hizmet etmeyi amaçlamam”. (Katılımcı 17)

### İdeal Okul Kültürünün Özellikleri

Tablo 3’te katılımcıların “okulunuzda arzu etmiş olduğunuz okul kültürü nasıl olmalı?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının bu soruyu yanıtladıkları ve verilen yanıtların içerik özellikleri ve paydaş özellikleri olmak üzere iki alt temada gruplanabildiği anlaşılmıştır. Katılımcıların arzu ettikleri okul kültürüyle ilgili olarak okulun paydaşlarıyla ilgili özelliklerin belirgin bir biçimde öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 3. İdeal Okul Kültürünün Özellikleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Toplam
İdeal Okul Kültürü Özellikleri	İçerik Özellikleri	Eğitim açısından etkili ve verimli sonuçlar üreten	4	17
		Öğrenci merkezli	3	
		Milli ve manevi değerlere dayanan	3	
		Bürokrasiden arınmış	2	
		Kapsayıcı	2	
		Akademik ve kültürel etkinlikler içeren	2	
		Değişime açık	1	
	Paydaş Özellikleri	Tüm paydaşların gönüllü olarak katıldığı	8	35
		Paydaşların kendilerini değerli hissettikleri	6	
		İşbirliğine dayanan	6	
		Sorumlulukların zamanında yerine getirildiği	4	
		Etkili iletişim içeren	4	
		Sevginin ve saygının öncelendiği	3	
		Adil bir görev dağılımının olduğu	2	
Alınan ortak kararlara uyulan	1			
Okulu geliştiren	1			

Katılımcıların arzu ettikleri okul kültürünün içerik özelliğiyle ilgili 7 özellik sıraladıkları saptanmıştır. Bunlar tekrarlanma sırasına göre eğitim açısından etkili ve verimli sonuçlar üretme (4 katılımcı), öğrenci merkezli olma (3 katılımcı), milli ve manevi değerlere dayanma (3 katılımcı), bürokrasiden arınmış olma (2 katılımcı), kapsayıcı olma (2 katılımcı), akademik ve kültürel etkinlikleri içermeye (2 katılımcı) ve değişime açık olma (2 katılımcı) özellikleridir. Katılımcılar arzuladıkları okul kültürünün özelliklerini tanımlarlarken bu ideal okul kültürünün paydaşlarına ait bazı özellikleri de sıralamışlardır. Bu özelliklerin 9 tane olduğu ve tekrarlanma sırasına göre önde gelenlerin tüm paydaşların gönüllü olarak katılım sağlaması (4 katılımcı), okul kültürü içinde paydaşların kendilerini değerli hissetmeleri (4 katılımcı), paydaşların işbirliği içerisinde hareket etmeleri (4 katılımcı), sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri (4 katılımcı), paydaşların etkili bir iletişim içerisinde olmaları (4 katılımcı), paydaşların sevgiyi ve saygıyı öncelermeleri (4 katılımcı) ve paydaşlar arasında adil bir görev dağılımı olması olduğu bulunmuştur. Katılımcıların arzu ettikleri ideal okul kültürünün özellikleriyle ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Bürokrasiden arınmış, tüm paydaşların gönüllü olarak katılımının sağlandığı ve kendilerini değerli hissettikleri bir model”. (Katılımcı 1)

“Değerlerine bağlı, hiyerarşiden ve bürokrasiden arınmış, işbirliği, etkili iletişimin olduğu tüm paydaşlarının birbirini sevdiği saydığı gelişime, değişime ve yeniliğe açık, mutlu bir okul kültürü”. (Katılımcı 4)

“Kurumda adil bir görev dağılımı olmalı ve yerine getirilmesi gereken hususlar istekli olarak yapılmalıdır. Zoraki yapılan görevler olumsuz bir atmosfer oluşturmakta ve çevresinde olumsuz etkileri hissedilmektedir. Okulda geçirilen zamanlarda çalışan personel kendini oraya ait hissetmeli, mutlu olmalı ve bu enerjisini işinde göstermelidir”. (Katılımcı 6)

“Saygı ve sevginin ön planda olduğu önceden oluşan kültürel birikimleri teknolojiyle geliştirerek; öğrencinin en uygun eğitim yöntemleri kullanılarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek. Öğretmenlerin mutlu, başarılı, huzurlu ortamda çalışmaları”. (Katılımcı 11)

“Okulun tüm paydaşlarının öğrenci başarısı için çaba göstermesi, öğrencilerin ahlaki yönden istenen düzeye ulaşmaları, yine öğrencileri hayatlarının ileriki yıllarında bağımsız ve sağlıklı kararlar verebilecek bireyler olarak yetiştirilmesi”. (Katılımcı 17)

### İdeal Okul Kültürü İçin Okul Yöneticisinin Üstlenmesi Gereken Roller

Tablo 4’te katılımcıların “iyi bir okul kültürünün oluşturulmasında hangi rolleri üstlenmelisiniz” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının bu soruya yanıt verdikleri ve verilen yanıtların liderlik, iletişim ve adalet olma üzere üç alt temada gruplanabildiği anlaşılmıştır. İyi bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticisinin liderlikle ilgili rollerinin ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Tablo 4. İdeal Okul Kültürü İçin Okul Yöneticisinin Üstlenmesi Gereken Roller

Tema	Alt Tema	Kod	f	Toplam
Okul Yöneticisinin Üstlenmesi Gereken Roller	Liderlik	Liderlik yapma	8	22
		Rehberlik etme	5	
		Organize etme-yönetme	2	
		Okul-öğrenci performansına odaklanma	2	
		Denetleme	1	
		Aktif katılım sağlama	1	
		Girişimcilik	1	
		İnovasyon	1	
	İletişim	Kendisini geliştirme	1	10
		İletişime açık olma	2	
		Arabuluculuk	2	
		Bütünleştirici olma	2	
		Değer verme	1	
		Birebir ilgilenme	1	
Adalet	Empati	1	8	
	Kolaylaştırıcı olma	1		
	Herkese eşit mesafede olma	5		
		Adaleti sağlama	2	8
		Görev dağılımı	1	

İyi bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticisinin liderlikle ilgili rolleri açısından 9 alt rol tanımlandığı görülmektedir. Bunların önde gelenlerinin sırasıyla; liderlik yapma (8 katılımcı), rehberlik etme (5 katılımcı), organize etme (2 katılımcı) ve okul performansına odaklanma (2 katılımcı) olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların okul yöneticisinin iletişimle ilgili rolleri açısından ise 7 alt role dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Tekrarlanma sıklığına göre bunların önde gelenlerinin; iletişime açık olma (2 katılımcı), arabuluculuk yapma (2 katılımcı) ve bütünleştirici olma (2 katılımcı) olduğu tespit edilmiştir. Adalet rolüyle ilgili olarak ise iyi bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticisinin herkese eşit mesafede olma (2 katılımcı), adaleti sağlama (2 katılımcı) ve adaletli bir görev dağılımı sağlama (1 katılımcı) rolleri olduğuna vurgu yapılmıştır. Katılımcıların iyi bir okul kültürünün oluşturulmasında okul yöneticisinin rolleriyle ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Herkesi kucaklayan, ötekileştirmeyen, her konuda yardımcı ve yol gösterici lider”. (Katılımcı 2)

“Adil bir yaklaşım, yönetim konusunda liyakat sahibi olmak için sürekli kendini geliştirmek, iletişime açık olmak, okul içinde motivasyon artırmak için gerekli tedbirleri almak, öğretmen, personel, veli ve öğrenci herkesle ilgilenmek”. (Katılımcı 5)

“Herkesi eşit şekilde yaklaşan, kimseyi kayırmayan, dürüst bir yönetici olmalı, bu davranışa sahip bireyler okulu özel yapar”. (Katılımcı 9)

“Her şeyden önce örnek bir lider, herkese eşit bir yönetici olunmalıdır. Okulda çalışan tüm personelin gerektiğinde rahatlıkla iletişim kurabileceği saygı temelli bir yönetim anlayışına sahip olunmalıdır. Karizmatik ve uzman lider özelliklerine sahip olunmalıdır”. (Katılımcı 11)

“Liderlik rolünü iyi üstlenmelidir. Çünkü okul kültürünün oluşması ve devamlılığının sağlanmasında ve yeri geldiğinde değişiminde birinci derecede okul müdürünün liderlik özelliği etkileyecektir”. (Katılımcı 17)

### Okul Kültürünün Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi İçin Yapılması Gerekenler

Tablo 5’te katılımcıların “Okul kültürünün sürdürülmesi ve geliştirilmesi için getirebileceğiniz öneriler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların analizinden elde edilen bulgular gösterilmiştir. Katılımcıların tamamının bu soruya yanıt verdikleri ve verdikleri yanıtların tüm paydaşlar için öneriler, yöneticiler için öneriler, öğretmenler için öneriler ve okul için öneriler olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılabilirliği görülmüştür. Tüm paydaşlar için öneriler alt temasının daha ön planda olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5. Okul Kültürünün Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi İçin Yapılması Gerekenler

Tema	Alt Tema	Kod	f	Toplam
Tüm paydaşlar için		Daha fazla nitelikli etkinlikler yapılmalı	5	22
		İletişim geliştirilmeli	3	
		Adalet sağlanmalı	3	
		Okulun her paydaşının saygınlığına önem verilmeli	2	
		Sorumluluklar bilinmeli ve gereği yapılmalı	2	
		Eleştirilere açık olunmalı	2	
		Siyasi yaklaşımlardan uzak durulmalı	1	
		Milli ve manevi değerlere bağlı olunmalı	1	
		Öğrencilere çok yönlü rehberlik yapılmalı	1	
		Yenilikçi olunmalı	1	
Öneriler	Yöneticiler için	Aidiyet duygusu geliştirilmeli	1	13
		Yöneticiler işbirliği ile hareket etmeli	4	
		Yöneticiler iletişime açık olmalı	2	
		Geleneksel yönetici anlayışı terk edilmeli	2	
		Yöneticiler modern liderlik anlayışıyla yetiştirilmeli	1	
		Olumlu davranışlar ödüllendirilmeli	1	
		Yöneticiler esnek olmalı	1	
		Kriz yönetimine önem verilmeli	1	
Ekip çalışmasına önem verilmeli	1			
Öğretmenler için		Öğretmenler yöneticilere yardımcı olmalı	1	3
		Öğretmenler kendilerini geliştirmeli	1	
		Öğretmenler öğrencilere empatiyle yaklaşmalı	1	
Okul için		Okulun hafızası oluşturulmalı	1	4
		Okula yeni gelenlerin uyumunu artırıcı tedbirler alınmalı	1	
		Kalıcı eserler oluşturulmalı	1	
		Okul kültürünün aktarımı için kanallar geliştirilmeli	1	



Katılımcıların okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için yapılması gerekenlerle ilgili okulun tüm paydaşlarını ilgilendiren 11 öneri sıraladıkları görülmektedir. Bu önerilerin önde gelenlerinin; daha fazla ve nitelikli etkinlikler yapılması gerektiği (5 katılımcı), ilişkinin geliştirilmesi gerektiği (3 katılımcı), adaletin sağlanması gerektiği (3 katılımcı), her paydaşın saygınlığına önem verilmesi gerektiği (2 katılımcı), sorumlulukların bilinmesi ve gereğinin yapılması gerektiği (2 katılımcı) ve eleştirilere açık olunması gerektiği (2 katılımcı) olduğu saptanmıştır. Katılımcıların okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesiyle ilgili olarak yöneticileri ilgilendiren 8 öneri sıraladıkları görülmektedir. Bunların en çok tekrar edilenleri; yöneticilerin işbirliği ile hareket etmeleri (4 katılımcı), iletişime açık olmaları (2 katılımcı) ve geleneksel yönetim anlayışının terk edilmesi (2 katılımcı) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenler için üç öneri sıralanmıştır: Öğretmenler yöneticilere yardımcı olmalı, öğretmenler kendilerini geliştirmeli ve öğretmenler öğrencilere empatiyle yaklaşmalı. Okulu ilgilendiren ise dört önerinin sıralandığı bulunmuştur: Bunlar; okulun hafızasının oluşturulması gerektiği, okulda kalıcı eserler bırakılması gerektiği, okulun kültürünün aktarımı için kanallar oluşturulması gerektiği ve okula yeni gelenlerin uyumunu artırıcı tedbirlerin alınması gerektiğidir. Katılımcıların okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için yapılması gerekenlerle ilgili görüşlerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

*“Modern liderlik tarzları ile donanmış okul müdürlerinin yetiştirilmesi. Okul paydaşlarının sorumlu davranması, okul kültürünün gelişmesini ve yerleşmesini sağlayacak etkinlikler yapılması”.* (Katılımcı 3)

*“Mutlaka katılımcılık sağlanmalı. Okul kültürünün üyesi olan her öğeye saygı gösterilmeli. Gerektiğinde fedakarlık yapılabilir. Eleştiri yapabilmeli ve eleştirilere açık olunmalı, Her durumda demokratik olunabilmeli. Kriz durumu yönetimine önem verilmeli. Kişiler arasında ilişkilerin stabil olması için çaba gösterilmeli”.* (Katılımcı 5)

*“Okul kültürü tüm çalışanların fikirleri ile katkı sağlayarak geliştirilebilir. Yeniliklere her daim hazır olunmalıdır. Yeni katılanların da kültürden etkilenip hemen uyum sağlamasına yardımcı olunmalıdır”.* (Katılımcı 9)

*“Çalışanların olumlu davranışlarının çok yönlü olarak ödüllendirilmesi. Siyasi ve idari otoritenin personel üzerinde etkisinin sıfıra indirilmesi. Empatik davranışlara özen gösterilmesi”.* (Katılımcı 15)

*“Okul yöneticilerinin kurumlarda olumlu okul iklimi oluşturmak için çaba göstermeleri, okullarda sosyal etkinliklere önem verilmesi, öğrencilere sadece ders başarılarında değil her yönüyle rehberlik yapılması”.* (Katılımcı 17)

## **TARTIŞMA ve SONUÇ**

Günümüzde yaşanan siyasi, sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak eğitim kurumlarına yüklenen görev ve sorumlulukların önemi daha da artmaktadır. Aile, din, dil, kültür, gelenekler vb. milli ve manevi değerlere verilen önemin azaldığı günümüzde okullar bu değerlerin tekrar yaşamın önemli bir parçası haline gelmesi ve topluma öncü olabilecek bireylerin yetişmesi için önemli kurumlar arasında yer almaktadır. Okulların üzerlerine yüklenen bu sorumluluğu taşıyabilmeleri için güçlü bir okul kültürü oluşturmaları ve bunu sürdürülebilir hale getirmeleri gerekmektedir. Bu araştırmada okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rolü incelenmiştir. Bu kapsamda, nitel bir araştırma deseni içerisinde farklı okullarda görev yapan 18 okul yöneticisinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar okul yöneticilerinin okul kültürü kavramı hakkındaki görüşlerinin ve farkındalık düzeylerinin farklı olduğunu göstermiştir. Okul yöneticileri okul kültürünü tanımlayabilmiş ve okul kültürünü etkileyen faktörleri açıklayabilmişlerdir. Okul yöneticilerinin okul kültürünü özellikleri, etkileri ve önemi üzerinden tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticileri okul kültürünün oluşturulması için kendi güçlü yönlerini de belirleyebilmişlerdir. Okul yöneticilerinin güçlü yönlerini davranış ve kişilik özellikleri üzerinden açıkladıkları, davranış özellikleri açısından en çok paydaşlarla ortak karar alma,

işbirliği sağlama ve liderlik etme özelliklerinin öne çıktığı ve kişilik özellikleri açısından adalet, empati ve motivasyon özelliklerinin öne çıktığı anlaşılmıştır. Araştırmanın sonuçları okul yöneticilerinin arzu ettikleri okul kültürünü paydaş özellikleri ve içerik özellikleri üzerinden tanımladıklarını göstermiştir. Arzu edilen okul kültüründe tüm paydaşların okul faaliyetlerine gönüllü katılması, okulda tüm paydaşların kendisini değerli hissetmesi ve tüm paydaşların işbirliği içerisinde olması öngörülmüştür. Arzu edilen okul kültürünün öncelikli içerik özellikleri ise eğitim açısından etkili ve verimli sonuçlar üretme, öğrenci merkezli olma ve milli ve manevi değerlere dayanma biçiminde tanımlanmıştır. İdeal bir okul kültürü oluşturulmasında okul yöneticilerine düşen roller liderlik etme, iletişimi geliştirme ve adalet sağlama başlıkları altında toplanmıştır. İdeal okul kültürünün geliştirilmesi için öncelikli olarak yapılması gerekenler ise daha fazla sayıda nitelikli etkinliklerin gerçekleştirilmesi, yöneticilerin işbirliği içinde hareket etmesi, iletişimin geliştirilmesi ve adaletin sağlanması şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın bu bulgularını okul yöneticilerinin okul kültürü kavramı ve bu kavramın önemi hakkında bilgi ve farkındalık düzeylerinin farklılık ve çeşitlilik içerdiği şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca, okul yöneticilerinin okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için kendi rollerinin farkında olduğunu, ne yapılması gerektiğini bildiklerini ve bunları yapmak için hazır olduklarını söylemek de mümkündür. Okul yöneticilerinin okul kültürü oluşturmak için kendilerinin liderlik rolünü üstlenmeleri gerektiğine inandıkları anlaşılmıştır. Bir diğer deyişle, okul yöneticilerinin okul kültürü oluşturulması için kendi rollerinin ve önemlerinin farkında olduğu ve bunun için de iletişime ve işbirliğine hazır oldukları gözlemlenmiştir. Son olarak bu araştırmanın bulguları, okul kültürünün geliştirilmesi ve sürdürülmesi için okul yöneticilerinin okulda yüksek düzeyde katılımcılığa dayanan demokratik bir ortam oluşturulması gerektiğine inandıklarını ve tüm paydaşlarla birlikte ekip ruhu içerisinde birlikte hareket etmek gerektiğine inandıklarını göstermiştir.

Alanyazında daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde önceki araştırmaların bulguların bu araştırmayla paralellik gösterdiği gözlemlenmektedir. Ziytak Doğan vd. (2023) Diyarbakır'da farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul kültürü oluşturmada kültürel liderliğin rolü üzerine öğretmen görüşlerini incelemişlerdir. Liderlerin güvenilir, anlayışlı ve adaletli olmak gibi kişilik özelliklerinin ve rol model olmak, rehber olmak ve işbirlikçi olmak gibi davranış özelliklerinin okul kültürünün oluşturulmasında önemli olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca iyi bir okul kültürü sayesinde öğretmenlerin performansının, verimliliğinin, motivasyonun, aidiyetinin, iletişiminin, azminin ve mutluluğunun artacağı sonucuna ulaşılmıştır. Pınar vd. (2023) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yaptıkları nitel araştırmalarında okul kültürü için temel unsurlar paydaş işbirliği, değerler ve inançlar, motivasyon, destekleyici ortam, düzen ve disiplin ve istikrar olarak belirlenmiştir. İşbirlikçi bir okul kültürü sağlanabilmesi için tüm paydaşların katkı sağlamanın önemine vurgu yapılmıştır. Yıldız vd. (2023) Diyarbakır'da farklı okullarda görev yapan okul yöneticileriyle gerçekleştirdikleri nitel araştırmalarında okul yöneticilerinin okul kültürünün motive edici, akademik başarıyı artırıcı ve olumlu davranışlara yönlendirici etkilerine dikkat çektikleri tespit edilmiştir. Okul kültürünü geliştirmek için ise işbirliği ve dayanışma içerisinde olmak gerektiği ve öğretmenlerin rol model olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgularına dayanılarak daha fazla iletişim kurulması, daha fazla etkinlik düzenlenmesi, eski mezunların ve velilerin dahil olduğu programlar geliştirilmesi önerilmiştir. Erdoğan (2017) Iğdır'da farklı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği nitel araştırmasında hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin etkili bir okul kültürü oluşturabilmek için tüm paydaşların katılımı ve katkısının gerekli olduğu ve belirli bir süreç sonucunda okul kültürünün oluşturulabileceği görüşünde oldukları saptanmıştır. Karadağ ve Özdemir (2015) Adıyaman'da okul müdürleriyle yaptıkları nitel araştırmada okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesi konusu incelenmiştir. Okul müdürlerinin okul kültürünü tanımlarlarken görev ve sorumluluk bilinci, akademik başarı ve mevzuata bağlılık gibi görev kültürü olgularını kullandıkları gibi etkili iletişim, işbirliği, kararlara

katılım, demokratiklik gibi temel değerleri de kullandıkları görülmüştür. Aslan, Özer ve Bakır (2009) Malatya’da farklı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaptıkları nitel araştırmalarında okul kültürünün tanımlaması yapılırken okul paydaşları arasındaki iletişim ve etkileşime, değişime açık olmaya ve adil kurumsal işleyişe dikkat çekildiği saptanmıştır. Okul kültürünün ortak değerleri güven, sevgi-saygı, işbirliği ve hedef birliği olarak belirlenmiştir. Okul kültürünün gelişimi için törenler düzenlendiği ancak mekan ve kaynak yetersizliği nedeniyle bu törenlerin yeterli düzeyde yapılmadığı tespit edilmiştir. Doğan (2014) tarafından akademisyenlerle yapılan nitel araştırmada okul kültürünün eğitimcilerin ve öğrencilerin faaliyetlerini etkilediği ve etkileriyle okula bağlılığı, okuldaki iletişimi, motivasyonu ve sorumluluk bilincini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin-Fırat (2010) İzmir’de ilkokullarda görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerle yaptığı araştırmada hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin okul kültürü ile değer algıları arasında bir ilişkinin varlığını belirlemiştir. Bununla birlikte, okul müdürlerinin okul kültürünü öğretmenlerden daha olumlu olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca, okul kültürüyle alakalı olarak okul müdürlerinin iyilikseverlik değeri, öğretmenlerin ise hazcılık, özyönelim ve güvenlik değerini daha önemli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özdemir ve Kaya (2023) Kahramanmaraş’ta ilkokullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürü algılarını inceledikleri nitel araştırmalarında okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okul kültürü hakkındaki tutumlarının olumlu olduğu, bununla birlikte okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul kültürü tanımlamalarında küçük farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Okul müdürleri okul kültürünü daha çok doğayı çağrıştıran, işlevsel olan ve topluluk ifade eden metaforlar üzerinden tanımlarlarken öğretmenlerin ise besleyici olan, işlevsel olan ve topluluk ifade eden metaforlar üzerinden okul kültürünü tanımladıkları anlaşılmıştır. Özcan ve Demir (2011) Muş’ta farklı liselerdeki öğretmen ve öğrencilerle yaptıkları nitel araştırmada öğretmenlerin ve öğrencilerin okul kültürü algılarının birbirinden farklı olduğunu, bununla birlikte hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul kültürünü tanımlarken sıklıkla ve ağırlıklı olarak aile kavramı benzetmesiyle tanımladıkları saptanmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına dayanılarak okul yöneticileri ve gelecekteki araştırmalar için bazı önerilerde bulunulabilir. Okul yöneticileri okulda güçlü bir kültürün oluşabilmesi için buna zemin hazırlayacak adımlar atmalıdırlar. Okulun belli değerleri ve normları olmalı ve bunlar etrafında tüm okul yöneticileri ve öğretmenlerinin birleşmesi ve aynı inancı paylaşmaları gerekmektedir. Okul yöneticileri, okul kültürünün önemini ve gücünün bilincinde olarak yönetsel süreçleri uygulamalı ve okul kültürünün sürdürülebilirliğini sağlamalıdır. Demokratik bir ortam oluşturmalı, yönetim ve karar alma süreçlerine başta öğretmenler olmak üzere okulun diğer paydaşlarını da dahil etmelidir. Okulun tüm paydaşları ile farklı kanallar üzerinden iletişimi geliştirmelidir. Okul yöneticileri öğretmenleri ve öğrencileri dinlemeli, onları değerlerini göz önünde bulundurarak, ihtiyaçlarına cevap verecek çözümleri bulup bunların gerçekleştirilmesini sağlamalıdır. Okul yöneticileri okulun tüm paydaşlarını bir araya getirecek, milli ve manevi değerleri ve ayrıca okulun değerlerini canlandıracak ve geliştirecek etkinliklerin düzenlenmesini sağlamalıdır. Bu şekilde okulda hakim olan kültürün şekillenmesi, öğretmen ve öğrencilerin huzurunun ve aidiyetinin korunması ve artması sağlanabilir. Okul yöneticilerinin okul kültürü açısından desteklenmesi için hizmet içi eğitimler düzenlenmeli ve okul yöneticileri maddi yönden desteklenmelidir. Gelecekteki araştırmalar okul kültürünün geliştirilmesinde ve sürdürülmesinde okul yöneticilerinin rollerini çeşitli kuramlar bağlamında araştırabilir. Bu araştırmalar ve farklı coğrafi bölgelerde farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, H. (2004). Eğitim yöneticisi ile eğitim deneticisi yetiştirme sorununa çözüm: Milli Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307(3), 52-57.
- Acılar, A. (2009). İşletmelerde bilgi güvenliği ve örgüt kültürü, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 34-46.
- Akdoğan, A. (2014), *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M., Özer, N. & Bakır, A. A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma, *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performans belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi hakkında bir değerlendirme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Balcı, A., ve Özden, Y. (2004), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bedük, A. (2010), *Karşılaştırmalı İşletme Yönetim Terimleri Sözlüğü*, Konya, Atlas Akademi.
- Bektas, F., Çogaltay, N., Karadağ, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488.
- Bilgin, E. (2009). *Okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve değiştirilmesindeki rolü*, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buluç, B. (2013). *Eğitim yönetiminde Kuram ve Uygulamalar*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bütün, E. (2015). *Okul müdürlerinin okul kültürünü gerçekleştirme düzeyleri: Arnavutköy ilçesi örneği*, Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2013), *Eğitim yönetiminde Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cresweell, J. W. (2013), *Nitel araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşımına Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3.Baskıdan çeviren mesut bütün Selçuk demir). Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, F., Hazır, K., ve Basım, H. N. (2013). Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: Kontrol odağının aracılık rolü, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 31-52.
- Deal, T. (1985). *Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life*, Indiana University, Addison-Wesley.
- Demirtaş, Z., ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-544.
- Doğan, S. (2014). Okul Kültürünün Akademisyen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 207-230. DOI: [10.19171/uuefd.17599](https://doi.org/10.19171/uuefd.17599)
- Ekici, K. M. (2013). *Yönetim Becerileri*, Ankara, Savaş Yayınevi.
- Erdem, O., ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum Kültürü Etkileşimi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdoğan, H. (2017). Okul Kültürünün Etkilediği ve Etkilediği Faktörler", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 51-68.
- Eroğlu, E., ve Özkan, G. (2009). Örgüt kültürü ve iletişim doyumu ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği, *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(4), 50-61.
- Güney, S. (2007), *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Hofstede, G., Hofstede, G. S., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Karadağ, N. & Özdemir, S. (2015). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Geliştirilmesine İlişkin Okul Müdürü Görüşleri, *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(2), 259-273. DOI: [10.14486/IJSCS387](https://doi.org/10.14486/IJSCS387)
- Karayağız, K. (2018), *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Kaysılı, A. (2019), *Okul kültürünü kuran pratiklerle öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knights, D., ve Willmott, H. (2007). *Introducing Organizational Behaviour and Management*, Italy, Thomson.
- Köse, S., Tetik, S., ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. *Yönetim ve Ekonomi*, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.
- Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(2), 34-40.
- Önsal, A. (2012), *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özan, M. B. & Demir, C. (2011). Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 0-0.
- Özdemir, R. & Kaya, A. (2023). İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-23.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 599-620.
- Pınar, Z., Pınar, M., Tasöz, M. G. & Akıtürk Taşöz, A. (2023). Okul Kültürü Hakkında Ortaokul Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3400-3409. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71543>
- Robbins, S., ve Judge, T. (2013). *Organizational Behavior*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik, *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şahin, S. (2003). *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35(156). 156-186.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco
- Şimşek, M. Ş., Akgenci, T., ve Çelik, A. (2008), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Tanase, I. A. (2015). The importance of organizational culture based on culture transfer, *Management and Innovation for Competitive Advantage*, 9(1), 848-852.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 423-442.
- Vveinhardt, J., ve Andriukaitiene, R. (2017). Management culture as part of organizational culture in the context of corporate social responsibility implementation, *Economics & Sociology*, 10(3), 294-320.
- Woodbury, T. J. (2006). Building organizational culture, world by world, *Leader to Leader*, 39, 48-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö., Yıldız, M. , Çiçek, Ö. & Elhakan Börü, A. (2023). Okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 580-593.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 447-449.
- Zerenler, M. (2011). *Örgütsel Sessizlik*, Konya: Atlas Akademi.
- Ziytak Doğan, C., Aydın, M., Arslan, A., Ağırbaş, H. & Gültekin, H. (2023). Okul Kültürü Oluşturmada Kültürel Liderliğin Rolü ile İlgili Öğretmen Görüşleri, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(64), 2901-2918. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/IOSHAS.69519>



# Examining the Roles of School Administrators in Developing and Maintaining School Culture

Mehmet Akif HALICIOĞLU<sup>1</sup>

Cited:

Halicioğlu, A., M. (2023). Examining the Roles of School Administrators in Developing and Maintaining School Culture, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 440-457, DOI: 10.57135/jier. 1392540

## Abstract

In this research, the role of school administrators in developing and maintaining school culture was examined. In this context, a qualitative research design, namely a case study, was employed, and the opinions of 18 school administrators working in different schools, determined through convenience sampling, were sought. The data for the study were collected through structured interviews. The data of the research were collected through structured interviews. The data were analyzed using the content analysis technique. The findings of the research showed that school administrators' level of knowledge and awareness about the concept of school culture is high. The school culture that school administrators desire is for all stakeholders to participate voluntarily in school activities, for all stakeholders to feel valued in the school, for all stakeholders to cooperate, to produce effective and efficient results in terms of education, to be student-centered, and to be based on national and moral values. The roles of school administrators in creating an ideal school culture are grouped under the headings of leadership, improving communication and ensuring justice. The priorities that need to be done to develop the ideal school culture are listed as carrying out more qualified activities, administrators acting in cooperation, improving communication and ensuring justice.

**Keywords:** Education, school culture, school administrator, teacher, organization.

## INTRODUCTION

In today's education system, the aim of schools is to cultivate individuals who can actively participate, think creatively and strategically, act with free will, maintain physical and mental well-being, have their own goals, and act in alignment with these goals, embracing the culture and objectives of the school (Bütün, 2015). The efficient use of resources in schools in line with these objectives is under the authority and management of school principals, and it depends on the vision, mission, and capabilities of school leaders (Acar, 2004). Principals play a crucial role as leaders in ensuring that schools provide qualified and effective services, being primarily responsible for other stakeholders and employees. The leadership qualities and behaviors of school principals are directly related to the effectiveness of the school, and they hold a key role in making the school an institution with a clear vision and mission.

Like any community, schools have their own unique cultural accumulations. The school culture, which is a composition of values, beliefs, and norms specific to the organization, is unique and singular for each school (Özdemir, 2012). The formation of this culture is the result of various organizational variables coming together. Due to the interactions of organizational behaviors such as communication styles and processes of the school principal, teacher attitudes, and internal communication, the cultures of schools differ from each other. It is known that a positive and embraced school culture has significant effects on personnel, including motivation, harmony, tenure, performance, success, and a sense of belonging (Karayağız, 2018).

Schools are required to create an organizational culture that can convey both the values determining national identity and the universal values of the globalized world to individuals. At

<sup>1</sup> Teacher, Ministry of National Education, Sultanbeyli, İstanbul-Türkiye, [m\\_akif\\_halici@hotmail.com](mailto:m_akif_halici@hotmail.com), orcid.org/0000-0001-9876-5981

the same time, schools can contribute to the formation of universal culture by bringing together national values with universal values (Çelik, 2002). In today's world, for schools to be able to carry societies into the future, they must have an effective organizational (school) culture. This can only be achieved through the adoption of this understanding by institution employees, especially by leaders. The role of school principals is crucial in the formation of the culture of schools, in maintaining this culture, and in guiding the future to achieve the goals (Cemaloğlu, 2013). The attitudes displayed by school principals, their management styles, human relationships, and communication skills have a significant impact on the culture of the organization. The role of school principals is also crucial in effectively communicating this culture to teachers, making teachers feel comfortable and secure, and fostering their willingness to work. School principals bear significant responsibilities for schools, which are one of the most important organizations in education, to make a difference, be one step ahead of other institutions, and gain a unique identity. School principals are expected to create and communicate the school culture correctly and understandably to teachers. Thus, teachers will be motivated to work for their schools, strive for the development of the institution, and become an integral part of it (Bilgin, 2009).

The aim of this research is to examine the roles of school administrators in sustaining and enhancing school culture. In this context, the goal is to assess the knowledge and awareness levels of school administrators regarding school culture and to seek solutions for the maintenance and improvement of school culture.

### ***Organizational Culture and School Culture***

#### *Definition and Characteristics of Organizational Culture*

Culture is the totality of tools that emerge from the lifestyle and perspectives of individuals coming together and that bind society together (Kaysılı, 2019). It encompasses all material and spiritual products that individuals who constitute society create by interacting with each other or other cultures and transmit to subsequent generations. The experiences formed by the lives of individuals who make up society, the phases and developments of these experiences, and the ways in which they interact and create products are linked to culture (Akdoğan, 2014). Through these connections, experiences created bring individuals together on a common emotional and intellectual ground. The material (architecture, clothing, art products, etc.) and spiritual (folklore, traditions, values, etc.) accumulations created by individuals coming together and developing partnerships are the fundamental elements that constitute culture. These elements shape the behavior of individuals. In addition, while contributing to the formation of culture through the products they create, individuals simultaneously internalize existing cultural rules and exhibit behaviors based on them (Kaysılı, 2019).

Organization is defined as a structure that comes into existence by gathering more people to achieve specified goals, sharing tasks, authorities, and responsibilities, and is managed through guidance and control. Undoubtedly, the most important task in achieving the purpose of the organization is assigned to the workforce. The efficient work of the workforce is related to individual, organizational, and environmental factors. At the forefront of these factors is organizational culture (Arslan, 2004).

According to Schein, a well-known authority in the field who has conducted many scientific studies, organizational culture is the fundamental approaches necessary for a group to work effectively and accepted by new members, aiming to ensure external integration and internal harmony (Schein, 1990). Organizational culture is a system that influences the behaviors of employees and is shaped by psychology and social psychology (Zerenler, 2011). Organizational culture encompasses organizational values and reflects the shared feelings and thoughts of organization members. The entirety of qualities that distinguishes an organization from others is the identity and culture of the organization (Nişancı, 2012). Organizational culture is a fundamental philosophy that shapes an organization's decisions and activities for its employees and customers. Furthermore, organizational culture, providing employees with an organizational

identity in a corporate sense, facilitates a sense of ownership among members and ensures common determination (Bedük, 2010).

Organizational culture stems from the continuity in the behaviors of organization members (Arslan, 2004). Organizational culture consists of mental formations of employees' attitudes, beliefs, and expectations, and these formations constitute symbolic realities. These symbolic realities are formed, changed, transmitted, and taught through the communication network. The living space of organizational culture is formed by organizational communication (Eroğlu and Özkan, 2009). Considering the elements (ideology, customs, beliefs, tools, equipment, etc.) in organizational culture and their slow-changing nature, it is observed that organizational culture changes more slowly compared to the concept of organizational climate (Arslan, 2004).

Organizations are influenced not only by the ethical values of their internal environments but also by the ethical values of their external environments. National culture plays an important role in the formation of organizational cultural structures. Many factors influencing existing organizational culture resemble national culture. Organizational culture is influenced by the traditions, customs, historical experiences, beliefs, and ethical values of societies (Erdem and Dikici, 2009).

What employees will do, how they will do it, and when they will do it, as well as how their behaviors both within and outside the organization will take shape, are determined by the organization's culture. Therefore, when determining the goals and strategies of the organization and evaluating the attitudes and behaviors of employees, organizational culture must be taken into account. To achieve this, both the culture of the employee and the culture of the organization need to be carefully analyzed, and a management process should be determined accordingly (Şahin, 2010).

#### *The Importance of Organizational Culture*

Organizations are among the most crucial units in society. During the establishment and development of organizations, a specific organizational culture ultimately emerges. Organizational culture is aimed at regulating organizational life and determining the future of the organization. In today's conditions, organizational culture plays a significant role in organizations gaining a competitive advantage. This is because organizational culture is crucial not only in the formation of organizational goals, strategies, and policies but also in assisting the management in implementing these policies (Köse, Tekik, and Ercan, 2001). Considering structural changes such as downsizing, mergers, and restructuring, as well as the increasing complexity and unpredictability of the rapidly changing external environment, organizational culture has become increasingly important. Understanding, evaluating, and managing organizational culture can assist organizations in achieving both stability and adaptation (Tanase, 2015).

Improving organizational culture will encourage participants in the system to adopt fair and long-term goals for the system (Knights and Willmott, 2007). Successfully developed systems and the improvement of organizational culture provide sustainability and efficiency in enhancing collaboration among different stakeholders (Vveinhardt and Andriukaitiene, 2017). Organizational culture serves as an effective tool to connect the organization with society and determine its position within society.

As a supportive factor, organizational culture helps employees develop positive feelings, motivation, and performance towards the organization. Organizational culture ensures alignment between employees' goals and organizational goals, regulates employee behavior, helps manage conflicts within the organization, increases employees' contributions to the organization, and contributes to the organization's development. Employees who identify with the organizational culture feel integrated with the organization and increase their sense of belonging to the organization (Yüceler, 2009). Employees who embrace organizational culture develop more tolerant approaches to any problems they may encounter in the work environment and increase their psychological capital (Çetin, Hazır, and Basım, 2013). Furthermore, organizational culture, by shaping employees' attitudes and behaviors in an organizational context, equips employees

with valuable, unique, and difficult-to-imitate characteristics, leading to a competitive advantage and superior competition (Bedük, 2010).

Another significant impact of organizational culture is related to leaders. Organizational culture, especially in determining the personalities and leadership styles of employees, is seen as an influential factor in the ideas, thoughts, and activities of leaders. Organizational culture is crucial in determining leadership styles, shaping and determining future plans, goals, and strategies of the organization, and specifying how leaders' behaviors will be (Erdem and Dikici, 2009).

#### *Elements of Organizational Culture*

Several elements play crucial roles in the formation of organizational culture, and these elements are conveyed to individuals within the organization in various ways. The elements of organizational culture can be listed as core values, symbols, language, heroes, and stories (Ekici, 2013).

Values are concepts and beliefs used to define the achievements and standards of the organization. Organizational values are seen as shared ideals, guiding organizational behavior choices. The source of organizational values is widely accepted truths about situations encountered as a result of the interaction of employees with their environments. Values help distinguish between good and bad, right and wrong, and facilitate the creation of alternative preferences and judgments (Köse et al., 2001; Acılar, 2009).

Symbols refer to the use of various shapes and objects to shape the organization's structure and ensure its continuity. Employees within the organization use symbols such as shapes, clothing, and language to express their feelings and thoughts. Converting abstract thoughts within organizational culture into concrete forms through actions is one of its most important objectives. The memorability of a product or an individual within the organization is also achieved through symbols (Güney, 2007).

Language, defined as a collection of words and symbols reflecting the culture of the organization, forms a significant part of both culture and symbols used in society. Signs used in the organization, members' language forms, including jargon, metaphors, songs, and tunes, are among language elements (Şimşek, Akgenci, and Çelik, 2008). Organizations have their unique language. Words and phrases shared by employees are meaningful only within the organization and may not be significant outside. Language is seen as a tool in the formation of cultural values and norms within the organization (Köse et al., 2001; Acılar, 2009; Robbins and Judge, 2013).

Leadership is a dynamic process that determines the future goals, vision, and mission creation process of organizational employees. A leader is the person who ensures that employees act and succeed by keeping their motivation at the highest level. The main goal is to create suitable environments where employees can be successful, overcome obstacles, and prove themselves (Güney, 2007). Leaders occupy a significant position among organization members as they serve as role models for employees through their attitudes and behaviors. The attitudes demonstrated by leaders in critical actions such as decision-making, strategic moves, recruitment processes, performance evaluations, problem-solving situations, promotions, and reward processes are crucial. Leaders, being constantly in the spotlight, are exemplary individuals who best understand and convey the spirit and identity of the organization to the external environment through their behavior (Ekici, 2013).

Heroes, on the other hand, can emerge not only among top managers of the organization but also among employees at the working level. Heroism is the reward given to an individual when, in extraordinary situations, they successfully achieve the difficult task of protecting the interests of the organization and resolving potential problems. Individuals who achieve such success receive admiration among employees and are presented as exemplary individuals by their leaders (Ekici, 2013).

### *Organizational Culture in Schools*

While the concept of a school is often defined in terms of its structure and program, the distinctive feature of a school lies in its culture, which consists of unwritten rules adopted and accepted by the entire community. School cultures can be distinguished by expressions such as fun, disciplined, serious, productive, or well-developed in human relationships. Therefore, a school is not just a building, its staff, students, and program; it is a whole that has come into existence with its organizational culture (Terzi, 2005).

The culture a school possesses serves as a guiding force in achieving common goals and determines the rules for what needs to be accomplished in this process. Therefore, organizational culture is a fundamental necessity for supporting and sustaining successes in a school. Organizational culture is particularly crucial for non-profit organizations such as schools because the force that keeps their employees together is the shared common goals and values. From this perspective, a weak organizational culture may lead to a change in the organization's founding purpose. Organizational culture is a key factor in the effectiveness and productivity of organizations, especially for knowledge-oriented organizations like schools (Woodbury, 2006).

School cultures are complex in structure. School administrators and teachers play fundamental roles in the emergence of school culture. Therefore, school administrators and teachers must establish a vision that reflects the beliefs and values of all members, including students and parents, who are other stakeholders in the school. This vision is not solely determined by the school administrator but should be decided through a logical debate in which all stakeholders in the school participate (Şahin, 2003).

School culture is formed by the culture shared by all individuals in the school. It is based on accepted values, exhibited behaviors, and information underlying educational programs in the school, constituting a heritage that must be passed on to future generations. School culture also serves a social and cultural function. The social and cultural function involves the transmission of this heritage to the new generations in schools, ensuring stability based on this transmission, gaining continuity based on the achieved stability, and creating integration between past and future generations (Balci and Özden, 2004).

Factors that strengthen school culture are listed as follows (Deal, 1985): School principals having tangible skills related to core values, importance given to values and traditions through celebrations, extensive participation of school members in traditional celebrations, staff having situational skills, the presence of traditions that embody shared values in the school, the ability to balance renewal-autonomy-traditions and control elements, continuous renewal of cultural factors, and the ability to share values and compromise in carrying out tasks.

### *The Role of School Administrators in Creating and Sustaining School Culture*

Administrators are personnel directly or indirectly involved in the creation of school culture. They exert a direct and formal influence on the culture that emerges in school resource creation, internal practices, staff rewards, rules, and similar applications. It can be said that the school culture is shaped by the leadership qualities of the school principals (Buluç, 2013).

Consciously or unconsciously, school administrators manage school culture along with other activities in the school. The first thing a principal should do to manage culture is to create a foundation for a strong culture to emerge in the school. A strong school culture, formed as a result of the unification of teachers and administrators around shared beliefs, values, and norms, prevents the emergence of subcultures that could disrupt the existing positive school culture (Çelik, 2002).

While many mechanisms that make up an organization are effective in creating organizational culture, according to Schein (1992), the most important element in the initiation and sustainability of organizational culture is the influence of the founder. A school principal can integrate a practice or norm that they approve into their school, but a practice implemented in another school, which the school principal does not value, may not be easily added to that school's



program. School principals can try various methods such as inspection, reward and punishment systems, and honoring to encourage employees to exhibit target behaviors. The individual characteristics and behaviors of school principals also play a crucial role in creating organizational culture (Bilgin, 2009).

According to Demirtaş and Ekmekyapar (2012), school administrators having organizational values are of great importance in creating, preserving, and improving school culture. Administrators should take into account the values of the school's culture in the management process; otherwise, the institution may not be able to continue its existence. A democratic school culture can be achieved by placing behaviors between teachers and administrators on a democratic basis. The center of school organizations is the human being. The democratic structure of a school organization in which humans participate is possible only if individuals who live and perpetuate the culture can freely express their opinions and are managed with a pluralistic understanding while adhering to basic values (Bütün, 2015).

In schools with a strong culture and effective management, teachers enjoy their work and duties, students enjoy being at school, the school becomes attractive to the external environment, and students' academic achievements increase (Bektas, Çogaltay, Karadag, & Ay, 2015). In such a school environment, organizational commitment increases, and all components of the school take pride in being a member of the school. This situation has a positive impact on the continuity and strength of school culture. A strong organizational culture indicates a high level of sharing and ownership of cultural elements among organization members (Hofstede et al., 2010). Based on all these explanations, it can be said that when creating school culture, all employees of the school must be in positive communication and constant exchange of information. In this regard, the role of the school administrator is significant. The school administrator should create a harmonious school environment by uniting employees around shared values and norms. Also, it is essential for the school administrator to be well aware of the characteristics and culture of the environment where the school is located for the creation and preservation of school culture (Önsal, 2012).

School administrators also have significant responsibilities in creating, sustaining, and introducing school culture to new staff members. One of these tasks is to contribute significantly to the creation of a strong school culture. Thus, the informal and formal dimensions of the school become integrated with each other. All employees of the school take pride in their school. The same happens for the students in the school; they take pride in their school and are happy to be there. Parents also experience and feel these emotions. These feelings promote unity and closeness among parents, students, teachers, and administrators (Özdemir, 2006).

School principals, being primarily responsible for working conditions, preparing the physical structure of the school for education, using existing resources, and similar issues, have a significant impact on the creation of school culture. It is crucial for school administrators to develop an attitude that listens to their teachers, takes their values into account, and finds solutions to meet the interests and needs of employees in order to achieve the goals of the schools in the management process. This is very important for shaping the culture dominating the school and for teachers to feel comfortable (Özdemir, 2012).

## **METHOD**

### ***Research Design***

For the implementation of this research, qualitative research methods and a case study design have been employed. Qualitative research methods are effective in gaining an in-depth and detailed understanding of the identified topic (Yıldırım and Şimşek, 2011). As the design in the research, a case study has been employed. The case study design is used to reveal the effects of individuals, situations, and environmental characteristics with a comprehensive approach when making a detailed examination (Creswell, 2013).

### ***Study Group***

The data for this research have been collected from 18 school administrators. The convenient sampling technique was used to reach the study group. In the convenient sampling method, the researcher begins to form the sample by starting with the most accessible respondents until reaching a group of the desired size or works on a situation sample that is the most accessible and provides maximum savings (Cohen, Manion, & Morrison, 2005). The study group consists of school administrators working in different school levels in the Sultanbeyli district of Istanbul. The school administrators in the study group have at least 5 years of experience in administration and have been serving as administrators in primary schools, middle schools, high schools, vocational schools, and GRC (Guidance Research Center) for a certain period. Four of the participants are female. The age groups range from 35 to 50. Care has been taken to include participants in the study group who have specific positions, work in different school levels, and have been in their current positions for at least a year, considering the nature of the research data and the purpose of the research.

### ***Data Collection Process***

The research data were collected in September 2023. Semi-structured interview forms were delivered to the study group via Google Forms. The filled forms were used as the data for the research. The data collection process was terminated when it was deemed that the necessary data saturation was reached.

### ***Data Collection Tool***

The data for the research were collected with a semi-structured interview form. To create the interview form, relevant literature in the field of Educational Management was reviewed, and a draft question form was created according to the purpose of the research. After obtaining the opinions of two experts in the field of Educational Management and qualitative research experience, the questions for the interview form were determined. The pilot application of the questions was conducted with a school administrator, and unclear questions were revised. The interview form included 5 questions, namely:

1. What are your views on creating school culture as an educational administrator?
2. How do you define your strengths in creating school culture?
3. How should the desired school culture in your school be?
4. What roles should you take in creating a good school culture?
5. What suggestions do you have for sustaining and developing school culture?

### ***Data Analysis***

The data obtained from the interview form were subjected to descriptive analysis. Before the analysis, the opinions of the participants were consolidated under the questions of the interview form in a single MS Word document. In the examination conducted through this file, it was observed that the participant opinions were consistent and comprehensive. Subsequently, the answers of the participants to each question were individually examined, and similar and dissimilar opinions were categorized into codes and categories. In addition, to analyze the data and treat the opinions of the participants in accordance with ethical rules, each participant was given a code. All interviews were recorded in the evaluation system according to the code numbers. The identities of the participants were concealed, and each participant was named as Participant1, Participant2, ..., Participant18, etc. (Bogdan and Biklen, 1992).

### ***Validity and Reliability Studies***

To ensure internal validity in the research, all processes of the research were carried out with expert support. In addition, the collected data were carefully read, and the integrity of the data was confirmed. Suitable codes were determined during the analysis of the data, and these codes were grouped under appropriate themes. To ensure internal validity, the member checking or member control technique was also used, and in this context, it was confirmed whether the

opinions of the participants were reflected in the research. In order to ensure external validity in the research, an effort was made to make a representative sampling suitable for the research. Care was taken to include participants of different genders, ages, and professional experiences in the sample, which was considered sufficient for qualitative research. To ensure the reliability of the research, the process of how the research was conducted was explained in a clear and detailed manner. The findings were presented through tables in a clear and understandable manner. The findings presented through tables were directly quoted to support them, and the real names of the participants were hidden, and each participant was identified with code names.

## RESULTS

### *Findings Regarding the Meaning of School Culture Concept*

Table 1 presents the findings obtained from the analysis of the responses of the participants to the question, "What are your views on the concept of school culture as an educational administrator?" It was observed that all participants answered this question, and their views on the meaning of the concept could be grouped into three sub-themes: *the importance, characteristics, and outcomes of the concept*. It is evident that the participants' views on the characteristics of the concept of school culture stand out.

Table 1. Concept of School Culture

Theme	Subtheme	Code	f	Total
School culture concept	Importance	It is very important	4	5
		It is an integral part of the school environment	1	
	Characteristics	It arises from common feelings, thoughts and actions	7	28
		It involves all stakeholders of the school	6	
		Positive habits and traditions	3	
		It is founded on moral, human and belief values.	2	
		The role of the school administrator in its formation is great.	2	
		It includes behaviors such as cooperation, understanding, sacrifice and	1	
		It occurs over time	1	
		It is the set of rules and activities at school.	1	
		A good school culture is easily adopted	1	
		Requires stakeholders to take responsibility	1	
	Requires harmonious work	1		
	The student is in focus	1		
	To implement MEB policies	1		
	Outputs and effects	Contributes to the school reaching its goal	3	7
		Shapes school activities and communication style	3	
		Creates a warm and constructive school climate	1	

The participants acknowledged the significance of the school culture concept, considering it important and an integral part of the school environment. Regarding the characteristics of school culture, participants emphasized features such as arising from shared feelings, thoughts, and actions (7 participants), encompassing all stakeholders of the school (6 participants), having positive habits and traditions (3 participants), being based on moral, humane, and belief values (2 participants), and the significant role of school administrators in its formation. Concerning the outcomes and effects of school culture, participants highlighted its contribution to achieving the school's purpose (3 participants), influencing school activities and communication patterns (3 participants), and creating a warm and constructive school climate (1 participant). Some examples of participants' views on the school culture concept are provided below:

"The participants acknowledged the significance of the school culture concept, considering it important and an integral part of the school environment. Regarding the characteristics of school culture, participants emphasized features such as arising from shared feelings, thoughts, and actions (7 participants), encompassing all stakeholders of the school (6 participants), having positive habits and traditions (3 participants), being based on moral, humane, and belief values (2 participants), and the significant role of school administrators in its formation. Concerning the

outcomes and effects of school culture, participants highlighted its contribution to achieving the school's purpose (3 participants), influencing school activities and communication patterns (3 participants), and creating a warm and constructive school climate (1 participant). Some examples of participants' views on the school culture concept are provided below:

"When we talk about school culture, it refers to traditions and rituals that are established based on society's values and beliefs." (Participant 3)

"It is an phenomenon that shapes and supports the school's activities." (Participant 8)

"Establishing school culture is crucial. It manages relationships among people. In a strong culture, there are interactions among the teachers and all other employees that overlap and support each other." (Participant 10)

"School culture is the unwritten rules that affect the behaviors of those working in the institution, resulting from active participation and responsibility-taking in the management process by all stakeholders, including both longstanding and newly joined members." (Participant 11)

"It is evident when warm, constructive school climate is experienced, where all school employees act together, and the student is at the focal point." (Participant 17)

### Features That Make School Administrators Strong in Creating School Culture

Table 2 presents the findings obtained from the analysis of participants' responses to the question "How would you define your strengths in creating school culture?" It is evident that all participants responded to this question, and their views can be grouped into two sub-themes: *personality traits and behavioral characteristics*. When defining their strengths in terms of school culture, participants seem to slightly emphasize behavioral characteristics over personality traits.

Table 2. Strengths of School Administrators in Creating School Culture

Theme	Subtheme	Code	f	Total
Characteristics That Make School Administrators Strong in Terms of School Culture	Personality characteristics	Justice	6	25
		Understanding Human Psychology-Empathy	4	
		Being Motivated	2	
		Emotional Control	1	
		Reliability	1	
		Keeping Promises	1	
		Being Proactive	1	
		Transparency	1	
		Critical Thinking	1	
		Open to Criticism	1	
		Having Principles	1	
		Honesty	1	
		Being Democratic	1	
		Having Experience	1	
		Being Integrative	1	
	Being Adaptable	1		
	Behavioral characteristics	Collaborative Decision-Making	7	29
		Communication	6	
		Leadership	6	
		Respecting All Stakeholders	4	
		Prioritizing Academic Achievement	1	
		Preparing for Exams	1	
		Problem Solving	1	
		Instilling Moral and Belief Values in Students	1	
		Working Systematically	1	
Detailed Planning		1		

When examining the strengths of the participants in terms of personality traits related to school culture, it is observed that they emphasize 16 different personality traits. Among these, the most prominent ones are identified as being just (6 participants), understanding human psychology (empathy) (4 participants), and being motivated (2 participants). In terms of behavioral characteristics, participants highlight 10 different traits they believe to be strong. Among these, the most frequently expressed by the participants are placing importance on making collaborative decisions and cooperation (7 participants), emphasizing communication (6 participants), and providing leadership (6 participants). Some examples of participants' views on the strengths they possess in terms of school culture are presented below:

*"Being democratic, showing deep respect for all stakeholders, transparency, and justice."*  
(Participant 1)

*"Exhibiting instructional leadership qualities, utilizing motivation and communication skills effectively, managing the collaboration process well, and involving all stakeholders in decision-making."* (Participant 4)

*"Ensuring the importance of academic success is adequately perceived by students and educators, establishing a tradition in the school with trial exams and unit assessment exams."* (Participant 9)

*"Our previous experience in institutions, having served as an administrator in different types of schools in the Ministry of National Education (MEB), the studies we have conducted on teacher, student, and parent psychology, and the ability to analyze the positive situations of my subordinates."*  
(Participant 13)

*"Maintaining positive relationships with all stakeholders of the school, such as students, teachers, service personnel, members of the parent-teacher association, parents, etc., not seeing myself as the boss of the school, empathizing by putting myself in the parents' shoes, and aiming to serve the students accordingly."* (Participant 17)

### **Characteristics of the Ideal School Culture**

Table 3 presents the findings obtained from the analysis of the participants' responses to the question *"What should the ideal school culture in your school be like?"* It is understood that all participants answered this question, and the responses can be grouped into two sub-themes: *content features and stakeholder features*. Regarding the ideal school culture they desire, participants' responses indicate that characteristics related to the school's stakeholders are prominently highlighted.



Table 3. Characteristics of the Ideal School Culture

Theme	Subtheme	Code	f	Total
Ideal School Culture Characteristics	Content Features	Educationally effective and productive	4	17
		Student-centered	3	
		Based on national and moral values	3	
		Free from bureaucracy	2	
		Inclusive	2	
		Incorporating academic and cultural activities	2	
		Open to change	1	
	Stakeholder Features	Voluntarily participated by all stakeholders	8	35
		Where stakeholders feel valued	6	
		Based on collaboration	6	
		Where responsibilities are fulfilled on time	4	
		Involving effective communication	4	
		Prioritizing love and respect	3	
		With a fair distribution of responsibilities	2	
		Adhering to collectively made decisions	1	
		School-developing	1	

The desired features of the school culture, as identified by the participants, include 7 characteristics related to content. These are, in order of repetition: producing effective and efficient results in terms of education (4 participants), being student-centered (3 participants), based on national and moral values (3 participants), free from bureaucracy (2 participants), inclusive (2 participants), incorporating academic and cultural activities (2 participants), and being open to change (2 participants). When participants describe the features of the ideal school culture they desire, they also list some characteristics related to stakeholders. It is found that there are 9 of these characteristics, and the leading ones in order of repetition are all stakeholders voluntarily participating (4 participants), stakeholders feeling valued within the school culture (4 participants), stakeholders collaborating (4 participants), stakeholders fulfilling their responsibilities on time (4 participants), effective communication among stakeholders (4 participants), stakeholders prioritizing love and respect (4 participants), and fair distribution of responsibilities among stakeholders. Some examples of participants' views on the desired characteristics of the ideal school culture are presented below:

*"A model free from bureaucracy, where all stakeholders participate voluntarily and feel valued." (Participant 1)*

*"A happy school culture that is committed to its values, free from hierarchy and bureaucracy, with collaboration, effective communication, where all stakeholders love and respect each other, and open to development, change, and innovation." (Participant 4)*

*"There should be a fair distribution of responsibilities in the institution, and what needs to be done should be willingly accomplished. Tasks performed reluctantly create a negative atmosphere and have negative effects in the surroundings. Staff working in the school should feel belonging, be happy, and demonstrate this energy in their work during the time spent at the school." (Participant 6)*

*"Enhancing cultural accumulations previously formed with technology; raising students according to their interests and abilities using the most suitable educational methods. Teachers working in a happy, successful, and peaceful environment." (Participant 11)*

*"All stakeholders in the school making efforts for student success, students reaching the desired level morally, and students being raised as individuals who can make independent and healthy decisions in their future years." (Participant 17)"*

***The findings obtained from the analysis of the responses to the question***

'What roles should the school administrator take on in creating a good school culture?' are presented in Table 4. It is evident that all participants responded to this question, and the responses can be grouped into three sub-themes: *leadership, communication, and justice*. In creating a good school culture, the leadership roles of the school administrator stand out.

Table 4. Roles for School Administrator to Assume in Creating an Ideal School Culture

Theme	Subtheme	Code	f	Total
Roles That the School Administrator Should Undertake	Leadership	Leadership	8	22
		Guidance	5	
		Organization and management	2	
		Focus on school-student performance	2	
		Supervision	1	
		Ensuring active participation	1	
		Entrepreneurship	1	
		Innovation	1	
		Self-development	1	
	Communication	Openness to communication	2	10
		Mediation	2	
		Being integrative	2	
		Valuing	1	
		Personal attention	1	
		Empathy	1	
		Facilitation	1	
	Justice	Being equally distant to everyone	5	8
		Ensuring justice	2	
		Task distribution	1	

In terms of the leadership roles related to creating a positive school culture, 9 sub-roles have been identified. The prominent ones in order are; exercising leadership (8 participants), providing guidance (5 participants), organizing (2 participants), and focusing on school performance (2 participants). Regarding the communication roles of the school administrator, participants emphasize 7 sub-roles. Prominent ones in terms of repetition frequency include being open to communication (2 participants), mediating (2 participants), and being integrative (2 participants). Regarding the justice role, it is emphasized that the school administrator plays a role in creating a positive school culture by being equally distant to everyone (2 participants), ensuring justice (2 participants), and providing fair task distribution (1 participant). Some examples of participants' views on the roles of a school administrator in creating a positive school culture are provided below:

*"A leader who embraces everyone, does not marginalize, and is helpful and guiding in every matter."* (Participant 2)

*"Having a fair approach, constantly improving oneself to be competent in management, being open to communication, taking necessary measures to increase motivation within the school, and interacting with teachers, staff, parents, and students."* (Participant 5)

*"A leader who approaches everyone equally, does not favor anyone, should be an honest manager, individuals with such behavior make the school special."* (Participant 9)

*"Above all, be an exemplary leader, be an equal manager to everyone. There should be a management understanding based on respect, where all staff can easily communicate when necessary. Should have charismatic and expert leadership qualities."* (Participant 11)

*"The role of leadership must be assumed well because the leadership qualities of the school principal will have a primary impact on the formation and continuity of the school culture and, when necessary, its change."* (Participant 17)

### *What to Do to Develop and Maintain School Culture*

The findings obtained from the analysis of participants' responses to the question 'What recommendations can you bring for the maintenance and development of school culture?' are presented in Table 5. It is observed that all participants responded to this question, and their answers can be grouped under four sub-themes: recommendations for all stakeholders, recommendations for administrators, recommendations for teachers, and recommendations for the school. It is evident that the sub-theme of recommendations for all stakeholders is more prominent.

Table 5. What to Do to Develop and Maintain School Culture

	<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	<b>Total</b>
Suggestions	For all stakeholders		More quality activities should be organized.	5	22
			Communication should be improved.	3	
			Justice should be ensured.	3	
			The dignity of every stakeholder in the school should be	2	
			Responsibilities should be known and fulfilled accordingly.	2	
			Openness to criticism should be maintained.	2	
			Avoidance of political approaches is necessary.	1	
			Adherence to national and spiritual values is essential.	1	
			Comprehensive guidance should be provided to students.	1	
			Innovativeness is crucial.	1	
	A sense of belonging should be fostered.	1			
	For administrators		Administrators should collaborate.	4	13
			Administrators should be open to communication.	2	
			Abandonment of traditional managerial approaches is	2	
			Administrators should be trained with a modern leadership	1	
			Positive behaviors should be rewarded.	1	
			Administrators should be flexible.	1	
			Emphasis should be placed on crisis management.	1	
	For teachers		Teachers should assist administrators.	1	3
			Teachers should strive for self-improvement.	1	
			Teachers should approach students with empathy.	1	
	For school		The school's memory should be established.	1	4
Measures to enhance the adaptation of newcomers to the school should be taken.			1		
Lasting legacies should be created.			1		
Channels for the transmission of school culture should be			1		

Participants have provided recommendations regarding the development and sustainability of the school culture, encompassing 11 suggestions that concern all stakeholders in the school. The prominent recommendations include the need for more and qualitative activities (5 participants), the improvement of relationships (3 participants), the establishment of justice (3 participants), emphasizing the dignity of each stakeholder (2 participants), understanding and fulfilling responsibilities (2 participants), and being open to criticism (2 participants). Participants have also listed 8 suggestions specifically for administrators. The most reiterated ones are the need for administrators to collaborate (4 participants), be open to communication (2 participants), and abandon traditional management approaches (2 participants). For teachers, three recommendations have been outlined: teachers should assist administrators, teachers should strive for self-improvement, and teachers should approach students with empathy. There are four recommendations related to the school as a whole: establishing the school's memory, creating lasting legacies, developing channels for the transmission of school culture, and taking measures to enhance the adaptation of newcomers to the school. Some examples of participants' views on what should be done for the development and sustainability of school culture include:

*"Training school administrators equipped with modern leadership styles. Stakeholders should act responsibly, and activities that will contribute to the development and establishment of school culture should be organized." (Participant 3)*

*"Participation must be ensured. Respect must be shown to every member of the school culture. Sacrifices should be made when necessary. Criticism should be possible, and there should be openness to criticism. Democratic behavior should be exhibited in all circumstances. Crisis management should be prioritized. Efforts should be made for stable relationships between individuals." (Participant 5)*

*"School culture can be developed by contributing with the ideas of all employees. Readiness for innovations should always be maintained. Newcomers should be assisted in quickly adapting to the culture." (Participant 9)*

*"Rewarding positive behaviors of employees in various ways. Minimizing the influence of political and administrative authorities on personnel. Emphasizing empathetic behaviors." (Participant 15)*

*"School administrators should make efforts to create a positive school climate in institutions, importance should be given to social activities in schools, and students should be guided not only in academic achievements but in all aspects." (Participant 17)*

## **DISCUSSION and CONCLUSION**

The importance of the responsibilities assigned to educational institutions in light of today's political, social, economic, and technological developments has increased significantly. In a contemporary context where the emphasis on national and spiritual values such as family, religion, language, culture, and traditions has diminished, schools play a crucial role in reintegrating these values into significant aspects of life and nurturing individuals who can be pioneers in society. To fulfill the responsibilities placed upon them, schools need to establish a strong and sustainable school culture. This research examines the role of school leaders in developing and sustaining school culture, consulting the views of 18 school administrators from different schools within the framework of a qualitative research design.

The results obtained from the research indicate that school administrators have varying opinions and awareness levels regarding the concept of school culture. School administrators were able to define school culture and elucidate the factors influencing it. They described school culture based on its characteristics, effects, and significance. Additionally, administrators were able to identify their own strengths for creating school culture, emphasizing behavioral and personality traits. Notably, characteristics such as collaborative decision-making, fostering cooperation, and leadership stood out behaviorally, while justice, empathy, and motivation were highlighted in terms of personality traits.

The research findings show that school administrators define the desired school culture based on stakeholder characteristics and content features. The envisioned school culture involves the voluntary participation of all stakeholders in school activities, ensuring that everyone in the school community feels valued, and fostering collaboration among all stakeholders. The prioritized content features of the desired school culture include producing effective and efficient results in education, being student-centered, and being rooted in national and spiritual values.

The roles assigned to school administrators for creating an ideal school culture are categorized under leadership, communication improvement, and justice provision. The primary actions recommended for developing an ideal school culture include conducting more high-quality activities, fostering collaboration among administrators, improving communication, and ensuring justice.

Interpreting these findings, it can be concluded that school administrators exhibit diversity and distinctiveness in their knowledge and awareness levels about the concept and importance of school culture. Furthermore, administrators seem aware of their roles in developing and

sustaining school culture, expressing readiness and willingness to carry out necessary actions. The research suggests that administrators believe they should take on leadership roles in creating school culture and that they are prepared to contribute to communication and collaboration. Ultimately, the findings of this research underscore administrators' beliefs in the necessity of establishing a democratic environment with high levels of participation for the development and sustainability of school culture, emphasizing the importance of working together with all stakeholders in a collaborative spirit.

When reviewing the literature, it is observed that the findings of previous studies are parallel to those of this research. Ziytak Doğan et al. (2023) examined the views of teachers on the role of cultural leadership in creating school culture through research with teachers serving at different levels in Diyarbakır. It was determined that personality traits such as leaders being trustworthy, understanding, and fair, as well as behavioral traits like being a role model, mentor, and collaborative, are crucial in forming school culture. The research also concluded that a good school culture enhances teachers' performance, productivity, motivation, sense of belonging, communication, perseverance, and happiness.

In their qualitative research focusing on middle school teachers' views on school culture, Pinar et al. (2023) identified basic elements for school culture as stakeholder collaboration, values and beliefs, motivation, supportive environment, order and discipline, and stability. Emphasis was placed on the importance of all stakeholders contributing to creating a collaborative school culture. Yıldız et al. (2023) conducted qualitative research with school administrators in Diyarbakır, highlighting the motivating, academic enhancing, and behavior-directing effects of school culture according to school administrators. The importance of collaboration, solidarity, and the role of teachers as role models for improving school culture was emphasized. Recommendations based on these findings include increasing communication, organizing more activities, and developing programs involving alumni and parents.

In a qualitative study with school administrators and teachers in different schools in Iğdır, Erdoğan (2017) found that both administrators and teachers believe the participation and contribution of all stakeholders are necessary to create an effective school culture, achievable through a specific process. Karadağ and Özdemir (2015) examined the creation and development of school culture in Adıyaman with school principals. School administrators used duty culture concepts such as a sense of duty, academic success, and commitment to regulations when defining school culture, as well as fundamental values like effective communication, collaboration, participation in decisions, and democracy.

In their qualitative research with school administrators and teachers in different schools in Malatya, Aslan, Özer, and Bakır (2009) identified the communication and interaction among school stakeholders, openness to change, and fair institutional operation as crucial aspects when defining school culture. The common values for school culture were determined as trust, love-respect, collaboration, and goal unity. They also found that ceremonies were organized for the development of school culture, but due to insufficient space and resources, these ceremonies were not carried out at a sufficient level.

Doğan (2014) conducted qualitative research with academicians, finding that school culture affects educators' and students' activities and enhances commitment to school, communication, motivation, and responsibility awareness. Şahin-Firat (2010) in her research with school principals and teachers in primary schools in İzmir, identified a relationship between value perceptions and school culture for both teachers and school principals. However, it was observed that school principals perceive school culture more positively than teachers do. Furthermore, school principals prioritized the value of benevolence, while teachers emphasized hedonism, self-direction, and security in terms of school culture.

In their qualitative research investigating the perceptions of school administrators and teachers in primary schools in Kahramanmaraş, Özdemir and Kaya (2023) found that both school administrators and teachers have positive attitudes toward school culture, although there are



slight differences in how they define it. School administrators often used metaphors associated with nature, functionality, and community when defining school culture, while teachers used metaphors related to nourishment, functionality, and community.

Özan and Demir (2011) conducted qualitative research with teachers and students in different high schools in Muş, finding that teachers' and students' perceptions of school culture were different. However, both teachers and students frequently and predominantly described school culture by likening it to the concept of family.

Based on the results of this research, several recommendations can be proposed for school administrators and future studies. School administrators should take steps to create a conducive environment for the development of a strong school culture. The school should have defined values and norms, and all school administrators and teachers should unite around these values, sharing the same beliefs. School administrators, being aware of the significance and power of school culture, should implement administrative processes and ensure the sustainability of school culture. They should foster a democratic environment, involving all school stakeholders, especially teachers, in management and decision-making processes.

Enhancing communication through various channels with all stakeholders of the school is essential. School administrators should actively listen to teachers and students, considering their values, finding solutions that meet their needs, and ensuring the implementation of these solutions. School administrators should organize activities that bring together all stakeholders, promoting national, spiritual values, as well as revitalizing and enhancing the school's values. This way, the prevailing culture in the school can be shaped, maintaining and increasing the peace and sense of belonging of both teachers and students.

To support school administrators in terms of school culture, in-service training sessions should be organized, and financial support should be provided to school administrators. Future research can explore the roles of school administrators in the development and sustainability of school culture within various theoretical frameworks. These studies can be replicated with different sample groups in different geographical regions.

## REFERENCES

- Acar, H. (2004). Eğitim yöneticisi ile eğitim deneticisi yetiştirme sorununa çözüm: Milli Eğitim Akademisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 307(3), 52-57.
- Acılar, A. (2009). İşletmelerde bilgi güvenliği ve örgüt kültürü, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 34-46.
- Akdoğan, A. (2014), *Türkiye'deki uluslararası bakalorya PYP programı uygulayan okulların etkili okul özellikleri ve okul kültürü açısından incelenmesi*, Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, M., Özer, N. & Bakır, A. A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma, *İlköğretim Online*, 8(1), 268-281.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel performans belirleyici bir etmen olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi hakkında bir değerlendirme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 203-228.
- Balcı, A., ve Özden, Y. (2004), *Eğitim ve Okul Yöneticiliği*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bedük, A. (2010), *Karşılaştırmalı İşletme Yönetim Terimleri Sözlüğü*, Konya, Atlas Akademi.
- Bektas, F., Çogaltay, N., Karadağ, E., & Ay, Y. (2015). School culture and academic achievement of students: A meta-analysis study. *The Anthropologist*, 21(3), 482-488.
- Bilgin, E. (2009). *Okul yöneticilerinin, okul kültürünün oluşturulmasında, sürdürülmesinde ve değiştirilmesindeki rolü*, Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Buluç, B. (2013). *Eğitim yönetiminde Kuram ve Uygulamalar*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bütün, E. (2015). *Okul müdürlerinin okul kültürünü gerçekleştirme düzeyleri: Arnavutköy ilçesi örneği*, Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2013), *Eğitim yönetiminde Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th Ed.). London: Routledge Falmer.
- Cresweell, J. W. (2013), Nitel araştırma Yöntemleri: *Beş Yaklaşım Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. (3.Baskıdan çeviren mesut bütün Selçuk demir). Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, F., Hazır, K., ve Basım, H. N. (2013). Destekleyici örgüt kültürü ile örgütsel psikolojik sermaye etkileşimi: Kontrol odağının aracılık rolü, *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 31-52.
- Deal, T. (1985). *Corporate Cultures: The rites and rituals of corporate life*, Indiana University, Addison-Wesley.
- Demirtaş, Z., ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim uygulamalarının okul kültürüne etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 523-544.
- Doğan, S. (2014). Okul Kültürünün Akademisyen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 207-230. DOI: [10.19171/uuefd.17599](https://doi.org/10.19171/uuefd.17599)
- Ekici, K. M. (2013). *Yönetim Becerileri*, Ankara, Savaş Yayınevi.
- Erdem, O., ve Dikici, M. (2009). Liderlik ve kurum Kültürü Etkileşimi", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 198-213.
- Erdoğan, H. (2017). Okul Kültürünün Etkilediği ve Etkilediği Faktörler", *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 51-68.
- Eroğlu, E., ve Özkan, G. (2009). Örgüt kültürü ve iletişim doyumu ile bireysel özellikler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi: Bir uygulama örneği, *Selçuk İletişim Dergisi*, 5(4), 50-61.
- Güney, S. (2007), *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Hofstede, G., Hofstede, G. S., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Karadağ, N. & Özdemir, S. (2015). Okul Kültürünün Oluşturulması Ve Geliştirilmesine İlişkin Okul Müdürü Görüşleri, *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(2), 259-273. DOI: [10.14486/IJSCS387](https://doi.org/10.14486/IJSCS387)
- Karayağz, K. (2018), *İlkokul öğretmenlerinin kurumsal aidiyet algısı ve mesleki yeterlilik algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaysılı, A. (2019), *Okul kültürünü kuran pratiklerle öğrencilerin sosyokültürel arka planlarının etkileşimi*, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knights, D., ve Willmott, H. (2007). *Introducing Organizational Behaviour and Management*, Italy, Thomson.
- Köse, S., Tetik, S., ve Ercan, C. (2001). Örgüt kültürünü oluşturan faktörler. Yönetim ve Ekonomi, *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(1), 219-242.

- Nişancı, Z. N. (2012). Toplumsal kültür-örgüt kültürü ilişkisi ve yönetim üzerine yansımaları, *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 3(2), 34-40.
- Önsal, A. (2012), *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişki*, Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özan, M. B. & Demir, C. (2011). Farklı Lise Türlerine Göre Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Kültürü Metaforu Algıları, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(2), 0-0.
- Özdemir, R. & Kaya, A. (2023). İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin ve Yöneticilerin Okul Kültürüne Yönelik Metaforik Algılarının İncelenmesi, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(1), 1-23.
- Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(4), 599-620.
- Pınar, Z., Pınar, M., Tasöz, M. G. & Akıttürk Taşöz, A. (2023). Okul Kültürü Hakkında Ortaokul Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma, *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3400-3409. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.71543>
- Robbins, S., ve Judge, T. (2013). *Organizational Behavior*, Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Şahin, A. (2010). Örgüt kültürü-yönetim ilişkisi ve yönetsel etkinlik, *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şahin, S. (2003), *Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin-Fırat, N. (2010). Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Okul Kültürü ile Değer Sistemlerine İlişkin Algıları, *Eğitim ve Bilim*, 35(156). 156-186.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco
- Şimşek, M. Ş., Akgenci, T., ve Çelik, A. (2008), *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Tanase, I. A. (2015). The importance of organizational culture based on culture transfer, *Management and Innovation for Competitive Advantage*, 9(1), 848-852.
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, (43), 423-442.
- Vveinhardt, J., ve Andriukaitiene, R. (2017). Management culture as part of organizational culture in the context of corporate social responsibility implementation, *Economics & Sociology*, 10(3), 294-320.
- Woodbury, T. J. (2006). Building organizational culture, world by world, *Leader to Leader*, 39, 48-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö., Yıldız, M. ., Çiçek, Ö. & Elhakan Börü, A. (2023). Okul yöneticilerinin okul kültürüne ilişkin görüşleri, *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 580-593.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 447-449.
- Zerenler, M. (2011). *Örgütsel Sessizlik*, Konya: Atlas Akademi.
- Ziytak Doğan, C., Aydın, M., Arslan, A., Ağırbaş, H. & Gültekin, H. (2023). Okul Kültürü Oluşturmada Kültürel Liderliğin Rolü ile İlgili Öğretmen Görüşleri, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(64), 2901-2918. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/IOSHAS.69519>

# Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students

Büşra USLUOĞLU<sup>1</sup>

Metin ELKATMIŞ<sup>2</sup>

Cited:

Usluoğlu, B., Elkatmış, M. (2023). Examining the Relationship Between Moral Literacy and Art Literacy of University Students, *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 7(16), 458-477, DOI: 10.57135/jier. 1368029

## Abstract

It can be said that individuals who socialize under the roof of education express their artistic understanding of the creatures they choose or be influenced by the moral understanding they choose and are influenced by. It is important how individuals paint the world with the paint of their moral character on the basis of the education they receive, rather than in which field they are educated. Painting here is a kind of art. Art is individual and has a place in almost every branch. For example, with their own morals, architects build the world, doctors heal the world, painters draw and color the world, teachers educate the world, and musicians gift the world with melodies. These created worlds are manifested by the representation of the moral aspects of the minds. Within the scope of this study, it is aimed to examine the relationship between moral literacy and art literacy of university students studying in different departments in terms of various variables. The relational screening model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample of the study consists of 242 university students studying in different departments of Kırıkkale University. As data collection tools in this study, the scales developed by Tekin (2022) in "The Moral Literacy" and Yücetoker (2014) "The Art Literacy" were used. SPSS 25.0 statistical package program was used in the analysis of the data. According to the results obtained, it has been observed that there is a positive and 'moderate' relationship between the moral literacy and art literacy levels of university students studying at different faculties and having different socioeconomic levels. With the results of this research, it is thought that it may be beneficial for higher education authorities to carry out studies in order not to limit the moral and artistic ideas and skills of young university students with their socioeconomic levels.

**Keywords:** Morality and art relationship, moral literacy, art literacy, university students

## INTRODUCTION

Tunalı (1996) who has a doctorate in philosophy, psychology and art history and is a philosophy professor, stated in an interview that "There is a deep relationship between aesthetics and ethics, between aesthetic values and ethical values in terms of individual and social life." If we human beings want to live in a society, we have to follow certain rules. In order for the society to communicate and develop in a healthy way, there are silent rules, sometimes expressed verbally and sometimes written. What do these "silent rules" mean? Most of us have childhood memories where we understood what our parents meant by one look at us. Or the school years when life changed with a move of our teacher... Thanks to these silent signals, we correct ourselves and adapt to the house or the classroom. So silent rules help us "fit in" with others and be a member of society. In other words, the understanding that a person controls his/her behavior by distinguishing good from bad, right from wrong, beautiful from ugly, and acts accordingly, in accordance with the principles and norms of the society in which he exists, is called 'morality'. Therefore, morality is an important concept for living in harmony with social interaction and norms and forms the basis of the social structure of society.

<sup>1</sup>PhD student, Kırıkkale University, Social Sciences Institute, Kırıkkale-Türkiye busrausluoglu38@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7152-6419

<sup>2</sup>Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Faculty of Education, Kırıkkale-Türkiye, [metinelkatmis@hotmail.com](mailto:metinelkatmis@hotmail.com), ORCID: 0000-0002-6132-8865

Akyol (2002) defined morality as the norms, value judgments, principles of a certain society or the set of behaviors, attitudes and rules that individuals living in the society must comply with. In fact, this situation not only affects the harmony of our behavior towards society, but also helps us make choices by considering the differences in the behavior of other individuals in society. In other words, with morality, we determine criteria such as right-wrong and good-bad in the behavior of others and create our individual and social criteria. Elkatmış (2021) stated that morality is the process of humanization and that morality is a state of mind that feels and makes one feel the depth of its roots rather than being fictional or mechanical. Moral maturation occurs when people begin to listen to their conscience in childhood. According to Onur (1995), the conscientious reasoning that develops in childhood helps people create their own judicial systems, and when they reach the maturity level, they regularly reflect the moral principles they have internalized into their behaviors, thus characterizing their own moral maturity (Transferred by: Çelik, 2017). Therefore, the moral foundations of adulthood are laid in the courts of conscience established in childhood. Children ensure the continuity of societies. Children who have reached moral maturity are effective in the development of societies. Especially parents and teachers have great responsibilities.

It is very important to transfer these "more" from past to present in a qualified way so that societies can reach healthy competencies such as better, more correct, more understanding, more fair, more aesthetic, more useful within their culture. For this to happen, a moral social system must have a moral education approach. The Ahi Organization, which was established in the 13th century by the Turks who settled in Anatolia to protect themselves against other tradesmen and merchants, is an example of transfers made with morality. The merchants who joined the Ahi organization combined their arts, which they call 'craft', with the understanding of being moral and spreading morality and formed the roof of trade. In other words, morality is covered with art. Özköse (2011) explains that moral education in 'Ahilik'; He stated that it is based on the foundations reflected in the Ahi characters, such as the culture of sharing, the spirit of solidarity, professional equipment, identity texture, production ethics, determination to work, and the principle of pioneering in respect and respect. Under the title of "Our Values" in the curriculum of the Ministry of National Education (2018), morality is mentioned as one of the important elements that affect the future of society, "*Acting with the aim of providing each member of our education system with the competence to make appropriate moral decisions and display them in their behavior*". Of course, morality is handled within the framework of education and training, just like other competencies and values. Morality is one of the most important elements in the relations of societies, both within themselves and with other societies, through art, sports, educational sharing and cultural organizations.

Since primitive times, people have constantly strived to improve and change what they have. This effort was not only limited to concrete development and change, but also manifested itself through acts of imagination and thinking. In fact, the process of transforming these abstract ideas into concrete reality is considered the birth of art. People have expressed their existential qualities in harmony with nature, and thus "more" categories have constantly proliferated in art. Solutions were sought for concepts such as better and more aesthetic, and those found were presented to nature through art. Therefore, with the development of art and aesthetics, societies are constantly evolving towards "newer" understandings. Schiller (2020) stated that what develops society is the search for beauty and the development of communication, because these are the common aspects of all humanity.

Art is an important element that has an impact on the increase and development of relations between societies. In parallel with this proposition, Uçan (1996) defined art as a context that supports people's recognition of the cultures in which they grew up, establishing connections between these cultures, and international communication. One of the ways to develop this relationship and ensure communication is art literacy. As individuals interact with society, their own cultural understanding, sociological definitions, moral criteria, aesthetic views and temperaments emerge. They acquire these values through direct cultural transmission or the



development of literacy skills. By entering into the process of thinking about their own values, they make distinctions such as good-bad, beautiful-ugly, right-wrong, and produce solutions. This is a kind of speaking state of the mind and the individual develops cognitive awareness and reveals higher order thinking skills. Brown (2017) defines this way of thinking as the nature of metacognition and explains this process as "awareness".

One of the benefits of the understanding of awareness is literacy skills. In many recent studies, many areas such as economic literacy, media literacy, visual literacy, policy literacy, information literacy, health literacy, technology literacy, moral literacy and art literacy have emerged and their effects on individuals, their relationships with each other and their development have been examined. The framework of this study is limited to moral literacy and artistic literacy. Tekin (2022), in his study, defines moral literacy as the set of knowledge and skills that play a role in individuals' moral choices and are observed at different levels of proficiency, as well as thinking about their own moral values, determining the possible consequences of various options and their effects, determining which option is compatible with the person's values. He expressed it as making logical decisions and taking responsibility for his own actions. Based on the definitions of information literacy, Yücetoker (2014) revised art literacy as knowing the information needed about art, being able to access the artistic information needed, being able to evaluate the artistic information accessed, being able to use the artistic information evaluated and transferring the acquired artistic information to one's own performance. When both definitions are examined, it is seen that their commonly adopted thought infrastructure is based on identifying one's own perception with the outside world, reinterpreting it and putting it into practice. Both literacy absolutely carries an understanding of results towards behavior or practice. Morality is the basic building block that shapes a person's stance, perspective and understanding towards life and guides him. As Davutoğlu (2017) puts it, this building is an architecture built with ethical and aesthetic elements. This relationship is similarly seen in Tolstoy; People communicate by conveying moral messages through art, and build and integrate societies by uniting (Efil, 2020). Gazali, one of the great philosophers and mystics of the 11th century, defines aesthetics as "beauty seen with the eye", and on the other hand, "goodness" towards behavior. The fact that it also means "to do" is important as it shows that the relationship between ethics and aesthetics or morality and beauty has an ancient and deep-rooted history (Şahin, 2011).

A social being is required for the expression of morality. Socialized people express themselves through the boundaries they draw within their own moral framework. To look at it from another perspective, education lies at the basis of socialization. In fact, education plays a leading role in the emergence and representation of important skills such as art. According to Alp (2013), individuals represent their aesthetic understanding with art, and therefore art and representation are two concepts that cannot be separated from each other. To summarize these concepts in general terms; It can be said that individuals socialized within the framework of education choose or are influenced by creatures and express their understanding of art with the moral understanding they choose and are influenced by. It is important how individuals paint the world with the paint of their moral characters based on the education they receive, rather than the field in which they are educated. The painting job here is a kind of art. Art, on the other hand, is individual and has a place in almost every branch. For example, with their own moral understanding, architects build the world, doctors heal the world, painters draw and color the world, teachers cultivate the world, and musicians gift the world with melodies. These created worlds are manifested by the demonstration of the moral aspects of the minds. Supporting this idea, Sivrikaya et al. (2018) stated that, as a result of their study, university students with a high level of moral maturity developed a positive and conscious attitude towards sports. On the other hand, the STEM teaching approach, which carries out studies in the fields of science, technology, engineering and mathematics, is now expected to include the field of art, develop creativity in this field and contribute to teaching holistically with other disciplines (Gülhan and Şahin, 2018). In their study, Çakır and Yalçın (2021) mentioned the existence of moral behaviors that STEM activities impart to the individual. Therefore, it has always been considered important to establish

the bond between art and morality, with the belief that performing them together exists in every branch of science.

### ***Purpose of the Research***

Within the scope of this study, it is aimed to examine the level of relationship between moral literacy and art literacy of university students studying in different departments in line with various variables. The sub-problems of the research are as follows:

1. What are the moral literacy scores of university students?
2. Does the moral literacy of university students show a significant difference in terms of gender?
3. Does the moral literacy of university students show a significant difference in terms of their socioeconomic levels?
4. Does the moral literacy of university students differ significantly in terms of the faculty variable?
5. Does the moral literacy of university students differ significantly in terms of the type of art they are interested in?
6. What are the art literacy scores of university students?
7. Does the art literacy of university students show a significant difference in terms of gender variable?
8. Does the art literacy of university students show a significant difference in terms of their socioeconomic levels?
9. Does the art literacy of university students differ significantly in terms of the faculty variable?
10. Does the art literacy of university students differ significantly in terms of the type of art they are interested in?
11. Is there a significant relationship between moral literacy and artistic literacy of university students?

## **METHOD**

### ***Model of The Research***

In this research, the relational screening model, one of the quantitative research methods, was used. Relational screening model; It is a research model that aims to determine the existence of a parallel change between two or more variables and to what extent they are related (Fraenkel and Wallen, 2009). In the study, a relational screening model was used to examine the relationship between moral literacy and art literacy of university students studying in different departments. Since this study aims to examine the relationship between two different concepts, this model was preferred.

### ***The Sample Group***

The population of this research is all students studying at the university; The study group consists of university students studying in different departments of Kırıkkale University, determined by purposeful sampling method. In the study, data were collected and evaluated from 242 university students randomly selected. Descriptive statistics for the study group are given in Table 1.

Table 1. Descriptive Statistics for the Study Group

<b>Gender</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Female	157	64.9
Male	85	35.1
<b>Socioeconomics Level</b>		
Sub	24	9.9
Mid	183	75.6
Top	35	14.5
<b>Faculty</b>		
Faculty of Education	45	18.6
Faculty of Theology	31	12.8
Faculty of Fine Arts	50	20.7
Faculty of Sports Science	40	16.5
Engineering Faculty	34	14.0
Faculty of Science and Letters	42	17.4
<b>Type of Art</b>		
Music	47	19.4
Literature	42	17.4
Painting	31	12.8
Statue	10	4.1
Architectural	27	11.2
Calligraphy	27	11.2
Theatre	19	7.9
Dance	16	6.6
Cinema	20	8.3
Opera	3	1.2
<b>Total</b>	<b>242</b>	<b>100</b>

As stated in Table 1, the study group of the research consists of a total of 242 university students, 157 of whom are female and 85 of whom are male. The majority of the students (75.6%) stated that they had a mid-level socioeconomic status. In addition, 45 of the students are studying in the Faculty of Education, 31 in the Faculty of Theology, 50 in the Faculty of Fine Arts, 40 in the Faculty of Sports Sciences, 34 in the Faculty of Engineering and 42 in the Faculty of Science and Letters. In addition, among the art genres that students are most interested in are music (19.4%), literature (17.4%) and painting (12.8%).

### **Data Collection Tools**

In this study, Tekin (2022)'s 'Moral Literacy Scale', Yücetoker's (2014) 'Art Literacy Scale' and the 'personal Information form' developed by the researchers were used as data collection tools. Necessary permissions were obtained from the owners for the use of the scale. Before the scale questions, university students were asked to fill out the form in which they stated their personal information. In addition, ethics committee approval was obtained from Kırıkkale University, Institute of Social and Human Sciences, where the students constituting the sample studied.

#### *Personal Information Form*

This form was prepared by the researchers to obtain information about the participants. In the form prepared for university students, participants were asked to indicate their gender, socioeconomic level, the faculty they studied at, whether they were interested in artistic activities, and if so, which type of art they were interested in.

#### *Moral Literacy Scale*

The scale developed by Tekin (2022) consists of 20 items. The researcher stated that the scale consists of five factors called moral reasoning, moral awareness, moral imagination, moral

sensitivity and moral determination. The scale is a 5-point Likert type consisting of the expressions 'Not Suitable for Me at All', 'Not Suitable for Me', 'Somewhat Suitable for Me', 'Suitable for Me Quite' and 'Suitable for Me Completely'. The highest score to be obtained from the scale is 100 and the lowest score is 20. Hussey et al. (2023) stated that this widely used value of .70 and above is reliable. As a result of the reliability analysis conducted for the entire scale, it was stated that the Cronbach alpha coefficient had a high reliability of  $\alpha = 0.86$ .

#### *Art Literacy Scale*

The scale developed by Yücetoker (2014) consists of 26 items and four factors. The researcher named the factors as using artistic knowledge, defining the need for artistic knowledge, transforming theoretical research into performance and accessing artistic knowledge. The scale is a 5-point Likert type consisting of the expressions 'I have a little difficulty', 'I have difficulty', 'I am undecided', 'I do not have difficulty' and 'I do not have difficulty at all'. The highest score to be obtained from the scale is 130 and the lowest score is 26. Hussey et al. (2023) stated that this widely used value of .70 and above is reliable. The Cronbach Alpha internal reliability coefficient of the scale was calculated and found to be  $\alpha=0.91$ , indicating that it has high reliability.

#### **Analysis of Data**

SPSS 25.0 statistical package program was used to analyze the data. One-sample Kolmogorov Simirnov test was applied to determine whether the distribution of the data showed normal distribution. The normality test results are given in the table below. According to the results obtained, it was determined that the moral literacy and art literacy scale data showed a normal distribution. For this reason, it was decided to use the Independent Samples T-Test (Two independent samples T-Test) and ANOVA (One-Way Analysis of Variance) tests, which are parametric techniques, to answer the research question. Additionally, Pearson correlation analysis was conducted to determine whether there was a significant relationship between the moral literacy and art literacy levels of university students. A significance level of .05 was accepted in the analysis of the data.

#### **Test of Normality**

<b>Kolomogrov-Smirnov (a)</b>			
<b>Data</b>	<b>Statistic</b>	<b>df</b>	<b>sig.</b>
Moral Lit.	.081	242	.010
Art Lit.	0.78	242	.000

## **RESULTS**

This section contains data on the level of relationship between moral literacy and art literacy of university students, which were examined in line with the various variables that constitute the sub-problems of the research.

Table 2. Descriptive Statistics for the General and Sub-Dimensions of the Moral Literacy Scale of University Students

Scale	Dimensions	Min	Max	n	$\bar{X}$	sd
Moral Literacy	Moral Reasoning	4	20	242	15.57	2.72
	Moral Awareness	8	25	242	16.35	2.60
	Moral Imagination	9	25	242	19.54	3.32
	Moral Sensitivity	5	15	242	11.45	2.02
	Moral Determination	4	15	242	9.54	2.34
	Total	43	92	242	71.47	8.85

When the scores obtained from the moral literacy scale and sub-dimensions of university students in Table 2 are examined, it is seen that the highest mean score belongs to the moral imagination sub-dimension ( $X = 19.54$ ). In addition, the average of the scores obtained from the total of the scale is  $X = 71.47$ .

Table 3. t-Test Results of Moral Literacy Levels of University Students by Gender

Dimensions	Gender	n	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Moral Reasoning	Female	157	15.56	2.75	240	-.092	.927
	Male	85	15.60	2.69			
Moral Awareness	Female	157	15.42	2.51	240	.541	.589
	Male	85	15.23	2.79			
Moral Imagination	Female	157	19.65	3.28	240	.664	.507
	Male	85	19.35	3.40			
Moral Sensitivity	Female	157	11.62	1.89	240	1.846	.066
	Male	85	11.12	2.21			
Moral Determination	Female	157	9.43	2.40	240	-1.004	.316
	Male	85	9.74	2.21			
Total	Female	157	71.70	8.53	240	.534	.594
	Male	85	71.06	9.46			

\*p&lt;.05

Table 3 shows the t-test results regarding whether the moral literacy levels of university students differ significantly according to the gender variable. Accordingly, it was determined that there was no significant difference on the basis of  $p>0.05$  in the total and sub-dimensions of the scale according to the gender variable of the students.

Table 4. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Moral Literacy Levels According to Socioeconomic Status Variable

Dependent variable	Dimensions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Socioeconomics Level	Moral Reasoning	Between groups	4.250	2	2.125	.284	.753
		Within groups	1790.496	239	7.492		
		Total	1794.746	241			
	Moral Awareness	Between groups	1.393	2	.696	.102	.904
		Within groups	1639.708	239	6.861		
		Total	1641.100	241			
	Moral Imagination	Between groups	50.429	2	25.214	2.312	.101
		Within groups	2606.793	239	10.907		
		Total	2657.221	241			
	Moral Sensitivity	Between groups	1.481	2	.741	.180	.835
		Within groups	983.434	239	4.115		
		Total	984.915	241			
	Moral Determination	Between groups	45.976	2	22.988	4.308	.015*
		Within groups	1275.261	239	5.336		
		Total	1321.237	241			
	Total	Between groups	149.255	2	74.628	.950	.388
		Within groups	18765.948	239	78.519		
		Total	18915.203	241			

\*p&lt;.05

According to Table 4, there was no significant difference between the groups according to the socioeconomic situation variable. The students' moral literacy scale included moral reasoning ( $F=.284$ ;  $p>0.05$ ), moral awareness ( $F=.102$ ;  $p>0.05$ ), moral imagination ( $F=2.312$ ;  $p>0.05$ ), moral sensitivity ( $F=.180$ ;  $p>0.05$ ). However, a significant difference was found in the moral determination sub-dimension ( $F=4.308$ ;  $p>0.05$ ) depending on the socioeconomic level variable.



To determine the source of this difference, Tukey HSD test was performed and the results are given in Table 5 below.

Table 5. Tukey HSD Test Results

Dimensions	Groups	n	$\bar{X}$	sd	df	F	p	Tukey HSD
Moral Determination	Sub	24	9.91	2.63				
	Mid	183	9.31	2.28	241	4.308	.015*	3>2
	Top	35	10.51	2.22				
	Total	242	9.54	2.34				

\*p<.05

According to the Tukey HSD analysis, a significance level of .05 emerged between the score averages of the second and third groups for the socioeconomic variable in the moral determination sub-dimension of the moral literacy scale of university students. In other words, the scores of the students in the third group in the moral determination sub-dimension are higher than the scores of the students in the second group.

Table 6. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Moral Literacy Levels According to the Faculty Variable

Dependent variable	Dimesions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Faculty	Moral Reasoning	Between groups	67.571	5	13.514	1.847	.105
		Within groups	1727.175	236	7.319		
		Total	1794.746	241			
	Moral Awareness	Between groups	42.813	5	8.563	1.264	.280
		Within groups	1598.287	236	6.772		
		Total	1641.100	241			
	Moral Imagination	Between groups	126.581	5	25.136	2.361	0.41*
		Within groups	2530.641	236	10.723		
		Total	2657.221	241			
	Moral Sensitivity	Between groups	37.769	5	7.554	1.882	.098
		Within groups	947.146	236	4.013		
		Total	984.915	241			
	Moral Determination	Between groups	137.744	5	27.549	5.494	.000*
		Within groups	1183.493	236	5.015		
		Total	1321.238	241			
	Total	Between groups	1300.486	5	260.097	3.485	.005*
		Within groups	17614.717	236	74.639		
		Total	18915.203	241			

\*p<.05

According to Table 6, students' moral literacy scale included moral reasoning (F=1.847; p>0.05), moral awareness (F=1.1264; p>0.05) and moral determination (F=5.494; p>0.05), there was no significant difference between the groups according to the variable of the faculty they studied in their sub-dimensions. However, there was a significant difference in the moral imagination (F=2.361; p>0.05), moral determination (F=5.494; p>0.05) sub-dimensions and the overall scale (F=.485; p<0.05), depending on the socioeconomic status variable. A differentiation was found. To

determine the source of this difference, Tukey HSD test was performed and the results are given in Table 7 below.

Table 7. Tukey HSD Test Results

Dimensions	Groups	n	$\bar{X}$	sd	df	F	p	Tukey HSD
Moral Imagination	Education	45	19.03	3.22				
	Theology	31	19.45	2.96	241	2.361	.041*	3>4
	Fine Arts	50	20.80	3.24				
	Engineering	34	19.53	3.52				
	Sports Science	42	18.62	3.52				
	Science and Letters	40	19.61	3.10				
	Total	242	19.54	3.32				
Moral Determination	Education	45	11.46	1.64				
	Theology	31	11.70	2.05	241	5.494	.000*	1>6
	Fine Arts	50	11.86	1.94				
	Engineering	34	11.00	2.26				
	Sports Science	42	10.82	2.02				
	Science and Letters	40	11.76	2.13				
	Total	242	11.45	2.02				
Total	Education	45	70.41	8.43				
	Theology	31	73.16	8.05	241	3.485	.005*	4>2
	Fine Arts	50	73.57	7.75				
	Engineering	34	70.97	11.11				
	Sports Science	42	67.25	8.06				
	Science and Letters	40	73.61	8.55				
	Total	242	71.47	8.85				

\*p<.05

According to the Tukey HSD analysis, there was a significance level of .05 between the mean scores of university students in the third and fourth groups for the faculty variable they studied in the moral imagination sub-dimension of the moral literacy scale, in the first and sixth groups for the faculty variable they studied in the moral determination sub-dimension, and in the fourth and second groups of the overall scale. has come out. In other words, the third group has higher scores than the fourth group in the moral imagination sub-dimension, the first group has higher scores than the sixth group in the moral determination sub-dimension, and the fourth group has higher scores than the second group in the overall scale.

Table 8. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Moral Literacy Levels According to the Types of Art They Are Interested in

Dependent variable	Dimesions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Types of Art	Moral Reasoning	Between groups	39.619	8	4.952	.676	.712
		Within groups	1508.445	206	7.323		
		Total	1548.064	214			
	Moral Awareness	Between groups	15.298	8	1.912	.260	.978
		Within groups	1516.510	206	7.362		
		Total	1531.807	214			
	Moral Imagination	Between groups	93.650	8	11.706	1.035	.411
		Within groups	2329.432	206	11.308		
		Total	2423.082	214			
	Moral Sensitivity	Between groups	34.350	8	4.294	1.063	.391
		Within groups	832.291	206	4.040		
		Total	866.641	214			
	Moral Determination	Between groups	56.066	8	7.008	1.292	.249
		Within groups	1117.513	206	5.425		
		Total	1173.579	214			
	Total	Between groups	202.116	8	25.265	.307	.963
		Within groups	16968.788	206	82.373		
		Total	17170.904	214			

\*p&lt;.05

According to Table 8, the moral literacy scale of the students included moral reasoning ( $F=.676$ ;  $p>0.05$ ), moral awareness ( $F=.260$ ;  $p>0.05$ ), moral imagination ( $F=1.035$ ;  $p>0.05$ ), moral sensitivity ( $F=1.063$ ;  $p>0.05$ ), moral determination ( $F=1.292$ ;  $p>0.05$ ) and the types of art they are interested in in the overall scale ( $F=.307$ ;  $p>0.05$ ). There was no significant difference between the groups according to the variable.

Table 9. Descriptive Statistics for the General and Sub-Dimensions of the University Students' Art Literacy Scale

Scale	Dimensions	Min	Max	n	$\bar{X}$	sd
Art Literacy	Using Artistic Knowledge	15	48	242	34.78	6.26
	Meeting the Need for Artistic Knowledge	6	25	242	17.73	3.44
	Transforming Theoretical Research into Performance	10	29	242	20.85	4.32
	Accessing Artistic Information	9	25	242	19.08	3.16
	Total	51	120	242	92.46	14.92

When the scores obtained from the art literacy scale and sub-dimensions of university students in Table 9 are examined, it is seen that the highest score average belongs to the sub-dimension of using artistic knowledge ( $X = 34.78$ ). In addition, the average of the scores obtained from the total of the scale is  $X = 92.46$ .

Table 10. T-Test Results of University Students' Art Literacy Levels by Gender

Dimensions	Gender	n	$\bar{X}$	sd	df	t	p
Using Artistic Knowledge	Female	157	34.86	5.52	240	.256	.798
	Male	85	34.64	7.46			
Meeting the Need for Artistic Knowledge	Female	157	17.84	3.10	240	.688	.492
	Male	85	17.52	4.01			
Transforming Theoretical Research into Performance	Female	157	21.02	4.00	240	.790	.430
	Male	85	20.56	4.86			
Reaching Information	Female	157	19.12	2.86	240	.234	.815
	Male	85	19.02	3.66			
Total	Female	157	92.85	13.14	240	.544	.587
	Male	85	91.75	17.82			

\*p<.05

Table 10 shows the t-test results regarding whether the art literacy levels of university students differ significantly according to the gender variable. Accordingly, it was determined that there was no significant difference on the basis of p>0.05 in the total and sub-dimensions of the scale according to the gender variable of the students.

Table 11. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Art Literacy Levels According to Socioeconomic Status Variable

Dependent variable	Dimesions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Socioeconomics Level	Using Artistic Knowledge	Between groups	551.805	2	275.902	7.410	.001*
		Within groups	8898.505	239	37.232		
		Total	9450.310	241			
	Meeting the Need for Artistic Knowledge	Between groups	148.005	2	74.002	6.524	.002*
		Within groups	2710.935	239	11.343		
		Total	2858.940	241			
	Transforming Theoretical Research into Performance	Between groups	111.145	2	55.572	3.023	.051
		Within groups	4393.991	239	18.385		
		Total	4505.136	241			
	Reaching Information	Between groups	65.103	2	32.552	3.316	.038*
		Within groups	2345.822	239	9.815		
		Total	2410.925	241			
Total	Between groups	2931.792	2	1465.896	6.902	.001*	
	Within groups	50764.166	239	212.402			
	Total	53695.958	241				

\*p<.05

According to Table 11, the art literacy scale of the students is based on using artistic knowledge ( $F=7.410$ ;  $p>0.05$ ), meeting the need for artistic knowledge ( $F=6.524$ ;  $p>0.05$ ), and reaching artistic knowledge ( $F=3.316$ ;  $p>0.05$ ) and the overall scale ( $F=6.902$ ;  $p>0.05$ ), there was a significant difference between the groups according to the socioeconomic status variable. However, no significant difference was found in the sub-dimension of being able to transform theoretical research into performance ( $F=3.023$ ;  $p>0.05$ ) depending on the socioeconomic status variable. Tukey HSD test was performed to determine the source of the observed differences and the results are given in Table 12 below.

Table 12. Tukey HSD Test Results

Dimensions	Groups	n	$\bar{X}$	sd	F	p	Tukey HSD
Using Artistic Knowledge	Sub	24	32.78	5.14	7.410	.001*	
	Mid	183	34.38	6.45			3>2
	Top	35	38.27	4.53			
	Total	242	34.78	6.26			
Meeting the Need for Artistic Knowledge	Sub	24	16.88	2.91	6.524	.002*	
	Mid	183	17.49	3.55			3>1 3>2
	Top	35	19.58	2.52			
	Total	242	17.73	3.44			
Reaching Artistic Information	Sub	24	18.37	2.96	3.316	.038*	
	Mid	183	18.95	3.25			3>2
	Top	35	20.27	2.52			
	Total	242	19.08	3.16			
Total	Sub	24	88.31	12.32	6.902	.001*	
	Mid	183	91.45	15.49			3>1 3>2
	Top	35	100.62	10.26			
	Total	242	92.46	14.92			

\* $p<.05$ 

According to the Tukey HSD analysis in Table 12, a significance level of .05 emerged between the score averages of university students in the second and third groups in the sub-dimensions of using artistic information, meeting the need for artistic information, and accessing artistic information of the art literacy scale and the socioeconomic variable of the scale in general. This means that the scores of the third group students in this sub-dimension and the scale in general are higher than the scores of the second and first group students.



Table 13. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Art Literacy Levels According to the Faculty Variable

Dependent variable	Dimesions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Faculty	Using Artistic Knowledge	Between groups	591.586	5	118.317	3.152	.009*
		Within groups	8858.724	236	37.537		
		Total	9450.310	241			
	Meeting the Need for Artistic Knowledge	Between groups	220.771	5	44.142	3.949	.002*
		Within groups	2638.229	236	11.179		
		Total	2858.940	241			
	Transforming Theoretical Research into Performance	Between groups	65.834	5	13.167	.700	.624
		Within groups	4439.302	236	18.811		
		Total	4505.136	241			
	Reaching Artistic Information	Between groups	68.647	5	13.729	1.383	.231
		Within groups	2342.278	236	9.925		
		Total	2410.925	241			
Total	Between groups	2683.045	5	536.609	2.483	.032*	
	Within groups	51012.914	236	216.156			
	Total	53695.958	241				

\*p&lt;.05

According to Table 13, students' art literacy scale has sub-dimensions of using artistic knowledge (F=3.152; p>0.05), meeting artistic knowledge needs (F=3.949; p>0.05), and the overall scale (F=2.483; p>0.05), a significant difference was observed between the groups according to the faculty levels variable. However, in the sub-dimensions of meeting the need for artistic information (F=3.949; p>0.05), being able to transform theoretical research into performance (F=.700; p>0.05) and accessing artistic information (F=1.383; p>0.05), No significant difference was found depending on the socioeconomic status variable. Tukey HSD test was performed to determine the source of the observed differences and the results are given in Table 14 below.

Table 14. Tukey HSD Test Results

Dimesions	Groups	n	$\bar{X}$	sd	df	F	p	Tukey HSD	
Using Knowledge	Artistic	Education	45	33.35	6.94				
		Theology	31	32.18	5.47	241	3.152	.009*	3>1 3>2
		Fine Arts	50	37.14	4.80				
		Engineering	34	34.76	7.50				
		Sports Science	42	34.92	5.84				
		Science and Letters	40	35.33	6.08				
		Total	242	34.78	6.26				
Meeting the Need for Artistic Knowledge	Artistic	Education	45	16.80	3.43				
		Theology	31	16.81	2.88	241	3.949	.002*	3>1 3>2
		Fine Arts	50	19.48	3.04				
		Engineering	34	17.48	4.05				
		Sports Science	42	17.68	3.24				
		Science and Letters	40	17.57	3.35				
		Total	242	17.73	3.44				
Total	Artistic	Education	45	89.57	15.35				
		Theology	31	87.18	12.38	241	2.483	.032*	3>2
		Fine Arts	50	97.73	12.27				
		Engineering	34	92.10	19.39				
		Sports Science	42	93.58	13.27				
		Science and Letters	40	92.37	15.21				
		Total	242	92.46	14.92				

\*p&lt;.05

According to the Tukey HSD analysis in Table 14, there was a significance level of .05 between the mean scores of university students in the first, second and third groups in the sub-dimensions of using artistic knowledge and meeting the need for artistic knowledge of the art literacy scale and the faculty variable in the overall scale. In other words, in this sub-dimension and scale, the scores of students studying at the Faculty of Fine Arts are higher than the scores of students studying at the Faculty of Education and Theology.

Table 15. One-Way Variance (ANOVA) Results of University Students' Art Literacy Levels According to the Art Types They Are Interested in

Dependent variable	Dimesions	Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Types of Arts	Using Artistic Knowledge	Between groups	236.821	8	29.603	.818	.588
		Within groups	7455.186	206	36.190		
		Total	7692.008	214			
	Meeting the Need for Artistic Knowledge	Between groups	60.052	8	7.506	.723	.671
		Within groups	2139.580	206	10.386		
		Total	2199.632	214			
	Transforming Theoretical Research into Performance	Between groups	67.946	8	8.493	.467	.878
		Within groups	3742.486	206	18.167		
		Total	3810.432	214			
	Reaching Artistic Information	Between groups	77.300	8	9.663	1.067	.388
		Within groups	1866.103	206	9.059		
		Total	1943.403	214			
Total	Between groups	1208.316	8	151.040	.755	.643	
	Within groups	41211.316	206	200.055			
	Total	42419.632	214				

\*p&lt;.05

According to Table 15, the art literacy scale of the students is related to using artistic knowledge (F=.818; p>0.05), meeting the need for artistic knowledge (F=.723; p>0.05), transforming theoretical research into performance (F=.467; p>0.05) and reaching artistic information (F=1.067; p>0.05) and in the overall scale (F=.755; p>0.05), there was no significant difference between the groups according to the variable of the types of art they are interested in.

Table 16. Correlation between moral literacy and art literacy of university students

		Using Artistic Knowledge	Meeting the Need for Artistic Knowledge	Transforming Theoretical Research into Performance	Reaching Artistic Information	Art Literacy Total
Moral Reasoning	<i>r</i>	.115	.097	.061	.115	.113
	<i>p</i>	.073	.133	.348	.073	.080
	<i>n</i>	242	242	242	242	242
Moral Awareness	<i>r</i>	.271**	.249**	.261**	.174**	.284**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.007	.000
	<i>n</i>	242	242	242	242	242
Moral Imagination	<i>r</i>	.292**	.337**	.238**	.195**	.311**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.002	.000
	<i>n</i>	242	242	242	242	242
Moral Sensitivity	<i>r</i>	.353**	.382**	.324**	.305**	.395**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	242	242	242	242	242
Moral Determination	<i>r</i>	.305**	.262**	.228**	.215**	.300**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.001	.000
	<i>n</i>	242	242	242	242	242
Moral Literacy Total	<i>r</i>	.386**	.386**	.319**	.286**	.504**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000
	<i>n</i>	242	242	242	242	242

\*\* $p < .01$ 

The last sub-problem of the research is to determine the level of relationship between moral literacy and art literacy of university students. The ranges in evaluating the Pearson correlation coefficient which reveals the relationship between two variables was determined as  $r = .00-.25$  very weak,  $r = .26-.49$  weak,  $r = .50-.69$  medium  $r = .70-.89$  high,  $r = .90-1.00$  very high (Sungur, 2006). As seen in Table 16, as a result of the Pearson Correlation analysis conducted to reveal the relationship between moral literacy and art literacy of university students, the correlation coefficient was found to be ' $r = .504$ '. According to the findings, there is a significant and positive moderate relationship between the moral literacy and art literacy of university students.

## CONCLUSION and DISCUSSION

This research aims to examine the relationship between moral literacy and art literacy of university students according to some determined variables. When we look at the descriptive statistics results for the moral literacy levels of university students, it can be said that the mean scores in both the sub-dimensions and the entire scale are close to high scores, in other words, their moral literacy is at a medium developed level. When the moral literacy levels of university students are examined according to the gender variable, it is seen that there is no significant difference in the sub-dimensions of the scale and the overall scale. In other words, it can be said that the moral literacy levels of male and female students are similar. This result may be due to the lack of differences in moral consciousness and behavior between men and women in society, or it may be due to similar experiences in the education and training process. Because the ever-increasing level of education and learning opportunities may have brought the moral literacy levels of both genders closer to each other. From this perspective, this result can be considered a positive finding.

When the moral literacy levels of university students are examined according to their socioeconomic status variable; It was determined that there was a significant difference in the moral determination dimension, one of the sub-dimensions of the scale, in favor of students with high socioeconomic status. In this case, it can be interpreted that students with favorable socioeconomic conditions are more effective in determining their own moral decisions. Therefore, socioeconomic status does not only affect individuals' ability to sustain their lives. Studies show that socioeconomic level affects an important area such as individuals' education (Kazu, 2019) as well as their psychological state and behavior (Öncü et al., 2007). Based on this, it can be concluded that socioeconomic level is actually quite a factor in both material and spiritual dimensions.

When the moral literacy levels of university students were examined according to the faculty variable, it was observed that there was no significant difference in the sub-dimensions of moral reasoning, moral awareness and moral sensitivity. However, a significant difference was found in the moral imagination, moral determination sub-dimensions and the overall scale. As a result of the Tukey HSD test conducted to determine the source of this difference, university students' scores in the moral imagination sub-dimension at the Faculty of Fine Arts; It was concluded that the moral determination sub-dimension was in favor of those studying at the Faculty of Education and the overall scale was in favor of those studying at the Faculty of Engineering. This suggests that different educational content and disciplines between faculties may have affected students' moral thought and decision processes differently. In addition, it can be interpreted as the students of the Faculty of Fine Arts, who are more involved in visual arts compared to students studying in other faculties, understand morality by imagining it. In other words, Fine Arts education is a field where artistic creativity and expression are at the forefront. Art is frequently associated with the attempt to represent human experience and the inner world. In this respect, this result can be read as a natural result of the imagination and imagination skills of the students of the faculty of fine arts. According to the views of Uçar, Canbolat and İlhan (2019; 395), which is in line with this idea, mental image, which is a way of seeing and thinking based on creating awareness of the perceptions of individuals receiving art education, paves the way for new approaches between concept and meaning. Moral literacy of university students When the levels are examined according to the variable of the types of art they are interested in, no significant relationship was found in the sub-dimensions and the overall scale.

When we look at the descriptive statistics results for the art literacy levels of university students, it can be said that the average scores in both the sub-dimensions and the entire scale are at a medium developed level. In other words, it suggests that the students have a moderate level of understanding on art-related issues. From this perspective, it comes to mind that more efforts should be made to increase students' understanding of art. When the art literacy levels of university students were examined according to the gender variable, no significant difference was



observed in the sub-dimensions of the scale and the overall scale. In other words, it can be said that the art literacy levels of male and female students are similar.

When the art literacy levels of university students are examined according to their socioeconomic status variable; No significant difference was found in the sub-dimension of being able to transform theoretical research into performance. However, it was determined that there was a significant difference in favor of students with high socioeconomic status in the scale's sub-dimensions of using artistic knowledge, meeting the need for artistic knowledge, and accessing artistic knowledge, and in general. This finding may suggest that university students with high socioeconomic levels are more competent in identifying and meeting their needs and efforts towards art and understanding art. This may be associated with the fact that students with high socioeconomic levels have more advantages in accessing artistic knowledge and participating in artistic experiences than other groups.

When the art literacy levels of university students are examined according to the variable of the faculty they study at; A significant difference was found in the scale's use of artistic knowledge, meeting the need for artistic knowledge and overall. These significant differences were generally in favor of students studying at the Faculty of Fine Arts. In fact, it is somewhat inevitable for the students of the Faculty of Fine Arts, who deal with a piece of art every day, to use and process the knowledge they have acquired about art. On the other hand, when the art literacy levels of university students are examined according to the variable of the types of art they are interested in, no significant relationship was found in the sub-dimensions and the overall scale.

As a result of the analyzes carried out to examine the relationship between moral literacy and art literacy of university students studying in different faculties and with different socioeconomic levels, a 'weak' and 'medium' level of relationship was observed between most of the sub-dimensions of both scales, but when the general scales are taken into consideration, the relationship between the two scales is positive. It appears to be at a 'medium' level.

The fact that the relationship between the two scales applied on university students is positive reveals that the relationship between morality and art is actually two thought structures that predict each other. As a matter of fact, as emphasized in the conceptual section, morality and art are two systems that feed each other. The words attributed to Johann Wolfgang Von Goethe, the world-famous man of letters, politician, painter and naturalist, are as follows: "*A person should listen to some music, read some poetry, and see a beautiful painting every day, so that worldly concerns can erase and destroy the beautiful feelings that the Creator has instilled in the human soul.*" (Azquotes, 2023) supports the connection between these two systems. Similarly, Aristotle argues that the duty of art is not to arouse aesthetic pleasure in people, but to create ethical pleasure (Tunali, 2016). Making a unique definition of morality and art and achieving aesthetic pleasure in the dynamic and young minds of university age is important to open new doors of the future. Morality is a starting point for determining the inner world of an individual, and art is a starting point for reflecting these to the outside.

Another important result of the research is that students' moral and artistic literacy varies depending on their socioeconomic status. With this result, if the socioeconomic status of the students is high, they will be able to solve their own problems, help others' problems, etc. It is thought that they make moral decisions more easily. In addition, students with high socioeconomic status do not have difficulty in accessing financial resources, which is very effective in their ability to access artistic knowledge and use it without hesitation. After all, morality and art are directly related to the ability to think freely.

One of the results obtained from the research is that, in general, university students studying at the Faculty of Fine Arts are more competent than other students in using artistic knowledge and developing an original and positive perspective on morality. This suggests that students studying at the Faculty of Fine Arts may be able to think more original than other students and to be able to convey these thoughts to the outside world through the art they engage in. As a matter of fact, Tuana (2007) defines moral imagination as helping the individual to overcome difficulties and to

think critically about options and original perspectives that help him to realize the moral dimensions of people, events, indicators and meanings related to a situation. On the other hand, Özer's (2018) study concluded that as the grade levels of students studying at the Faculty of Fine Arts increase, their art literacy levels also increase. In this context, it can be said that art education can positively contribute to the development of original thought and moral perspective. In addition, this should be noted as an important finding as it shows that art is not only an aesthetic experience, but also an important tool in shaping the ethical and moral aspects of the individual.

This positive relationship, which emerged as a result of the research, can be interpreted as meaning that university students' moral thoughts are effective in their artistic actions, and their artistic ideas are also effective in their moral decisions. In parallel with this issue, Ahmedov (2010) states that art that reflects life in its entirety also constitutes the integrity of individuals' moral and aesthetic upbringing. So much so that our famous poet Mehmet Akif Ersoy is one of those who drew a unique path by blending art and morality. According to Yüce (2022), this mindset is seen to be reflected in Ersoy's own development process into the world of mentality from a holistic perspective of 'science, art and religion'. As a result of the research, university students are more likely to engage in artistic activities intertwined with moral learning. It is thought to be important. Moreover, these activities must be at a level that does not affect the socioeconomic status of the students and must appeal to each student equally. In this way, students who freely determine their own areas of interest will be able to freely reveal their own systems of thought. They will also be able to prevent hopeless thoughts about the future, which is one of the results obtained from the research. University students are the adults of the future. Therefore, their ability to have competent, creative and critical skills will also affect the future. Establishing, understanding, assimilating and evaluating the connection between morality and art; It is valuable for future teachers, engineers, athletes and artists.

In light of the findings from this research; It may be recommended to organize activities to develop both thought and behavior structures at the higher education level, to conduct similar studies with different working groups, and to implement additional studies for university students in line with the results obtained.

## REFERENCES

- Ahmedov, A. İ. (2010). Sanatta Estetik Ve Ahlaki Cihetlerin Karşılıklı İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (10).
- AKYOL, A.D. (2002). Etik ve Hemşirelik. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 18(1-3), 105-118.
- Alp, K. Ö. (2013). Sanatın Temsili ve Postmodern Sanatta Temsil. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi, Art-E 6 (12)*, 40-61.
- Azquotes. "Johann Wolfgang von Goethe Quotes". Access Date :16.08.2023. Available from: <https://www.azquotes.com/quote/352249>
- Brown, A. L. (2017). *Metacognitive development and reading*. In Theoretical issues in reading comprehension (pp. 453-482). Routledge.
- ÇAKIR, Z. & YALÇIN, S. A. (2021). Montessori Yaklaşımı Temelli STEM Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Fene ve Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1895-1924.
- ÇELİK, B. (2017). Üniversite 1. Sınıf Öğrencileri İle Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ahlak Gelişimlerinin Karşılaştırılması. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Available from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>.
- Davutoğlu, A. (2017). *Duruş Gençlerle Yüz Yüze*. İstanbul: Küre Yayınları.
- EFİL, Ş. (2020). TOLSTOY'DA SANATIN DİN VE AHLAKLA İLİŞKİSİ. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi (FLSF)*, (30).
- Elkatmış, M. (2021). Peygamberimiz ve Çocuk. Fatih Kurt (Ed.) *Uluslar arası Mevlid-i Nebi Sempozyumu*. (s.665-665). Çağlayan Basım Yayın Dağıtım Ambalaj San. ve Tic. A.Ş., İzmir.
- Fraenkel, Jack R., ve Wallen, Norman E. (2009). *How to Design and Evaluate Research in Education* (Seventh ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2018). STEAM (STEM+Sanat) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, STEAM tutum ve bilimsel yaratıcılıklarına etkisi. *Journal of Human Sciences*, 15(3), 1675-1699. doi:10.14687/jhs.v15i3.5430

- Hussey, I., Alsalti, T., Bosco, F., Elson, M. & Arslan, R. C. (2023). An aberrant abundance of Cronbach's alpha values at. 70. *PsyArXiv*.
- Kazu, İ. Y. (2019). Sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kişilerin eğitimleri sırasında karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (34), 38-47.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Tuana, N. (2007) "Conceptualizing Moral Literacy", *Journal of Educational Administration*, ed. Paul Begley 45/4, 364-378.
- Öncü, F., Sercan, M., Ger, C., Bilici, R., Ural, C., & Uygur, N. (2007). Sosyoekonomik etmenlerin ve sosyodemografik özelliklerin psikotik olguların suç işlemede etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, (18), 4-12.
- Özer, B. (2018). Güzel sanatlar fakültelerindeki öğrencilerin sanat okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi Yıl: 22 Sayı: 73*.
- Özköse, K. (2011). Ahilikte Ahlak ve Meslek Eğitimi. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(2), 5-19.
- Schiller, F. R. (2020). *İnsanın Estetik Eğitimi Üzerine*. (G. Aytaç, Çev.). Ankara: Folkitap.
- Sivrikaya, Ö., Sadık, R., Efek, E. (2018). Spor Bilimleri Alanında Okuyan Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Gelişim Düzeyleriyle Spor Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation Of The Students Relations Between Moral Levels And Sports Attitudes in University Of Sports Science. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(29), 3895-3903.
- Sungur, O. (2006). *Korelasyon analizi*, Ş. Kalaycı (Ed.) SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. (113-127) içinde, Ankara, Asil Yayın Dağıtım.
- Şahin, N. (2011). Gazâlî'de Etik-Estetik İlişkisi. *Diyanet İlmî Dergi*, 47(3), 93-114.
- Tekin, İ. (2022). Ahlak Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 43-67.
- Tunalı İ. (2016). *Greks Estetik'i*. İstanbul: Remzi Kitapevi
- Tunalı, İ., (1996). "Sanat ve Ahlak Üzerine Röportaj", *İzlenim Dergisi*, 32, [30-32]. Available from: <https://katalog.idp.org.tr/yazilar/1348438/prof-dr-ismail-tunali-sanat-toplumdan-ve-ahlaktan-soyutlanamaz> (15.10.2022)
- Uçar, M., Canbolat, C. & İlhan, S. (2019). Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi Öğrencilerinin "Sanat" Kavramına İlişkin Zihinsel İmgeleri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (23), 393-411.
- Uçan, A. (1996). *İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları, 2. Basım, Ankara.
- Yüce, S. (2022). Mehmet Âkif'in Sanat Ve Estetik Anlayışı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi* (26)-1, 218-233
- Yücetoker, İ. (2014). Sanat Okuryazarlığı Ölçeğinin Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi* 2 (1), 112-126.

# Özgül Öğrenme Güçlüğü, Otizm ve Zihinsel Yetersizlik Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması<sup>1</sup>

## Comparison of Depression and Anxiety Levels in Mothers of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities, Autism, and Intellectual Disabilities

Yasemin ALBAŞ<sup>2</sup>

Atıf:

Albaş, Y. (2023) Özgül Öğrenme Güçlüğü, Otizm ve Zihinsel Yetersizlik Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 7(16), 478-499, DOI: 10.57135/jier. 1398568

### Öz

Araştırmanın amacı, zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada nicel araştırma metodolojisi kullanılmış ve ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde RAM'a yönlendirilen ve özel eğitim merkezlerinde kayıtlı 40 zihinsel engelli, 40 OSB ve 40 ÖÖG tanısı almış toplamda 120 öğrencinin annelerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Beck Depresyon Ölçeği" ve "Beck Anksiyete Ölçeği" uygulanmıştır. Verilerin analizinde; "Mann-Whitney U Testi", "Kruskal-Wallis H Testi" ve "Pearson Korelasyon" testleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; OSB'li gruptaki annelerin Beck anksiyete ve Beck depresyon puan ortalamalarının ÖÖG ve zihinsel yetersizlik grubundaki annelerden daha yüksek olduğu görülmüştür. OSB, ÖÖG ve zihinsel yetersizlikle ilgili katılımcıların yaşı, medeni durumu, çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu ve çalıştığı düzenli işi olup olmama durumunun ebeveynin depresyon düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir. Bununla birlikte ÖÖG ile ilgili katılımcıların eğitim durumu ve çocuk sayısı ebeveynlerin depresyon düzeylerini etkilerken, anksiyete düzeylerini etkilemediği saptanmıştır. Ebeveynlerin anksiyete ve depresyon puanları arasında pozitif yönlü orta ya da yüksek düzeyde korelasyon olduğu da araştırma sonuçları arasındadır. Araştırma, zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanısı almış çocukları olan annelerin anksiyete ve depresyon düzeylerini azaltmak için aile desteği, psikolojik destek ve bilgilendirme eğitimlerinin önemli olduğunu ortaya koymaktadır; ileri araştırmalarda demografik faktörlerin dengeli bir şekilde ele alınması ve rehabilitasyon merkezine ulaşamayan annelerin dahil edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Anksiyete, depresyon, özgül öğrenme güçlüğü, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu

### Abstract

The aim of the research is to examine the relationship between the levels of depression and anxiety in mothers of children diagnosed with intellectual disability, specific learning difficulties (SLD), and autism spectrum disorder (ASD). Quantitative research methodology was used with a cross-sectional and correlational survey model. The participants of the study consisted of mothers of 40 intellectually disabled, 40 ASD, and 40 SLD-diagnosed students who were referred to the Resource and Application Center (RAM) and enrolled in special education centers in the Arnavutköy district of Istanbul, making a total of 120 participants. The data collection tools were the "Demographic Form," "Beck Depression Scale," and "Beck Anxiety Scale." Data analysis involved the use of the Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test, and Pearson Correlation tests. According to results the mean Beck anxiety and Beck depression scores of

<sup>1</sup>Bu makale, yazarın İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde devam eden "Özgül Öğrenme Güçlüğü, Otizm ve Zihinsel Yetersizlik Tanısı Almış Çocukların Annelerinin Depresyon ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Psikolog, İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, yasamm.75@hotmail.com, orcid.org/0000-0001-7528-1554

mothers in the ASD group were higher than those of mothers in the SLD and intellectual disability groups. It has been determined that the age, marital status, responsibility for caring for someone at home other than their children, and the presence of regular employment of participants related to ASD, SLD, and intellectual disability do not affect the depression levels of parents. However, in relation to SLD, the educational status and number of children of the participants affect the depression levels of parents, while they do not affect anxiety levels. Positive moderate or high correlations between parents' anxiety and depression scores are also among the research findings. The study underscores the significance of family support, psychological assistance, and informative training to reduce anxiety and depression levels in mothers of children diagnosed with intellectual disability, ASD, and SLD; future research is suggested to balance demographic factors and include mothers who cannot access rehabilitation centers.

**Keywords:** Anxiety, depression, specific learning difficulties, intellectual disability, autism spectrum disorder

## GİRİŞ

Anne ve baba olmak isteyen bireylerin ailelerinde genetik rahatsızlıkların olması, bebeğin doğum sırasında meydana gelen travmatik yaralanmalar nedeniyle meydana gelen fiziksel yetersizlikler gibi faktörler ilerleyen yıllarda otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı konulmasına neden olmaktadır. Özel gereksinim, bireyin kendi başına yapmakta güçlük çektiği ve genellikle bir destekçiye ihtiyaç duyduğu durumu ifade eden bir terimdir. Özel gereksinimli çocukların olması aile bireylerinin artık hayatlarının önemli bir kısmını bu sorunlarla mücadeleyle geçirmesi gerektiğini göstermektedir (Görmez, 2017). Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizlik, ÖÖG ve OSB tanısı almış çocukların annelerinin anksiyete ve depresyon düzeylerini belirlemek ve karşılaştırmalı analiz etmektir.

### Özel Gereksinimli Bireyler

Özel gereksinimli bireyler diğer insanlardan farklı özelliklere sahip olan ve toplumda rahat yaşayabilmek için destek ve sosyal yardıma ihtiyaç duyan, gelişim seyirleri normalden düşük olan ve eğitim almalarına rağmen beklenen ilerlemeyi tam olarak gösteremeyen kişilerdir (Stephanie, 2018). Özel gereksinimli çocuklar eğitim ve sağlık kuruluşlarının belirlemiş olduğu kriterler göz önüne alınarak aşağıdaki gibi şekilde alt gruplara ayrılabilir; (i) zihinsel öğrenme yetersizliği, (ii) işitme yetersizliği, (iii) görme yetersizliği, (iv) ortopedik yetersizliği ve serebral palsili, (v) dil problemi ve konuşma güçlüğü, (vi) özel öğrenme güçlüğü, (vii) duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü, (viii) otistik özellik gösteren, (ix) dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve (x) üstün zekâ ve üstün yeteneği olan çocuklar (Bektaş ve Aşkın Ceran, 2021).

### Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)

Kirk (1962), öğrenme güçlüğü olası bir serebral işlev bozukluğu, duygusal veya davranışsal bozukluktan kaynaklanan konuşma, dil, okuma, heceleme, yazma veya aritmetik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir gerilik olması, bozukluk veya gecikmiş gelişme olarak tanımlamıştır (Bhandari ve Goyal, 2008:164). ÖÖG, beyin yapısı ve işlevindeki nörolojik farklılıklardan kaynaklanan ve kişinin bilgi alma, saklama, işleme, geri alma veya iletme yeteneğini etkileyen bir durumdur (Cortiella ve Horowitz, 2014:3). Bu kavram; dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinde gecikme veya bozulma ile kendini gösteren bir grup bozukluğu ifade eden bir terimdir (Görgün ve Melekoğlu, 2019:84). ÖÖG, sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında, kusurlu dinleme, düşünme, konuşma, okuma becerilerinde kendini gösterebilen bir bozukluk anlamına gelir. Bu terim, algısal yetersizlikler, beyin hasarı, minimal beyin işlev bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları içermektedir (Friend, 2005:107-108). ÖÖG görsel, işitsel veya motor engellerden veya zeka geriliğinden veya duygusal rahatsızlıktan veya çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajdan kaynaklanan bir öğrenme problemini kapsamaz (Bhandari ve Goyal, 2008:165).

ÖÖG, önemli okuma sorunları (*disleksi*), matematikte zorluk (*diskalkuli*) veya yazılı dille ilgili bir bozukluk (*disgrafi*) şeklinde sınıflandırılabilir (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016:49-50). ÖÖG'li



çocuklarda görülen bozuklukları yukarıdakilere ek bir şekilde “İşitsel işleme bozukluğu”, “Dil işleme bozukluğu”, “Sözsüz öğrenme güçlüğü”, “Görsel algısal/görsel motor eksiklik” olarak sınıflandırmak da mümkündür (Muktamath vd., 2022:4).

#### *Otizm Spektrum Bozukluğu(OSB)*

OSB, sosyal iletişimde eksiklikler, kısıtlı ilgi alanları ve tekrarlayıcı davranışların varlığı ile karakterize nörogelişimsel bir bozukluktur (Hodges vd., 2020:S55). DSÖ'ye göre de OSB nörogelişimsel bozukluklardır, yani beynin gelişme ve çalışmasındaki anormalliklerden kaynaklanan bir sorundur. Otizm ve Asperger sendromu gibi ayrı kabul edilen durumlar da dahil olmak üzere bir dizi farklı bozukluk OSB kapsamında değerlendirilmektedir. OSB olan kişiler, sosyal davranışta ve başkalarıyla iletişimde sorunlar yaşarlar; münferit ilgi alanlarına ve tekrar tekrar yaptıkları faaliyetlere girme eğilimindedirler. Bu bozukluk genelde kişinin yaşamının ilk 5 yılında ortaya çıkar. Kızlardan daha fazla erkeklerde görülen OSB, çocuklukta başlar, ergenlik ve yetişkinlikte devam etme eğilimindedir. Bu çocuklarda genellikle epilepsi, depresyon, kaygı ve DEHB gibi başka durumlar da oluşabilmektedir. Bunun yanı sıra zeka düzeyi ve bilişsel işleyişi, derin bozulmadan üstün işlevselliğe kadar son derece değişken olabilmektedir (WHO, 2019:2).

OSB, geniş bir yelpazede semptomları olan bir spektrumdur ve her bireyde farklı düzeylerde ortaya çıkabilir. Bazı otizmlili bireyler, sosyal etkileşimde zorluklar yaşayabilir, duygusal bağlantı kurmakta güçlük çekebilir ve göz teması kurmada sınırlılık gösterebilir. İletişim becerileri de etkilenebilir ve dil gelişiminde gecikme veya iletişimde tekrarlayıcı ve sınırlı kullanım görülebilir. Otizm, multidisipliner bir yaklaşım gerektiren bir bozukluktur ve erken tanı, erken müdahale ve uygun destek hizmetleri otizmlili bireylerin yaşam kalitesini artırabilir. OSB tanılı bireylerin güçlü yönlerini desteklemek ve ihtiyaçlarına uygun eğitim, terapi ve destek sunmak önemlidir (Rakap, 2019: 145-148).

#### *Zihinsel Yetersizlik*

Zihinsel yetersizlik veya zeka geriliği, özellikle gelişim döneminde ortaya çıkan bilişsel, dil, motor ve sosyal yeteneklerde yetersizlik yaşanan bir durumdur. Bu bireyler hem entelektüel işlevsellikte hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde ifade edilen uyumsuz davranışta önemli sınırlamalarla karakterizedir (Ke ve Liu, 2012:2). Zihinsel yetersizlik, bireyin zihinsel yeteneklerinde ve bilişsel fonksiyonlarında belirgin bir sınırlılığın olduğu bir durumu ifade eder. Bu bireylerde zeka düzeyinin standart sapmanın altında olması ve bu duruma bağlı olarak kavramsal, bilişsel ve sosyal becerilerde güçlükler yaşaması mümkündür (Metin, 2019: 96-104). Zihinsel yetersizlik, ortalamanın altında bir zihinsel işlev bozukluğu ve iletişim sorunları, kendine bakım, sosyal beceriler, sağlık, güvenlik ve çalışma gibi uyum becerilerinde sınırlılık belirtilerinin 18 yaşından önce kendini göstermesiyle teşhis edilirler. DSM-5 zihinsel yetersizliği nörogelişimsel bozukluklar altında anlık yeti yitimi şeklinde tanımlamıştır. DSM-5'e göre tanı yapılırken bir yandan bireyin klinik değerlendirmeleri önemliken diğere yandan bireye göre uygulanabilen ve kabul gören bir zeka ölçümünün yapılması gerekir. Bu süreçte akıl yürütme, sorun çözme, tasarlama, soyut düşünme, yargılama, okulda öğrenme ve deneyimlerinden öğrenme gibi entelektüel işlevler, uyum işlevselliğinde eksiklikler dikkatli bir şekilde tespit edilmelidir (Görmez, 2017:170)

#### ***Ailelerde Özel Gereksinimli Çocuğun Bulunma Durumunun Ebeveyn Psikolojisine Etkisi***

Ebeveynlerin çocuk sahibi olacaklarını öğrendiklerinde büyük bir sevinç yaşadıkları ve bu sürecin her aile için önemli bir olay olduğu söylenebilir (Behjati-Ardakani vd., 2017). Yeni bir bireyin aileye katılacak olması özellikle annelerin, doğmamış çocuklarıyla ilgili hayaller kurmasına ve bu süreçte karmaşık duygular deneyimlemesine neden olabilir. Bununla birlikte, özel gereksinimi olan bir bebeğin doğacak olması veya çocuğun sonradan bir tanı alması ebeveynlerin kurdukları hayallerin korku, kaygı ve depresyona dönüşmesine yol açabilir (Buluş ve Ersoy, 2019). Özel gereksinimi olan bir çocuğa sahip olmak, ebeveynlerde utanç veya eksiklik hissi uyandırabildiği gibi ebeveynler toplumun anlayış göstermeyen tutumlarıyla da karşılaşılabilirler. Ebeveynler,

başkalarının yaşamadığı zorluklarla karşı karşıya kalmanın yanı sıra toplumsal görevlerini de diğer bireyler gibi yerine getirmeye çalışırlar. Bu durumda toplumun beklentilerini yerine getirirken tahammül edemeyen bir çevreyle karşı karşıya kalınması ayrı bir enerjiye, desteğe, güce ve dayanıklılığa ihtiyaç duymalarına neden olur (Wahab ve Ramli, 2022:498).

### *Depresyon*

Depresyon, duygusal bozuklukların en yaygın olanıdır. Normal yaşam fonksiyonlarında ortaya çıkan çok hafif duygu düzensizliklerinden, şiddetli (psikotik) halüsinasyonlar ve sanrılara dönüşen depresif ruh hali, ilgi veya zevk kaybı, suçluluk duyguları veya düşük öz-değer, rahatsız uyku veya iştah, düşük enerji ve zayıf konsantrasyon ile kendini gösteren yaygın bir zihinsel bozukluktur. Bu bozukluk her yıl yaklaşık 850.000 kişinin hayatını kaybetmesiyle ilişkili trajik bir ölüm olan intihara yol açabilen ciddi bir sorundur (Bhowmik, Kumar, Srivastava, Paswan. Dutta, 2012). Dünya çapında 264 milyon kişiyi etkilediği tahmin edilen depresyon; Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ)'ye göre moral bozukluğu ve daha önce keyif alınan şeylerden zevk alamama olarak tanımlanmaktadır. Bir bireyin günlük yaşamı bazen düşük ruh haliyle geçebilir. Depresyonu, düşük ruh halinden ayıran en önemli fark "*Mental Bozuklukların Teşhis ve İstatistik El Kitabı, 5. Baskı*" (DSM-5)'sına göre belirtilerin en az iki hafta üst üste var olması, önemli bir sosyal bozulmaya neden olması ve bireyin günlük yaşamına sürekli olarak müdahale etmesidir (Munro ve Milne,2020).

### *Anksiyete*

Anksiyete; duygusal, algısal ve bilişsel bileşenlerle tanımlanabilen temel bir duygusal durumu temsil eder. Bu sübjektif bileşenlerden başka davranışsal ve fizyolojik özellikler de kaygıyı fenomenolojik olarak tanımlayabilir. Günlük yaşamın aksine psikopatolojik rahatsızlık açısından anksiyete sosyal ve mesleki engellere neden olan aşırı kaygı olarak ifade edilebilir. Tehdit edici uyaranlara verilen normal bir tepki olan korku; durumun gerektirdiğinden daha büyük olduğunda veya uygunsuz durumlarda ortaya çıkmaya başlamasıyla bir fobiye dönüşür. Kaygının aksine korku gerçekçi bir ilişkiye ve uyaranla başa çıkma veya uyarana uyum sağlama potansiyeline sahiptir. Bir diğer faktör olan stres ise tüm organizmalar tarafından düzenli olarak deneyimlenen genellikle bir bireyin homeostazını bozabilecek fiziksel veya psikolojik uyaranlar veya değişiklikler olup kaygıdan en önemli farkı bireyin kontrol ve başa çıkma becerilerinin olmasıdır (Wiedemann, 2015). Normal korkunun patolojik karşılığı olarak ortaya çıkan kaygı, düşünce, davranış ve fizyolojik aktivitenin yanı sıra ruh halindeki rahatsızlıklar, anksiyete bozukluğu olarak tanımlanabilir (Adwas, Jbireal, Azab, 2019:580). Anksiyete, kişinin iç sıkıntısı, kötü bir şey olacakmış hissi gibi tarif edilen bir duygudur. Bu duygu bilinmeyen, iç odaklı, çatışmalı tehditlerle başa çıkmak için gerekli önlemleri almayı sağlayan uyarıcı bir sinyaldir. Organizma kaygı hissettiğinde, anksiyeteye neden olan durumdan kaçmaya hazırlanır ve sempatik aktivasyon belirtileri olarak adlandırılan belirtiler ortaya çıkar. Bu belirtiler arasında pupillerin genişlemesi, ağız kuruluğu, çarpıntı, bulantı, baş dönmesi gibi fiziksel belirtiler sayılabilir (Tamam ve Demirkol, 2019:1641).

### *İlgili Araştırmalar*

Literatüre bakıldığında; Kamaruddin ve Mamat (2015), ÖÖG'li çocukların ebeveynlerinin %19,1'i yüksek stres, %8,2'si ise şiddetli stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Babaların annelere kıyasla daha düşük kaygı ve depresyon oranlarına sahip oldukları belirtilmiştir. Kayılı'nın (2018) araştırmasında; Down sendromlu çocukların ebeveynlerinin, OSB, ÖÖG ve fiziksel engeli olan çocukların ebeveynlerinden daha yüksek bir depresyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Lioliou ve diğerleri (2021) ise ÖÖG bulunan çocukları olan ailelerin %22,6'sının yüksek depresyon, %28,2'sinin orta düzeyde anksiyete yaşadığını belirtmiştir. Vandhana ve Kumar (2022); ÖÖB'li çocukları olan ebeveynlerin ciddi kaygı ve depresyon semptomlarına sahip olduklarını belirtmiştir.

Fairthorne ve diğerleri (2014) OSB tanımlı çocukları olan bakıcıların daha yüksek ölüm riski taşıdığını ve kötü hayatta kalma deneyimleri yaşadıklarını göstermiştir. Hodge ve diğerleri

(2011), OSB'li çocukların ebeveynlerindeki psikopatoloji oranlarını normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerindeki psikopatoloji risk artışıyla ilişkilendirmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, OSB'li çocukların anneleri ve babaları, depresyon, kişilerarası duyarlılık, paranoid düşünce ve obsesif-kompulsif davranışlar açısından önemli ölçüde daha fazla belirtiler göstermiştir. Muhammad ve diğerleri (2020) otistik bozukluğu olan bir çocuğa bakmanın, ebeveynler için günlük yaşam aktiviteleriyle başa çıkmak için daha fazla çaba gerektirdiği ve bu durumun yaşamlarında psikolojik rahatsızlıklara neden olduğunu belirtmişlerdir. Demšar ve Bakracevic'in (2021) araştırmasında, OSB'li çocukların Sloven ebeveynlerindeki stres, kaygı ve depresyon düzeyleri incelenmiş ve annelerin babalara göre daha fazla stres ve kaygı belirtileri gösterdiği bildirilmiştir. Padma ve diğerleri (2021), OSB'li çocuklara bakım veren annelerin yaşam kalitesini etkileyen anksiyete ve depresyon riskini inceledikleri bir çalışmada, annelerin büyük çoğunluğunun yüksek düzeyde kaygı ve depresyon yaşadığını belirlemişlerdir. Kostiukow ve diğerleri (2021), Polonya'da OSB'li çocukların ebeveynleri ile nörotipik çocukların ebeveynleri arasında mutluluk duygusu ve depresyon düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. OSB'li çocukların ebeveynleri, nörotipik çocukların ebeveynlerine göre daha düşük mutluluk duygusu ve daha yüksek depresyon düzeyi bildirmişlerdir. Ulu ve Karacasu'nun (2022) çalışmasında, otistik çocukların yaş gruplarına, kardeş sayısına ve ebeveynlerin psikiyatrik hastalık öyküsüne göre ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyinin arttığını, buna bağlı olarak kaygı düzeylerinin de artış gösterdiğini tespit etmiştir.

Yine literatürde zihinsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerine yönelik araştırmalara bakıldığında; Bilgin (2012) annelere göre, babaların daha düşük kaygı ve depresyon düzeylerine sahip olduğunu, Görmez (2017) ise zihinsel yetersizliği olan çocukların ailelerinde bakım yükünü artıran en önemli etkenin, bireyde zihinsel yetersizlikle birlikte OSB eş tanısı olduğu belirtilmiştir. Sapkota ve diğerleri (2017) zihinsel engelli çocukların annelerinin büyük bir kısmında depresyon ve anksiyete bozukluğu saptamış, bu durumun annelerin yaşam kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Scherer ve diğerleri (2019) meta-analiz çalışmalarında, zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocukların ebeveynlerinde depresyon ve anksiyete semptomları ile pozitif bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Özellikle otizmi ve serebral palsili çocukların ebeveynleri arasında artan depresyon için orta düzeyde etki boyutları belirlenmiştir. Son olarak Sharma ve diğerleri (2021) zihinsel yetersizliği olan gençlerin ve ergenlerin annelerin ve babalarının yüksek oranda anksiyete ve depresyon belirtilerine sahip olduğunu belirtmişlerdir.

### ***Araştırmanın Önemi***

İlgili araştırmalara bakıldığında (Bknz: Mutlu, Çam ve Çalışkan, 2021); özel gereksinimli çocuklar için okullarda uygulanan BEP bu çocuklar için etkili bir biçimde oluşturulmadığı ve bu programın tam anlamıyla uygulanmadığı aileler tarafından dile getirilmektedir. Yine özel gereksinimli bu çocukların öğretmenler tarafından destek eğitimleri veya ek eğitim destekleri ile güçlendirilmeleri yerine sınıf geçmek için gerekli olan asgari puanlar verilerek bir üst sınıfa geçirildikleri aktarılmıştır. Bu durum bakanlık tarafından belirlenen veya uygulanmaya çalışılan birçok uygulamanın sadece kağıt üstünde kaldığı yönünde yorumlanabilir. Ancak bu eğitimi ticari kurumlarda almak isteyen ebeveynlerin ise ekonomik gerekçelerle eğitim imkanından geri kaldıkları dile getirilmektedir. Fairthorne ve diğerlerinin (2014) çalışmalarında, OSB tanılı çocuklara sahip ebeveynlerin daha yüksek ölüm riski taşıdığını ve zorlu hayatta kalma deneyimleri yaşadıklarını ortaya koymuştur. Hodge ve diğerleri (2011) ise OSB'li çocukların ebeveynlerindeki psikopatoloji oranlarının normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerindeki oranları ile karşılaştırmıştır. Muhammad ve arkadaşlarının (2020), otistik bir çocuğa bakmanın ebeveynler için günlük yaşam aktivitelerini incelemiştir. Demšar ve Bakracevic (2021) çalışmalarında, özel gereksinimli çocuklara sahip ebeveynlerdeki stres, kaygı ve depresyon düzeylerini incelediğinde, annelerin babalara göre daha fazla stres ve kaygı belirtileri gösterdiğini göstermiştir. Özel gereksinimlerin her biri kendi içinde farklı bir öneme sahip olsa da zihinsel yetersizlik, ÖÖG ve OSB son yıllarda daha fazla üzerinde araştırma yapılan konulardan biri haline gelmiştir. OSB, ÖÖG ve zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların ebeveynlerinin aile desteğine

yönelik ihtiyaçları, hizmetlere ve iyi eğitilmiş uzmanlara erişilebilirlik, toplumun OSB, ÖÖG ve zihinsel yetersizlik konularında farkındalığı ve anlayışı, kapsayıcı eğitim sistemi ve çocukların sosyal kabulü ile ilgili zorluklar açısından önemlidir. Ayrıca çocukların aile dinamikleri üzerindeki özel etkilerini belirlemek, bu çocukların ailelerine yönelik destek programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Bu araştırma, annelerin depresyon ve anksiyete düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele alarak, özel gereksinimlere sahip çocukların annelerinin ruhsal sağlığını anlama konusunda daha spesifik ve ayrıntılı bir bakış açısı sunacaktır. Sonuçların; klinik uygulamalar, eğitim politikaları ve toplumsal destek sistemleri açısından değerli bir rapor niteliği taşıyarak, bu çocukların ailelerine yönelik daha etkili müdahale ve destek stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanıyacaktır. Bu bağlamda, araştırmanın, çocukların ve ailelerin duyuşsal gelişimine odaklanan geniş bir multidisipliner perspektife katkı sağlama potansiyeli yüksektir.

Bu araştırmanın amacı; zihinsel yetersizlik, ÖÖG ve OSB tanısı almış çocukların annelerinin anksiyete ve depresyon düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından analiz etmektir. Bu bağlamda aşağıda belirtilen hipotezler ileri sürülmüştür;

H1: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile yaş anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H2: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile medeni durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H3: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H4: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çocuk sayısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H5: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H6: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çalıştığı düzenli işi olup olmama durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

H7: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon arasında ilişki vardır.

## YÖNTEM

### *Araştırmanın Modeli*

Bu araştırma betimsel ve ilişkisel modelin birlikte kullanıldığı nicel araştırma yöntemleri kapsamında yapılan bir araştırmadır. Betimsel model, olayları nesnel bir şekilde tanımlamayı amaçlayan ve gözlemlenen verileri sınıflandırmak ve özetlemek için istatistiksel yöntemleri kullanan bir araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel model ise değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için korelasyonlar veya regresyon analizleri gibi istatistiksel yöntemleri kullanan bir metodoloji olarak öne çıkar ve değişkenler arasındaki ilişkilerin gücü ve doğası hakkında bilgi sağlar (Büyüköztürk v.d, 2014).

### *Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma evreni İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde Ram'a yönlendirilen ve özel eğitim merkezlerinde kayıtlı öğrenci olan öğrencilerdir. Bu kapsamda kayıtlı 500 öğrenciden rastgele yöntemle belirlenen 40 zihinsel engelli, 40 otizm ve 40 özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış toplamda 120 öğrencinin anneleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Gönüllülük esasına olarak olumlu dönüt veren katılımcılara ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Otizm		Özel Öğrenme Güçlüğü		Zihinsel Yetersizlik	
		N	%	N	%	N	%
Yaş Durumu	18-24 yaş	1	2,5	2	5,0	0	0,0
	25-34 yaş	11	27,5	16	40,0	15	37,5
	35-44 yaş	20	50,0	13	32,5	22	55,0
	45-54 yaş	8	20,0	8	20,0	3	7,5
	55-64 yaş	0	0,0	1	2,5	0	0,0
Cinsiyet	Kadın	40	100,0	40	100,0	40	100,0
Medeni Durumu	Bekar	1	2,5	0	0,0	4	10,0
	Evli	37	92,5	39	97,5	34	85,0
	Dul	1	2,5	1	2,5	2	5,0
	Diğer	1	2,5	0	0,0	0	0,0
Eğitim Durumu	İlköğretim ve altı	25	62,5	17	42,5	21	52,5
	Lise	13	32,5	18	45,0	16	40,0
	Önlisans	1	2,5	3	7,5	2	5,0
	Lisans	1	2,5	2	5,0	1	2,5
Çocuğu olup olmama durumu	Evet	40	100,0	40	100,0	40	100,0
Çocuk Sayısı	1	3	7,5	6	15,0	7	17,5
	2	11	27,5	15	37,5	20	50,0
	3	16	40,0	9	22,5	9	22,5
	4	8	20,0	8	20,0	4	10,0
	5	2	5,0	2	5,0	0	0,0
Çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu	Evet	2	5,0	8	20,0	6	15,0
	Hayır	38	95,0	32	80,0	34	85,0
Çalıştığı düzenli işi olup olmama durumu	Evet	3	7,5	8	20,0	11	27,5
	Hayır	37	92,5	32	80,0	29	72,5

Tablo 1'de otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik tanısı almış katılımcıların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çocuk sahibi olma durumu, çocuk sayısı, evde bakmakla yükümlü olduğu kişi, çalıştığı düzenli iş durumu gibi demografik özellikleri bulunmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu 25-44 yaş aralığında, evli, ilköğretim ve altı eğitim seviyesindedir. Çocuk sahibi olma durumu genellikle evet, çocuk sayısı 2-3 arasında, evde bakmakla yükümlü olma durumu çoğunlukta hayır, düzenli iş durumu çoğunlukta hayır şeklindedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak; *Kişisel Bilgi Formu*, *Beck Depresyon Ölçeği* ve *Beck Anksiyete Ölçeği* kullanılmıştır.

#### Beck Depresyon Ölçeği

Dr. Aaron Beck tarafından geliştirilmiş olan ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Hisli (1989) tarafından yapılmıştır. Her yanıtta elde edilen 0-3 arasındaki puanların toplanması ile değerlendirilen, toplam 21 sorudan oluşan bir depresyon derecelendirme ölçeğidir. Denk düşen puan aralıkları doğrultusunda ölçek, 1-10 arası normal, 11-16 arası orta derecede duygu durumu bozukluğu, 17-20 arası klinik depresyon; 21-30 arası orta düzeyde depresyon; 31-40 arası ciddi düzeyde depresyon; 41-63 arası ağır depresyon biçiminde değerlendirilmektedir.

#### Beck Anksiyete Ölçeği

Dr. Aaron Beck tarafından geliştirilmiş olan ölçek bireyin yaşadığı anksiyete belirtilerinin sıklığını ölçmektedir. Beck anksiyete ölçeğinin Türk kültürüne uyarlaması ile geçerlilik ve güvenilirlik çalışması Ulusoy vd. (1998) tarafından yapılmıştır. 21 maddeden oluşan, 0-3 arası puanlanan Likert tipi bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Her madde için "Hiç", "Hafif derecede", "Orta derecede" ve "Ciddi derecede" seçeneklerinden birini işaretlemesi istenir. Puan aralığı 0-63'tür. Toplam puanın yüksekliği kişinin yaşadığı anksiyetenin yüksekliğini gösterir.



Veri toplama araçlarına ait madde sayısı ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Veri Toplama Araçlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

	Ölçek	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
<b>Otizm</b>	Beck Anksiyete	,893	21
	Beck Depresyon	,854	21
<b>Özel Öğrenme Güçlüğü</b>	Beck Anksiyete	,916	21
	Beck Depresyon	,917	21
<b>Zihinsel Yetersizlik</b>	Beck Anksiyete	,892	21
	Beck Depresyon	,911	21

Araştırmada kullanılan otizm ile ilgili ölçeklerden Beck anksiyete ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,893 ve Beck depresyon ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,854; özel öğrenme güçlüğü ile ilgili ölçeklerden Beck anksiyete ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,916 ve Beck depresyon ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,917; zihinsel yetersizlik ile ilgili ölçeklerden Beck anksiyete ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,892 ve Beck depresyon ölçeğinin güvenilirlik kat sayısı 0,911 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler; ölçeğin her üç değişken içinde yüksek derecede güvenilir olduğunu ve analizde kullanılmasında bir engelin olmadığını göstermektedir (Özdamar, 1999).

### Verilerin Analizi

Tüm istatistiksel analizler veri analizi programı ile yapılmıştır. Analizlerde tanımlayıcı istatistikler frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), minimum ve maksimum değerler olarak belirtilmiştir. Analize başlamadan önce Beck anksiyete ve Beck depresyon ölçeklerinin normal dağılım varsayımına uyup uymadığı çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakarak belirlenmiş olup parametrik test yöntemleri kullanılmıştır.

Kişisel bilgilerine göre değişkenlerin grup puanlarının farklılaşma durumu incelenirken normal dağılım varsayımını sağlamayan değişkenlerin iki grup karşılaştırmalarında "Mann-Whitney U" üç ve üzeri grup karşılaştırmalarında "Kruskal-Wallis H" kullanılmıştır. Ayrıca, Beck anksiyete ve Beck depresyon ölçekleri arasındaki ilişki incelenirken parametrik test yöntemlerinden "Pearson Korelasyon" analizi tercih edilmiştir. Ulaşılan bütün sonuçlarda istatistiki anlamlılık  $p < 0,05$  seviyesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarına Ait Cronbach Alpha Değerleri

	Ölçek	N	Çarpıklık	Basıklık
<b>Otizm</b>	Beck Anksiyete	40	1,116	2,853
	Beck Depresyon	40	-,229	-,381
<b>Özel Öğrenme Güçlüğü</b>	Beck Anksiyete	40	1,179	,715
	Beck Depresyon	40	1,061	,513
<b>Zihinsel Yetersizlik</b>	Beck Anksiyete	40	,588	-,570
	Beck Depresyon	40	-,001	-,703

"Normal dağılım varsayımı; "çarpıklık ve basıklık" değerleri değerlendirilerek dağılımın normalliğine karar verilmesinin daha doğru bir yaklaşımdır. Ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 değerleri arasında olması değişkenlerin normal dağılıma uyum gösterdiğini ifade etmektedir" (Doğan ve Başokçu, 2010:65-66). Başka bir kaynakta ise (George & Mallery, 2010) bu değerlerin sınırlarının daha geniş olduğu (Çarpıklık ve Basıklık +2.0 ile -2.0 aralığında) ve kabul gördüğü ifade edilmektedir. Yapılan analizler sonucunda değişkenlerin tamamının belirtilen aralıklarda olmadığı ve normal dağılım varsayımını sağlamadığı tespit edilmiş olup non-parametrik testlerin uygulanabilirliği sonucuna varılmıştır.

**BULGULAR***Değişkenlere Yönelik Betimsel Analizi Sonuçları*

Araştırmanın bağımlı değişkenleri; Beck anksiyete ve Beck depresyon şeklinde oluşmaktadır. Bu değişkenler ait tanımlayıcı istatistikler Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Ölçek	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
<b>Otizm</b>	Beck Anksiyete	40	37,00	75,00	50,03	7,14
	Beck Depresyon	40	42,00	73,00	58,60	7,90
<b>Özel Öğrenme Güçlüğü</b>	Beck Anksiyete	40	22,00	52,00	30,60	7,45
	Beck Depresyon	40	21,00	54,00	30,80	8,20
<b>Zihinsel Yetersizlik</b>	Beck Anksiyete	40	27,00	55,00	37,10	7,49
	Beck Depresyon	40	26,00	57,00	41,88	8,35

Araştırmaya dahil olan katılımcıların otizm ile ilgili Beck anksiyete ifadelerine verilen yanıtlardan en az puanı 37,00 ve en fazla puanı 75,00, ortalama puan ise  $50,03 \pm 7,14$ ; Beck depresyon ifadelerine verilen yanıtların ortalaması  $58,60 \pm 7,90$  en az puanı 42,00 ve en fazla puanı 73,00 olarak tespit edilmiştir. Çalışmada katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck anksiyete ifadelerine verilen yanıtların ortalaması  $30,60 \pm 7,45$  en az puanı 22,00 ve en fazla puanı 52,00 olduğu Beck depresyon ifadelerine verilen yanıtların ortalaması  $30,80 \pm 8,20$  en az puanı 21,00 ve en fazla puanı 54,00 olarak tespit edilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde katılımcıların zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ifadelerine verilen yanıtların ortalaması  $37,10 \pm 7,49$  en az puanı 27,00 ve en fazla puanı 55,00 olduğu Beck depresyon ifadelerine verilen yanıtların ortalaması  $41,88 \pm 8,35$  en az puanı 26,00 ve en fazla puanı 57,00 olarak tespit edilmiştir.

**Fark Testleri**

Katılımcılar demografik dağılımlarına göre bağımlı değişkenlerden elde edilen ortalama puanlar arasındaki farklar aşağıda sunulmuştur. Farklı yaş grupları arasındaki katılımcıların Beck Anksiyete ve Beck Depresyon düzeyleri arasındaki farklılığa ilişkin sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. Yaş Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

Grup	Cevaplar	N	$\bar{X}$	H	p	
Beck Anksiyete	Otizm	18-24 yaş	1	18,00	,145	,986
		25-34 yaş	11	20,09		
		35-44 yaş	20	20,38		
		45-54 yaş	8	21,69		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	18-24 yaş	2	5,50	4,697	,320
		25-34 yaş	16	21,63		
		35-44 yaş	13	19,38		
		45-54 yaş	8	22,44		
		55-64 yaş	1	31,50		
	Zihinsel Yetersizlik	25-34 yaş	15	18,17	,986	,611
		35-44 yaş	22	22,02		
		45-54 yaş	3	21,00		
Beck Depresyon	Otizm	18-24 yaş	1	13,00	3,759	,289
		25-34 yaş	11	16,82		
		35-44 yaş	20	20,43		
		45-54 yaş	8	26,69		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	18-24 yaş	2	12,50	5,287	,259
		25-34 yaş	16	20,22		
		35-44 yaş	13	18,08		
		45-54 yaş	8	24,56		
		55-64 yaş	1	40,00		
	Zihinsel Yetersizlik	25-34 yaş	15	15,97	4,497	,106
		35-44 yaş	22	24,02		
		45-54 yaş	3	17,33		

Tablo 5'e göre; katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlikle ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon düzeyleri yaşa göre anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

Tablo 6. Medeni Durum Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

	Grup	Cevaplar	N	$\bar{X}$	H	p
Beck Anksiyete	Otizm	Bekar	1	1,00	5,020	,170
		Evli	37	20,81		
		Dul	1	36,00		
		Diğer	1	13,00		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Evli	39	20,03	-1,608	,108
		Dul	1	39,00		
	Zihinsel Yetersizlik	Bekar	4	18,75	,111	,946
		Evli	34	20,65		
		Dul	2	21,50		
	Beck Depresyon	Otizm	Bekar	1	17,00	2,992
Evli			37	21,08		
Dul			1	22,00		
Diğer			1	1,00		
Özel Öğrenme Güçlüğü		Evli	39	20,35	-,521	,602
		Dul	1	26,50		
Zihinsel Yetersizlik		Bekar	4	19,38	,061	,970
		Evli	34	20,69		
		Dul	2	19,50		

Tablo 6'da görüldüğü gibi katılımcıların, otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlikle ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon düzeyleri medeni duruma göre anlamlı düzeyde fark göstermemektedir ( $p>0,05$ ).

Tablo 7. Eğitim Seviyesi Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

	Grup	Cevaplar	N	$\bar{X}$	H	p
Beck Anksiyete	Otizm	İlköğretim ve altı	25	22,12	4,225	,238
		Lise	13	16,31		
		Önlisans	1	18,00		
		Lisans	1	37,00		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	İlköğretim ve altı	17	25,41	5,917	,116
		Lise	18	17,89		
		Önlisans	3	12,50		
		Lisans	2	14,25		
	Zihinsel Yetersizlik	İlköğretim ve altı	21	21,48	1,917	,590
		Lise	16	19,31		
		Önlisans	2	26,00		
		Lisans	1	8,00		
Beck Depresyon	Otizm	İlköğretim ve altı	25	21,94	3,603	,308
		Lise	13	19,92		
		Önlisans	1	10,00		
		Lisans	1	2,50		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	İlköğretim ve altı	17	27,56	10,950	,012*
		Lise	18	14,92		
		Önlisans	3	17,17		
		Lisans	2	15,75		
	Zihinsel Yetersizlik	İlköğretim ve altı	21	21,71	2,562	,464
		Lise	16	19,47		
		Önlisans	2	24,25		
		Lisans	1	4,00		

\* $p<0.05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere katılımcıların, özel öğrenme güçlüğü ilgili Beck depresyon düzeyi eğitim durumuna göre anlamlı farklılaşırken ( $p<0,05$ ), Beck anksiyete düzeyi ve diğer değişkenler anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan çocukların annelerinin depresyon seviyeleri eğitim seviyelerine göre değişmektedir.



Tablo 8. Çocuk Sayısı Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

	Grup	Cevaplar	N	Mean	H	p
Beck Anksiyete	Otizm	1	3	21,67	,210	,995
		2	11	20,77		
		3	16	19,63		
		4	8	20,88		
		5	2	22,75		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	1	6	18,42	2,882	,578
		2	15	17,93		
		3	9	20,44		
		4	8	25,81		
		5	2	25,00		
	Zihinsel Yetersizlik	1	21	21,48	1,917	,590
		2	16	19,31		
		3	2	26,00		
		4	1	8,00		
	Beck Depresyon	Otizm	1	3	9,17	9,392
2			11	15,64		
3			16	24,38		
4			8	20,19		
5			2	34,50		
Özel Öğrenme Güçlüğü		1	6	21,83	10,762	,029*
		2	15	15,73		
		3	9	16,72		
		4	8	31,13		
		5	2	26,75		
Zihinsel Yetersizlik		1	21	21,71	2,562	,464
		2	16	19,47		
		3	2	24,25		
		4	1	4,00		

\* $p < 0,05$ 

Analiz sonucuna göre (Tablo 8) katılımcıların, otizm ve zihinsel yetersizlikle ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon düzeyleri çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Diğer bir ifade ile katılımcıların çocuk sayısı, Beck anksiyete ve Beck depresyon grup ortalama düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Katılımcıların, özel öğrenme güçlüğü ilgili Beck depresyon düzeyi çocuk sayısına göre anlamlı farklılaşırken ( $p < 0,05$ ), Beck anksiyete düzeyi anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p > 0,05$ ). Diğer bir ifade ile katılımcıların çocuk sayısı, Beck depresyon grup ortalama düzeyini etkilerken, Beck anksiyete grup ortalama düzeyini etkilemediği belirlenmiştir.

Tablo 9. Çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

	Grup	Cevaplar	N	Mean	Z	p
Beck Anksiyete	Otizm	Evet	2	18,00	-,312	,755
		Hayır	38	20,63		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Evet	8	23,56	-,831	,406
		Hayır	32	19,73		
	Zihinsel Yetersizlik	Evet	6	15,42	-1,161	,246
		Hayır	34	21,40		
Beck Depresyon	Otizm	Evet	2	19,00	-,187	,852
		Hayır	38	20,58		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Evet	8	25,06	-1,238	,216
		Hayır	32	19,36		
	Zihinsel Yetersizlik	Evet	6	17,25	-,741	,459
		Hayır	34	21,07		

Analiz sonucuna göre katılımcıların, otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlikle ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon düzeyleri çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumuna göre anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile katılımcıların çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu, Beck anksiyete ve Beck depresyon grup ortalama düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

Tablo 10. Çalıştığı düzenli işi olup olmama durumu Değişkeni ile Otizm, Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihinsel Yetersizlik Beck Anksiyete ve Beck Depresyon Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Sonuçlar

	Grup	Cevaplar	N	$\bar{X}$	Z	p
Beck Anksiyete	Otizm	Evet	3	20,00	-,077	,938
		Hayır	37	20,54		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Evet	8	18,00	-,679	,497
		Hayır	32	21,13		
	Zihinsel Yetersizlik	Evet	11	18,36	-,716	,474
		Hayır	29	21,31		
Beck Depresyon	Otizm	Evet	3	10,83	-1,492	,136
		Hayır	37	21,28		
	Özel Öğrenme Güçlüğü	Evet	8	17,81	-,729	,466
		Hayır	32	21,17		
	Zihinsel Yetersizlik	Evet	11	18,27	-,744	,457
		Hayır	29	21,34		

Analiz sonucuna göre (Tablo 10) katılımcıların, otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlikle ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon düzeyleri çalıştığı düzenli işi olup olmama durumuna göre anlamlı farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ). Diğer bir ifade ile çalıştığı düzenli işi olup olmama durumu, Beck anksiyete ve Beck depresyon grup ortalama düzeylerini etkilemediği belirlenmiştir.

### Hipotezlerin Değerlendirilmesi

H1: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile yaş anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilmiştir.

H2: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile medeni durum anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilmiştir.

H3: Katılımcıların otizm ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck anksiyete ile eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilirken, katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck depresyon ile eğitim durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi desteklenmiştir.

H4: Katılımcıların otizm ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çocuk sayısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck anksiyete ile çocuk sayısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilirken, katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck depresyon ile çocuk sayısı anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi desteklenmiştir.

H5: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çocukları dışında evde bakmakla yükümlü olduğu birinin olup olmama durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilmiştir.

H6: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon ile çalıştığı düzenli işi olup olmama durumu anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Hipotezi reddedilmiştir.

H7: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon arasında ilişki vardır. Hipotezi desteklenmiştir.

### **Pearson Korelasyon Analizi**

Araştırmada Beck anksiyete ve Beck depresyon ölçekleri arasındaki ilişki parametrik test yöntemlerinden "Pearson Korelasyon Analizi"yle incelenmiştir. İstatistiki anlamlılık  $p < 0,05$  seviyesinde değerlendirilmiştir.

Tablo 11. Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Beck Anksiyete	Beck Depresyon
<b>1. Otizm</b>	Beck Anksiyete	$r_p$ 1	,325*
	Beck Depresyon	p	,041
<b>2. Özel Öğrenme Güçlüğü</b>	Beck Anksiyete	$r_p$ 1	,660**
	Beck Depresyon	p	,000
<b>3. Zihinsel Yetersizlik</b>	Beck Anksiyete	$r_p$ 1	,744**
	Beck Depresyon	p	,000

Tablo 11'deki Pearson Korelasyon testi sonuçlarına bakıldığında; katılımcıların otizmle ilgili Beck anksiyete ile Beck depresyon arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyon saptanmıştır (Köklü, Büyükoztürk ve Bökeoğlu, 2006) ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifade ile Beck anksiyete arttıkça Beck depresyon artmaktadır. Katılımcıların özel öğrenme güçlüğü ile ilgili Beck anksiyete ile Beck depresyon arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyon saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifade ile Beck anksiyete arttıkça Beck depresyon artmaktadır. Katılımcıların zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ile Beck depresyon arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde korelasyon saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Diğer bir ifade ile Beck anksiyete arttıkça Beck depresyon artmaktadır. Bu bağlamda H7: Katılımcıların otizm, özel öğrenme güçlüğü ve zihinsel yetersizlik ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon arasında ilişki vardır hipotezi desteklenmiştir.

### **TARTIŞMA ve YORUM**

Bu araştırmada; özel eğitim merkezlerinde kayıtlı ÖÖG, OSB ve zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin annelerinin yaşı, eğitim durumu, çocuk sayısı, evde başka bakıma muhtaç birey olup olmaması ve düzenli iş imkanına göre depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanılı çocukları bulunan annelerin yaşları ile anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, diğer bir ifadeyle annelerin yaşlarının depresyon ve anksiyete üzerine etkili olmadığı belirlenmiştir. Akturk

ve Aylaz (2017:342-353) engelli çocuğu olan ebeveynlerin yaşı, medeni durumu, eğitim durumunun anksiyete düzeyini anlamlı derecede etkilediğini belirlemiştir. Bu konuda birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği yapılan araştırmalardan da anlaşılmaktadır. Bazı araştırmacılara göre zihinsel yetersizliği bulunan çocukların annelerinin yaşa göre anksiyete düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği, yaşlıların gençlere göre yüksek düzeyde kaygıları bulunduğu saptanmıştır (Firat vd., 2002:683; Kaur vd., 2019:39; Ramzan ve Minhas, 2014:313-320). İlgili literatürde engelli çocukların annelerinin yaşı arttıkça anksiyete ve depresyon puanlarının yükseldiği (Coşkun ve Akkaş 2009:213-227; Ramzan ve Minhas, 2014:313-320) bildirilirken; zihinsel yetersizlik, ÖÖG (Kayılı, 2018:359; Tsai ve Wang, 2009:539-48) ve OSB'li gruplarda (Firat vd., 2002:683) annelerin yaşları düştükçe anksiyete ve depresyon puanlarının yükseldiği de belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda ise annelerinin yaşları ile anksiyete (Bilgin, 2012:55; Doğru ve Arslan, 2008:543-553) ve depresyon (Bilgin, 2012:59; Dereli ve Okur, 2008:164-168; Tunall ve Power, 1993:945-57; Yıldırım Sarı, Başbakkal, 2010:248-253) puanları arasında çalışma verilerimizdeki gibi anlamlı bir ilişki olmadığı bulgusuna da rastlanmaktadır.

Eğitim durumuna göre yapılan değerlendirmelerde OSB ve zihinsel yetersizliği bulunan çocukların annelerinin Beck anksiyete ve Beck depresyon puanları arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bilgin (2012:56) tarafından zihinsel yetersizlik tanılı çocukların anneleriyle gerçekleştirilen çalışmasında, annelerin öğrenim düzeyi yükseldikçe yazılı ve görsel kaynaklardan faydalanma, gelişmeleri takip etme ve aşırı beklentiye girme duygularının endişe durumlarının ve depresyon seviyesinin artışını tetiklediği bildirilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarda zihinsel yetersizlik (Bumin vd., 2008:10;Kayılı, 2018:361), OSB (Kayılı, 2018:361; Kostiurow vd. 2021:283; Pocinho ve Fernandes, 2018:1-5), ÖÖG'li gruptaki ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe anksiyete (Kayılı, 2018:361) ve depresyon (Kayılı, 2018:361; Kurtbeyoğlu ve Yıldız Demirtaş, 2020:234) düzeylerinin azaldığı bildirilse de çalışmamıza paralel bir şekilde zihinsel yetersizlik (Kaur vd., 2019:39) ve OSB (Muhammad vd., 2020:26) gruplarındaki annelerinin eğitim durumuna göre anksiyete düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ilgili literatürde de ifade edilmiştir. Ayrıca Muhammed vd.'nin (2020:26) OSB'li grupta, Kurtbeyoğlu ve Yıldız Demirtaş'ın (2020:234) ÖÖG'li grupta eğitim seviyesi azaldıkça depresyon düzeyinin arttığı bulgusu çalışma verilerimizi desteklemekte, araştırmamızdaki zihinsel yetersizlik grubundaki annelerin eğitim durumlarının anksiyete ve depresyon düzeylerini etkilemediği bulgusu da genel literatür verileriyle uyumsuzdur. Kurtbeyoğlu ve Yıldız Demirtaş (2020:234) tarafından da desteklenen eğitim seviyesinin ÖÖG'li çocukları bulunan annelerin depresyon seviyesiyle negatif korelasyonlu olması bulgumuz annelerin ÖÖG'nin düzeltilebilir bir bozukluk olduğunun farkında olmalarından olabileceği gibi çocuklarının yaşlarına uygun öğrenme becerilerinin gelişmesi için her türlü profesyonel yardım alıyor olma ihtimalinden de kaynaklanabilir.

Araştırmamızda zihinsel yetersizlik, OSB, ÖÖG tanılı çocukların annelerinin evli olup olmamasına bağlı olarak anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bilgin (2012:58) ve Görgü (2005) zihinsel yetersizliği bulunan çocukların annelerinin medeni durumları ile anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında çalışma verilerimizi destekler mahiyette anlamlı bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Diğer yandan bazı çalışmalarda babanın olmadığı, tüm yükün annelerde olduğu durumlarda stres yoğunluğunun artması sonucunda kaygı düzeylerinin de arttığı bulgusu (Olsson ve Hwang, 2001:535-543) verilerimizle uyumsuzdur.

Çalışmamızda çocuk sayısına göre yapılan değerlendirmelerde OSB ve zihinsel yetersizliği bulunan çocukların annelerinin anksiyete ve depresyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilemezken ÖÖG'li gruptaki annelerin sadece depresyon düzeylerinin anlamlı derecede etkilendiği, 2 çocuğu olanların 4 ve 5 çocuğu olanlara göre daha düşük düzeyde depresyon puanlarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Çocuk sayısının annenin anksiyete ve depresyon seviyeleri üzerine etkisi konusunda literatürde birbirinden farklı veriler olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır. Firat vd. (2002:683-684) zihinsel yetersizlik ve OSB'li çocukların annelerinde yaptıkları çalışmalarında zihinsel yetersizlik grubunda birden fazla çocuğu olan annelerin anksiyete puanlarının daha fazla, depresyon puanlarının ise daha az

olduğunu bulgularken, OSB'li grupta kardeş varlığının anksiyete ve depresyon üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını belirlemişlerdir. Diğer yandan Bumin vd. (2008:10) zihinsel yetersizlik grubundaki ailelerde çocuk sayısı ile anksiyetenin negatif korelasyonlu, Kurtbeyoğlu ve Yıldız Demirtaş (2020:235) ÖÖG'li ebeveynlerin üç ve üzeri çocuğa sahip olanlarda depresyon düzeylerinin iki çocuk ve bir çocuğa sahip olanlara göre daha yüksek olsa da istatistiksel açıdan önemli olmadığını belirlemişlerdir. Dereli ve Okur (2008: 164-168) 3 ve daha fazla çocuk sayısının depresyon düzeyini artırdığını; Al- Kuwari (2007:312-317) ise ailede başka bakıma muhtaç çocuğun olmasının annenin ruhsal durumunu olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Bununla birlikte birçok araştırmacı anksiyete (Akça, 2016:74; Bilgin, 2012:59; Doğru ve Arslan, 2008:543-553; Uskun ve Gündoğar, 2010:1917-1927) ve depresyon düzeyleri (Akça, 2016:74; Bilgin, 2012:59; Görgü, 2005; Kurtbeyoğlu ve Yıldız Demirtaş, 2020:235) ile çocuk sayısı arasında çalışma verilerimizdeki gibi önemli bir ilişki olmadığını bulgulamışlardır. Bu sonucun ortaya çıkması incelenen ailelerin kültürel özellikleri, dini inançları, ekonomik yapıları ve eğitim seviyeleri gibi birçok benzerlikler ve farklılıklardan kaynaklanmış olabilir.

Araştırmamızda, zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanılı çocukların annelerinin düzenli bir işinin olup olmaması ile annelerin depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında istatistiksel açıdan önemli bir anlamlılığın olmadığı belirlense de düzenli işi olanlarda kısmi bir artışın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda zihinsel yetersizlik (Bilgin, 2012:57; Kayılı 2018:359), OSB (Kayılı, 2018:359; Muhammad vd., 2020:28) ve ÖÖG'li gruptaki annelerde (Kayılı, 2018:359) ekonomik gelir seviyelerinin anksiyete ve depresyon düzeyini etkilemediği verilerine ulaşılmıştır. Sosyoekonomik durumun zihinsel yetersiz çocuğu bulunan ailelerde (Firat vd., 2002:684; Olsson ve Hwang, 2001:535-534) bizim çalışmamızdaki gibi annelerin anksiyete ve depresyon düzeyini etkilemediği ancak OSB tanılı çocukların çalışan annelerinde çalışmamıza ters bir şekilde anksiyete ve depresyon puanlarının yüksek olduğu bildirilmiştir. Araştırmacılar annelerin zihinsel yetersizliği bulunan bir çocuğun tedavisinden ziyade otistik bir çocuğun tedavisine daha fazla dahil olduğunu düşünmüşlerdir. Ailenin ekonomik gelirine katkı yapan annenin düzenli bir işinin olması özellikle otistik çocuğunun düzelebileceğine olan inancı gereğince daha fazla masraf ve maliyetine rağmen profesyonel yardım alma girişimlerine aracı olacağından depresyon puanlarına etki edebilir.

Katılımcıların anksiyete ve depresyon düzeyleri literatür verileriyle karşılaştırıldığında; yapılan analizler sonucunda zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanılı çocukların annelerinde depresyon ve anksiyete düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde birbirini etkilediği belirlenmiştir. Literatür verileri araştırıldığında özel gereksinimli çocuğu bulunan anne ve babaların depresyon ve anksiyete durumları, engel durumlarının kendi aralarında karşılaştırmasıyla ilgili sonuçların birbirinden farklı olduğu görülmüştür. Uğuz vd. (2004:42-47) ve Bumin vd. (2008:10) yaptıkları araştırmalarında engelli çocuğa sahip annelerin engelli çocuğu olmayan annelere göre depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğunu saptamışlardır. Engelli çocukların ebeveynlerinin büyük bir kısmında anksiyete, depresyon ya da her ikisinin de psikiyatrik tanısı sık rastlanan bir durumdur. Literatür verilerine göre genellikle ebeveynlerin yaklaşık %50'si ciddi düzeyde anksiyeteli ve yaklaşık üçte ikisi klinik olarak depresyon belirtileri gösterdiği bilinmektedir (Bitsika ve Sharpley, 2004:156-158). Araştırma bulgularımızın da literatürle uyumlu bir şekilde hem zihinsel yetersizlik hem de ÖÖG ve OSB'li gruptaki annelerin depresyon ve anksiyete düzeylerinin orta ya da yüksek düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir.

Yapılan korelasyon analizlerinde de zihinsel yetersizlik tanısı almış çocukların annelerinin Beck anksiyete ile Beck depresyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde bir korelasyon belirlenmiştir. Singh ve Panday (2015), zihinsel engelli çocukların annelerinde anksiyete ve depresyon tanısının çocuklarındaki engelliliğin şiddeti ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (Akt: Kaur vd. 2019:39). Ayrıca birçok çalışmada zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin anksiyete ve depresyon düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğu bildirilmektedir (Bumin vd., 2008:10; Chouhan vd., 2016:22-29; Kaur vd., 2019:37). Bumin vd. (2008:10) annelerin depresyon puanları ile anksiyete puanları arasındaki pozitif bir korelasyon bulunduğunu bildirmesi,



annelerde artan duygusal tepkilerin, sosyal izolasyonun, çocuğun engel durumunun, günlük yaşamdaki aşırı sorumlulukların, sosyal aktivitelere yeterli zaman ayıramamanın annelerde depresyon puanlarını artırabileceği vurgulanmıştır.

Araştırmamızda ulaşılan bir diğer sonuç; OSB tanısı almış çocukların annelerinin Beck anksiyete ile Beck depresyon düzeyleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir korelasyon olmasıdır. Birçok araştırmada OSB'li çocukların ebeveynleri, normal gelişim gösteren çocukların ebeveynleri ile karşılaştırıldığında sıklıkla daha yüksek düzeyde stres, depresyon ve anksiyete yaşadıkları bildirilmektedir (Al-Farsi vd., 2016:1947-1950; Hastings vd., 2005:635-644; Hodge vd., 2011:227-239; Padden ve James, 2017:567-586; Wang vd., 2013:575-582). Bazı araştırma sonuçlarında ise katılımcıların OSB ile ilgili Beck anksiyete ve Beck depresyon seviyelerinin Öz vd (2019: 53) ile Padma vd. (2021:2849) verilerindeki gibi yüksek olduğu belirlenmiştir. Bundan başka anksiyete düzeyleri arttıkça, depresyon düzeylerinin de orta düzeyde artış gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuç normal bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Bunun nedeni OSB tanısı almış çocukları bulunan annelerin stres seviyelerinin artması, çocuğun ne zaman nasıl davranacağını tahmin edilmesinde yaşanan sorunlar doğal olarak hem evde hem de toplumsal alanlarda annenin endişe artışına neden olacaktır. Endişenin tükenmeyen bir sorun olarak annenin hayatının her aşamasında olmasının ise depresyon belirtilerini artırması da doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Yapılan analizlerinde ÖÖG tanısı almış çocukların annelerin Beck anksiyete düzeyleri arttıkça, Beck depresyon düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Dervisalij (2013:579-584) tarafından yapılan bir araştırmaya göre ÖÖG tanılı çocuğu bulunan bir ailede tekrarlanan fiziksel ve duygusal krizler, etkileşimli aile sorunları, bozulan programlar ve ek harcamalar gibi birçok zorluklar aileye maddi yük ve duygusal sıkıntı oluşturabilmektedir. Stres ile depresyon ve anksiyete arasında pozitif bir ilişkinin olduğu düşünüldüğünde ÖÖG'li çocukları olan anne ve babaların anksiyete ve depresyon düzeylerinin artması da normal bir durum olarak görülmektedir. Bunun en önemli nedeni araştırmamıza katılan annelerin çoğunluğunun eğitim seviyelerinin ilköğretim düzeyinde olması ve düzenli bir işlerinin olmaması gösterilebilir. Mevcut durumda ÖÖG olan çocuğa verilecek özel eğitim ve profesyonel yardımın ek bir maliyete neden olması bu ailelerce karşılanmasında yaşanan sorunlar anksiyete ve depresyon düzeylerini etkilemiş olabilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Zihinsel yetersizlik, özgül öğrenme güçlüğü ve otizm spektrum bozukluğu tanısı almış çocukların annelerinin depresyon ve anksiyete düzeyleri arasında ilişkinin belirlendiği bu çalışmada; özel gereksinimli çocuğu bulunan annelerin depresyon ve kaygı düzeylerinin çocuğun engel türüne, annenin eğitimine ve çocuk sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini saptanmıştır. Bu farklılığın ÖÖG olan çocukların annelerinde depresyon düzeylerinde istatistiksel açıdan önemli olduğu diğer engel durumları ve anksiyete düzeyleri açısından ise farklılığın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Özellikle annelerin yaşları, medeni durumları, düzenli bir işinin olup olmaması, evde bakıma muhtaç başka kişi olup olmamasının depresyon ve anksiyete üzerine etkili olmadığı da tespit edilmiştir. Bundan başka OSB ve ÖÖG tanılı çocukları bulunan annelerin anksiyete düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında pozitif yönlü orta derecede bir korelasyon belirlenirken, zihinsel yetersizlik tanılı çocukları bulunan annelerin anksiyete düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında pozitif yönlü yüksek derecede bir korelasyon bulunmuştur. Bu nedenle, annelerin anksiyete düzeyleri arttıkça depresyon düzeylerinin de orta veya yüksek düzeyde artacağı tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanısı almış çocuğu olan annelerinin anksiyete düzeylerini artıran faktörler azaltılarak depresyon seviyeleri düşürülebilir.
- Ailede çocuk bakımı ve ev işlerinin genel sorumluluğunun annede olması onu yorgun ve depresif hale getireceğinde aile bireylerinin anneye yardımcı olacak eylemlerde bulunmaları faydalı olacaktır.

- Zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanısı almış çocuğu olan annelere gerektiğinde psikolojik destek almasına yönelik RAM'larda zaman zaman toplantılar yapılarak tavsiyelerde bulunulabilir.
- RAM'larda annelere yönelik yapılacak eğitimlerle çocuklarının özel gereksinim düzeylerine yönelik bilgilendirmeler ve baş etme yöntemleri uygulamalı anlatımlarla sağlanması halinde endişe düzeyleri azaltılabilir.

2. İleride yapılacak bilimsel araştırmalarda aşağıdaki önerilere dikkat edilmesi hem çalışmanın bilimselliğini hem de literatüre katkısını artırabilir:

- Zihinsel yetersizlik, OSB ve ÖÖG tanılı çocukların anneleriyle ilgili araştırmalar yapılırken her bir gruptaki katılımcıların birbirinden farklı demografik özelliklerinin ortalamayı etkileyecek düzeyde homojen bir dağılıma sahip olması sağlanmalıdır.
- Araştırmamızda katılımcıların çoğunluğunun 25-44 yaş ve genel eğitim seviyesinin ilköğretim- lise aralığında olması, en az %72'sinin düzenli bir işi olmaması, evli anne sayısının genel çoğunluğu oluşturması, ailede bakıma muhtaç ebeveyn veya başka gereksinimli çocuk olmaması gibi sınırlılıkların giderilmesi depresyon ve anksiyete puanlarını değiştirebilir.
- Örneklem grubumuzda zihinsel yetersizlik OSB ve ÖÖG tanısı almış çocuğu olan ve rehabilitasyon merkezine gelen anneler dahil edildiğinden ileride yapılacak araştırmalarda rehabilitasyon merkezine gelemeyen annelerin de katılması alınan profesyonel desteğin önemli olup olmadığını ortaya çıkartacaktır.
- Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerde depresyon ve anksiyete düzeyine etki eden en önemli etken stres düzeyleri olduğundan ileri de yapılacak araştırmalarda stres ve yaşam doyum düzeylerinin de eklenmesi faydalı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adwas, A.A., Jbireal, J.M. ve Azab, A.E. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *The South African journal of medical sciences*, 2(10), 80-91.
- Akça, F. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin sıkıntıyı tolere etme durumları ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Karabük.
- Akturk, U. ve Aylaz, R. (2017). An evaluation of anxiety in parents with disabled children and their coping strategies. *International Journal of Caring Scdences*, 10(1), 342-53.
- Al-Farsi, O. A., Al-Farsi, Y.M., Al-Sharbaty, M. M. ve Al-Adawi, S. (2016). Stress, anxiety, and depression among parents of children with autism spectrum disorder in Oman: a case-control study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1943-1951.
- Behjati-Ardakani, Z., Navabakhsh, M. ve Hosseini, S. H. (2017). Sociological study on the transformation of fertility and childbearing concept in Iran. *Journal Of Reproduction & Infertility*, 18(1), 153-161.
- Bektaş, M. ve Aşkın Ceran, M., (2021). Özel gereksinimli çocuk. *Dezavantajlı çocuklar içinde*(ss.255-310), Konya: KTO Karatay Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, Ş. (2012). *Ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların anne - babalarının algıladıkları sosyal destek kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bitsika, V. ve Sharpley, C. (2004). Stress, anxiety and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14(2), 151-161.
- Buluş, S. ve Ersoy, A, (2019). Engelli çocuğu olan annelerde tükenmişlik: nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 764-781.
- Bumin, G., Günal, A. ve Tükel, Ş. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children. *S.D.Ü. Tıp Fak. Derg.*, 15(1), 6-11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities,
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 213-227.
- Demşar, A. ve Bakracevic, K. (2021). Depression, anxiety, stress, and coping mechanisms among parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1947474.
- Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.
- Dervishalaj, E. (2013). Parental stress in families of children with disabilities: A literature review. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 579-584.
- Doğan, N. ve Başokçu, T. O. İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Doğru, S.S., Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Firat, S., Diler, R., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2002). Comparison of psychopathology in the mothers of autistic and mentally retarded children. *Journal of Korean Medical Science*, 17, 679-685.
- Friend, M. (2005). *Special education contemporary perspectives for school professionals*. Second Edition. Boston: Pearson.
- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgün, B. ve Melekoğlu M.A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Görmez, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin aileleri üzerindeki bakım yükü ve ilişkili faktörler. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 22(3), 169-176.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., degli Espinosa, F., Brown, T. ve Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 635-644.
- Hodge, D., Hoffman, C.D. ve Sweeney, D.P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: genetic liability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 227-239.

- Hodges, H., Fealko, C., Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Transl Pediatr*;9(Suppl 1), 55-65
- Kamaruddin, K. Ve Mamat, N. (2015). Stress among the parents of children with learning disabilities: A demographical analysis. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2(9), 194-200.
- Kaur, J., Nazlı, B. ve Chavan, S. (2019). Anxiety among parents of individuals with intellectual disability. *Journal of Disability Management and Rehabilitation* 5(1), 35-42.
- Kayılı, G. (2018). Depression, anxiety and stress among parents of disabled children. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*, 355-364. ResearchGate veri tabanı (Erişim Tarihi 11 Haziran 2023).
- Ke, X. ve Liu, J. (2012). Intellectual disability. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Kostiukow, A., Poniewierski, P., Janowska, D. Ve Samborski, W. (2021). Levels of happiness and depression in parents of children with autism spectrum disorder in Poland. *Acta neurobiologiae experimentalis*, 81(3), 279-285.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurtbeyoğlu, Z. ve Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 228-242.
- Lioliou, S., Peditoti, N., Kargiotaki, A., Kounali, V., Loukadakis, E., Papaioisif, M., Papanikolaou, M., Pitsikaki, S., Spyridaki, A. ve Papadakaki, M. (2021). Parental stress and depression of children with learning disabilities: preliminary results from Crete. *14th European Public Health Conference 2021*, 31 (Supplement 3), 567- 568.
- Metin, H. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler (Bölüm 9). Serpil Alptekin, Nesrin Sönmez (Editörler). *Özel gereksinimli öğrenci kılavuz kitabı* içinde. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları, No: 124
- Muhammad, N., Baroi, B. ve Rathi, S.R. (2020). Mental health of parents with and without autistic children: A comparative study. *Jagannath University Journal of Psychology*, 10(1), 21-32.
- Muktamath, V. U., Hegde, P. R. ve Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. Learning disabilities - neurobiology. *Assessment, Clinical Features and Treatments*. doi: 10.5772/intechopen.100809.
- Munro, M. ve Milne, R. (2020). Symptoms and causes of depression, and its diagnosis and management. *Nursing Times*, 116(4), 18-22.
- Mutlu, Y., Çam, Z., ve Çalışkan, E. F. (2021). *Diskalkulik çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Diskalkuli Derneği. [https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/11/DES\\_AB\\_361\\_compressed-1.pdf](https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/11/DES_AB_361_compressed-1.pdf) (Erişim Tarihi: 27,12,2023).
- Olsson, M. B., Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res*, 45, 535-43.
- Öz, B., Yüksel, T. ve Nasıroğlu, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların annelerinin depresyon-anksiyete belirtileri ve damgalanma algısı. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 57(2), 50-55.
- Özçivit A. B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül özel öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Padden, C. ve James, J.E. (2017). Stress among parents of children with and without autism spectrum disorder: a comparison involving physiological indicators and parent self-reports. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 567-586.
- Padma, A. A. R., Zainal, A.H. ve Ibrahim, S.A.S. (2021). Anxiety, depression and quality of life among mothers of autism spectrum disorder children. *Teikyo Medical Journal*, 44(06), 2849-2865.
- Pocinho, M. ve Fernandes, L. (2018). Depression, stress and anxiety among parents of sons with disabilities. *The Psychologists: Practice and Research Journal*, 1(1), 1-5.
- Rakap, S. (2019). Otizimli olan öğrenciler (Bölüm 13). Serpil Alptekin, Nesrin Sönmez (Editörler). *Özel gereksinimli öğrenci kılavuz kitabı* içinde. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları, No: 124
- Ramzan, N. ve Minhas, K. (2014). Anxiety and depression in mothers of disabled and non-disabled children. *Annals*, 20(4), 313-320.
- Sapkota, N., Pandey, A. K., Deo, B. K. ve Shrivastava, M. K. (2017). Anxiety, depression and quality of life in mothers of intellectually disabled children. *J Psychiatrists' Association of Nepal*, 6(2), 28-35.
- Scherer, N., Verhey, I. ve Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 14(7):e0219888. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219888>
- Sharma, R., Singh, H., Murti, M., Chatterjee, K. ve Rakkar, J. S. (2021). Depression and anxiety in parents of children and adolescents with intellectual disability. *Ind Psychiatry J.*, 30, 291-298.

- Stephanie, J. (2018). *Children with special needs and their need for inclusive education. arranged to fulfill final task in stage of joint preparation subject*. Padjadjaran University, Sumedang.
- Tamam, L.ve Demirkol, M. E. (2019). Anksiyete bozuklukları. *Bütüncül tıp: Birinci basamakta ve aile hekimliğinde güncel tanı-tedavi içinde* (ss.1675-1677) Ankara: Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.
- Tunall, B. ve Power, T. G. (1993). Creating satisfaction: a psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children. *J Child Psychol Psychiatr*, 34, 945-957.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Ulu, A. E. ve Karacasu, G. (2022). Burnout, anxiety and coping attitudes in parents of children with autism spectrum disorder. *Int J Disabil Sports Health Sci*, 5(2), 122- 135.
- Uskun, E. ve Gündoğar, D. (2010). The levels of stres, depression and anxiety of parents of disabled children in Turkey. *Disability and Rehabilitation*, 32(23), 1917-1927.
- Vandhana, S. ve Kumar, R. (2022). Anxiety and depression among children with learning disability and their parents. *Journal of Positive School Psychology*, 6,(2), 2233 – 2240.
- Wahab, R. Ve Ramli, F. F. A. (2022). Psychological distress among parents of children with special needs. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(46), 498-511.
- Wang, J., Hu, Y., Wang, Y., Qin, X., Xia, W., Sun, C., Wu, L. ve Wang, J. (2013). Parenting stress in Chinese mothers of children with autism spectrum disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 575–582.
- WHO (2019). *Autism spectrum disorders*. World Health Organization 2019, WHO-EM/MNH/215/E. (Erişim Tarihi: 25 Nisan 2023). [https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB\\_leaflet\\_2019\\_mnh\\_215\\_en.pdf](https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB_leaflet_2019_mnh_215_en.pdf)
- Wiedemann, K. (2015). Anxiety and anxiety disorders. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*,1, 804-810.
- Yıldırım Sarı, H ve Başbakkal, Z. (2010). Depression among mothers of children and adults with an intellectual disability in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 248-253,



# Comparison of Depression and Anxiety Levels in Mothers of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities, Autism, and Intellectual Disabilities<sup>1</sup>

Yasemin ALBAŞ<sup>2</sup>

Cited:

Albaş, Y. (2023) Comparison of Depression and Anxiety Levels in Mothers of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities, Autism, and Intellectual Disabilities, *Journal of Interdisciplinary Educational Research* 7(16), 478-499, DOI: 10.57135/jier.1398568

## Abstract

The aim of the research is to examine the relationship between the levels of depression and anxiety in mothers of children diagnosed with intellectual disability, specific learning difficulties (SLD), and autism spectrum disorder (ASD). Quantitative research methodology was used with a cross-sectional and correlational survey model. The participants of the study consisted of mothers of 40 intellectually disabled, 40 ASD, and 40 SLD-diagnosed students who were referred to the Resource and Application Center (RAM) and enrolled in special education centers in the Arnavutköy district of Istanbul, making a total of 120 participants. The data collection tools were the "Demographic Form," "Beck Depression Scale," and "Beck Anxiety Scale." Data analysis involved the use of the Mann-Whitney U Test, Kruskal-Wallis H Test, and Pearson Correlation tests. According to results the mean Beck anxiety and Beck depression scores of mothers in the ASD group were higher than those of mothers in the SLD and intellectual disability groups. It has been determined that the age, marital status, responsibility for caring for someone at home other than their children, and the presence of regular employment of participants related to ASD, SLD, and intellectual disability do not affect the depression levels of parents. However, in relation to SLD, the educational status and number of children of the participants affect the depression levels of parents, while they do not affect anxiety levels. Positive moderate or high correlations between parents' anxiety and depression scores are also among the research findings. The study underscores the significance of family support, psychological assistance, and informative training to reduce anxiety and depression levels in mothers of children diagnosed with intellectual disability, ASD, and SLD; future research is suggested to balance demographic factors and include mothers who cannot access rehabilitation centers.

**Keywords:** Anxiety, depression, specific learning difficulties, intellectual disability, autism spectrum disorder

## INTRODUCTION

Factors such as the presence of genetic disorders in the families of individuals aspiring to become parents and the occurrence of traumatic injuries during childbirth leading to physical impairments in the baby can result in the diagnosis of Autism Spectrum Disorder (ASD) and Specific Learning Disabilities (SLD) in the later years. The term 'special needs' refers to a condition where an individual experiences difficulty in performing tasks independently and often requires assistance. The presence of children with special needs indicates that family members will now have to dedicate a significant portion of their lives to coping with these challenges (Görmez, 2017). The purpose of this research is to determine and comparatively analyze the levels of anxiety and depression in mothers of children diagnosed with intellectual disabilities, SLD, and ASD.

<sup>1</sup>This article was produced from the author's master's thesis titled "Comparison of Depression and Anxiety Levels in Mothers of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities, Autism, and Intellectual Disabilities" at Istanbul Ticaret University, Institute of Social Sciences.

<sup>2</sup>Psychologist, Istanbul Ticaret University, Istanbul, Türkiye, yasmm.75@hotmail.com, orcid.org/0000-0001-7528-1554

### ***Individuals with Special Needs***

Individuals with special needs are those who possess distinctive characteristics compared to others and require support and social assistance to live comfortably in society. These individuals exhibit lower-than-normal developmental trajectories and, despite receiving education, may not demonstrate the expected progress fully (Stephanie, 2018). Children with special needs can be categorized into subgroups based on criteria established by educational and healthcare institutions, as outlined below: (i) intellectual learning disabilities, (ii) hearing impairments, (iii) visual impairments, (iv) orthopedic and cerebral palsy, (v) language problems and speech difficulties, (vi) specific learning disabilities, (vii) emotional, behavioral, and social adjustment difficulties, (viii) displaying autistic traits, (ix) attention deficit and hyperactivity disorder, and (x) children with exceptional intelligence and talents (Bektaş and Aşkın Ceran, 2021).

#### ***Specific Learning Disability (SLD)***

Kirk (1962) defined learning disability as a deficiency in one or more of the processes involving speech, language, reading, spelling, writing, or arithmetic, possibly stemming from cerebral dysfunction, emotional or behavioral disorders, described as a disorder or delayed development (Bhandari and Goyal, 2008:164). SLD is a condition arising from neurological differences in brain structure and function, impacting an individual's ability to acquire, store, process, retrieve, or transmit information (Cortiella and Horowitz, 2014:3). This concept encompasses a group of disorders manifested by delays or impairments in skills such as listening, speaking, basic reading, comprehension, arithmetic calculation, mathematical reasoning, and written expression (Görgün and Melekoğlu, 2019:84). SLD implies a disorder in one or more of the basic psychological processes related to understanding or using oral or written language, exhibiting faulty listening, thinking, speaking, or reading skills. This term encompasses conditions such as perceptual deficiencies, brain damage, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia (Friend, 2005:107-108). SLD does not cover learning problems arising from visual, auditory, or motor impairments, intellectual disabilities, emotional disturbances, or environmental, cultural, or economic disadvantages (Bhandari and Goyal, 2008:165).

SLD can be classified into significant reading difficulties (dyslexia), challenges in mathematics (dyscalculia), or disorders related to written language (dysgraphia) (Özçivit Asfuroğlu and Fidan, 2016:49-50). Additionally, disorders observed in children with SLD can be classified further as "Auditory Processing Disorder," "Language Processing Disorder," "Nonverbal Learning Disability," and "Visual Perceptual/Visual Motor Deficiency" (Muktamath et al., 2022:4).

#### ***Autism Spectrum Disorder (ASD)***

ASD is a neurodevelopmental disorder characterized by deficiencies in social communication, limited areas of interest, and the presence of repetitive behaviors (Hodges et al., 2020:S55). According to the WHO, ASD is a neurodevelopmental disorder resulting from abnormalities in the development and functioning of the brain. A variety of different disorders, including conditions recognized separately such as autism and Asperger's syndrome, are considered within the scope of ASD. Individuals with ASD experience difficulties in social behavior and communication with others, tend to engage in solitary areas of interest, and often repeat activities. This disorder typically manifests in the first five years of a person's life, more frequently in males than females, and may persist into adolescence and adulthood. Additionally, individuals with ASD may also develop other conditions such as epilepsy, depression, anxiety, and ADHD. Furthermore, the level of intelligence and cognitive functioning in individuals with ASD can vary widely, ranging from profound impairment to exceptional functionality (WHO, 2019:2).

ASD constitutes a spectrum with a wide range of symptoms that can manifest at different levels in each individual. Some individuals with autism may experience difficulties in social interaction, struggle to establish emotional connections, and exhibit limitations in making eye contact. Communication skills may be affected, leading to delays in language development or repetitive and limited use of communication. Autism requires a multidisciplinary approach, and early diagnosis, intervention, and appropriate support services can enhance the quality of life for

individuals with ASD. It is crucial to support the strengths and provide tailored education, therapy, and support services according to the needs of individuals diagnosed with ASD (Rakap, 2019:145-148).

### *Intellectual Disability*

Intellectual disability or mental retardation is a condition characterized by limitations in cognitive, language, motor, and social abilities, particularly during the developmental period. These individuals exhibit significant constraints in adaptive behavior expressed in both intellectual functionality and conceptual, social, and practical adaptive skills (Ke and Liu, 2012:2). Intellectual disability refers to a state of significant limitation in intellectual abilities and cognitive functions. Individuals with intellectual disabilities may have intelligence levels below the standard deviation, resulting in difficulties in conceptual, cognitive, and social skills (Metin, 2019:96-104). Intellectual disability is diagnosed before the age of 18 and is characterized by limitations in adaptive skills such as communication, self-care, social skills, health, safety, and work-related skills. DSM-5 defines intellectual disability as an ongoing loss of abilities within neurodevelopmental disorders. According to DSM-5, while clinical assessments of the individual are essential in diagnosis, a recognized intelligence measurement applicable to the individual must also be conducted. Intellectual functions such as reasoning, problem-solving, planning, abstract thinking, judgment, learning in school, and learning from experience, showing deficiencies in adaptive functionality, should be carefully identified during this process (Görmez, 2017:170).

### **The Impact of Having a Child with Special Needs on Parental Psychology in Families**

Upon learning that they will become parents, individuals often experience great joy, considering this process as a significant event for every family (Behjati-Ardakani et al., 2017). The anticipation of a new family member, especially for mothers, may lead to the creation of dreams about the unborn child and the experience of complex emotions during this period. However, the birth of a baby with special needs or a later diagnosis for the child can turn the parents' dreams into fear, anxiety, and depression (Buluş and Ersoy, 2019). Having a child with special needs can evoke feelings of shame or inadequacy in parents, and they may also face societal attitudes that lack understanding. In addition to coping with challenges not experienced by others, parents strive to fulfill their social responsibilities like any other individuals. In this process, facing an environment that cannot tolerate the difficulties they are going through while meeting societal expectations requires an additional amount of energy, support, strength, and resilience (Wahab and Ramli, 2022:498).

### *Depression*

Depression is the most common emotional disorder, ranging from mild mood disturbances in normal life functions to severe (psychotic) states with depressive mood, loss of interest or pleasure, feelings of guilt or low self-esteem, disturbed sleep or appetite, low energy, and poor concentration—a prevalent mental disorder that can lead to tragic outcomes such as suicide, claiming the lives of approximately 850,000 individuals each year (Bhowmik et al., 2012). Estimated to affect 264 million people worldwide, depression is defined by the World Health Organization (WHO) as a mood disorder characterized by a loss of interest in previously enjoyable activities. Differentiating it from a low mood in daily life, the most significant difference according to the "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition" (DSM-5) is the presence of symptoms for at least two consecutive weeks, causing significant social impairment and continuous interference with the individual's daily life (Munro and Milne, 2020).

### *Anxiety*

Anxiety represents a fundamental emotional state that can be defined by emotional, perceptual, and cognitive components. In addition to subjective components, behavioral and physiological features can also phenomenologically describe anxiety. Unlike anxiety in daily life, anxiety from a psychopathological standpoint can be expressed as excessive worry causing social and professional impairments. Fear, a normal response to threatening stimuli, turns into a phobia when it becomes greater than necessary or begins to appear in inappropriate situations. In contrast to anxiety, fear has a realistic relationship with and potential for coping with or adapting to the stimulus. Stress, another factor, is a physical or psychological stimulus or change regularly experienced by all organisms, which can disrupt an individual's homeostasis. The most significant difference from anxiety is that stress involves an individual's control and coping skills (Wiedemann, 2015). Anxiety, emerging as the pathological counterpart of normal fear, can be defined as a disturbance in thought, behavior, and physiological activity, as well as mood disorders, according to the "Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition" (DSM-5) (Adwas et al., 2019:580). Anxiety is described as a feeling of inner distress, a sense that something bad will happen. This emotion serves as a warning signal for taking necessary precautions to cope with unknown, internally focused, and conflicting threats. When the organism feels anxious, it prepares to escape from the situation causing anxiety, and symptoms of sympathetic activation, such as dilation of pupils, dry mouth, palpitations, nausea, and dizziness, emerge. These symptoms are considered as physical signs of anxiety (Tamam and Demirkol, 2019:1641).

### *Related Studies*

Reviewing the literature, Kamaruddin and Mamat (2015) reported that 19.1% of parents of children with Specific Learning Disabilities (SLD) experienced high stress, and 8.2% experienced severe stress. Fathers were noted to have lower rates of anxiety and depression compared to mothers. In a study by Kayılı (2018), it was determined that parents of children with Down syndrome had higher levels of depression compared to parents of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), SLD, and physical disabilities. Lioliou et al. (2021) reported that 22.6% of families with children with SLD experienced high depression, and 28.2% experienced moderate anxiety. Vandhana and Kumar (2022) found that parents of children with SLD exhibited severe symptoms of anxiety and depression. Fairthorne et al. (2014) demonstrated that caregivers of children with ASD had a higher risk of death and experienced poor survival experiences. Hodge et al. (2011) associated higher rates of psychopathology in parents of children with ASD with an increased risk of psychopathology in parents of typically developing children. According to Muhammad et al. (2020), taking care of a child with autism requires more effort to cope with daily life activities for parents and leads to psychological distress in their lives. Demšar and Bakracevic (2021) examined the stress, anxiety, and depression levels in Slovenian parents of children with ASD and reported that mothers showed more symptoms of stress and anxiety than fathers. Padma et al. (2021), in a study investigating the anxiety and depression risk affecting the quality of life of mothers providing care for children with ASD, found that the majority of mothers experienced high levels of anxiety and depression. Kostiukow et al. (2021) found significant differences in happiness and depression levels between parents of children with ASD and parents of typically developing children in Poland. Parents of children with ASD reported lower happiness and higher depression levels than parents of typically developing children. In a study by Ulu and Karacasu (2022), it was found that the exhaustion level of parents increased depending on the age group of autistic children, the number of siblings, and the psychiatric history of parents, resulting in an increase in anxiety levels.

Similarly, when looking at research on parents of children with intellectual disabilities, Bilgin (2012) noted that fathers had lower levels of anxiety and depression compared to mothers. Görmez (2017) stated that the co-diagnosis of ASD along with intellectual disability was the most important factor increasing the caregiving burden in families of individuals with intellectual disabilities. Sapkota et al. (2017) identified depression and anxiety disorders in a significant

portion of mothers of children with intellectual disabilities, adversely affecting their quality of life. Scherer et al. (2019), in meta-analysis studies, found a positive relationship between symptoms of depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities, especially moderate effect sizes for parents of children with ASD and cerebral palsy. Lastly, Sharma et al. (2021) reported high levels of anxiety and depression symptoms in mothers and fathers of adolescents and youth with intellectual disabilities.

### ***The Importance of the Research***

Upon reviewing relevant studies (See: Mutlu, Çam, & Çalışkan, 2021), it has been expressed by families that the Individualized Education Programs (IEPs) implemented in schools for children with special needs are not effectively tailored for these children and are not fully implemented. Furthermore, it has been reported that rather than receiving support education or additional educational supports from teachers, these children are promoted to the next grade by being given the minimum scores required to pass. This situation can be interpreted as many practices determined or attempted to be implemented by the ministry remaining only on paper. However, it is mentioned that parents who want to receive this education in private institutions lag behind in educational opportunities due to economic reasons. In the studies of Fairthorne et al. (2014), it was revealed that parents of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) had a higher risk of death and experienced challenging survival experiences. Hodge et al. (2011) compared the rates of psychopathology in parents of children with ASD with the rates in parents of typically developing children. Muhammad et al. (2020) examined the daily life activities of parents caring for an autistic child. In their study, Demšar and Bakracevic (2021) investigated the levels of stress, anxiety, and depression in parents of children with special needs, revealing that mothers showed more symptoms of stress and anxiety than fathers. Although each special need has its own significance, intellectual disability, Specific Learning Disabilities (SLD), and ASD have become subjects of increasing research in recent years. The needs of parents of children diagnosed with ASD, SLD, and intellectual disability regarding family support, accessibility to services and well-trained professionals, awareness and understanding of society on ASD, SLD, and intellectual disability issues, challenges related to an inclusive education system, and the social acceptance of children are crucial. Additionally, determining the specific effects of these children on family dynamics can contribute to the development of support programs for their families.

This research, by examining the depression and anxiety levels of mothers in terms of various variables, will provide a more specific and detailed perspective on understanding the mental health of mothers of children with special needs. The results, serving as a valuable report for clinical practices, educational policies, and societal support systems, will enable the development of more effective intervention and support strategies for the families of these children. In this context, the research has the potential to contribute to a broad multidisciplinary perspective focusing on the cognitive development of children and families.

The aim of this research is to determine and analyze the anxiety and depression levels of mothers of children diagnosed with intellectual disability, SLD, and ASD in terms of various variables. In this context, the following hypotheses have been put forward:

H1: Participants' age significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

H2: Participants' marital status significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

H3: Participants' education level significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

H4: Participants' number of children significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.



H5: Participants' responsibility for caring for someone other than their children significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

H6: Participants' regular employment status significantly differentiates with Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

H7: There is a significant relationship between participants' Beck Anxiety and Beck Depression related to autism, SLD, and intellectual disability.

## METHOD

### Research Design

This study is conducted within the scope of quantitative research methods, employing both descriptive and correlational models. The descriptive model aims to objectively describe events and utilizes statistical methods to classify and summarize observed data. On the other hand, the correlational model stands out as a methodology that uses statistical methods such as correlations or regression analyses to understand relationships between variables, providing information about the strength and nature of relationships between variables (Büyüköztürk et al., 2014).

### Study Group

The population of the study consists of mothers of students referred to Ram in the Arnavutköy district of Istanbul, who are enrolled in special education centers. Within this context, 120 mothers were selected through a random method from registered students, including 40 with intellectual disabilities, 40 with autism, and 40 diagnosed with specific learning disabilities. The demographic information of the participants who provided positive feedback on a voluntary basis is presented in Table 1.

Table 1. Demographic Characteristics of Participants

Variable		Autism		SLD		Mental Disability	
		N	%	N	%	N	%
Age Status	18-24 Age	1	2,5	2	5,0	0	0,0
	25-34 Age	11	27,5	16	40,0	15	37,5
	35-44 Age	20	50,0	13	32,5	22	55,0
	45-54 Age	8	20,0	8	20,0	3	7,5
	55-64 Age	0	0,0	1	2,5	0	0,0
Gender	Woman	40	100,0	40	100,0	40	100,0
Marital Status	Single	1	2,5	0	0,0	4	10,0
	Married	37	92,5	39	97,5	34	85,0
	Widow	1	2,5	1	2,5	2	5,0
	Other	1	2,5	0	0,0	0	0,0
Educational Background	Primary education and below	25	62,5	17	42,5	21	52,5
	High school	13	32,5	18	45,0	16	40,0
	Associate's degree	1	2,5	3	7,5	2	5,0
	Bachelors degree	1	2,5	2	5,0	1	2,5
Having Children or Not	Yes	40	100,0	40	100,0	40	100,0
Number of Children	1	3	7,5	6	15,0	7	17,5
	2	11	27,5	15	37,5	20	50,0
	3	16	40,0	9	22,5	9	22,5
	4	8	20,0	8	20,0	4	10,0
	5	2	5,0	2	5,0	0	0,0
Responsibility for Taking Care of Someone at Home Besides Children	Yes	2	5,0	8	20,0	6	15,0
	No	38	95,0	32	80,0	34	85,0
Having a Regular Job or Not	Yes	3	7,5	8	20,0	11	27,5
	No	37	92,5	32	80,0	29	72,5

Table 1 presents the demographic characteristics of participants diagnosed with autism, specific learning difficulties, and intellectual disability, including age, gender, marital status, educational background, parental status, number of children, responsibility for caring for someone at home, and employment status. The majorities of participants fall within the age range of 25-44, are married, and have an educational background of primary school or lower. The parental status is mostly affirmative, with a majority having 2-3 children. The responsibility for caring for someone at home is mostly negative, and the majority are not employed in regular jobs.

## Data Collection Instruments

In this study, the data collection instruments include a Personal Information Form, the Beck Depression Inventory, and the Beck Anxiety Inventory.

### *Beck Depression Inventory*

The Turkish validity and reliability study of the inventory, developed by Dr. Aaron Beck, was conducted by Hisli (1989). It is a depression rating scale consisting of 21 questions, assessed by summing the scores between 0-3 obtained from each response. According to corresponding score ranges, the scale is evaluated as follows: 1-10 as normal, 11-16 as moderately disturbed mood, 17-20 as clinical depression; 21-30 as moderate depression; 31-40 as severe depression; and 41-63 as very severe depression.

### *Beck Anxiety Inventory*

The scale, also developed by Dr. Aaron Beck, measures the frequency of anxiety symptoms experienced by an individual. The adaptation to Turkish culture and the validity and reliability study of the Beck Anxiety Inventory were conducted by Ulusoy et al. (1998). It is a self-assessment scale consisting of 21 items, scored on a Likert scale between 0-3. For each item, respondents are asked to mark one of the options: "Not at all," "Mildly," "Moderately," and "Severely." The score range is 0-63, and a higher total score indicates higher levels of anxiety.

The item count and Cronbach's Alpha reliability coefficient for each data collection instrument are presented in Table 2

Table 2. Cronbach Alpha Values of Data Collection Tools

	Scale	Cronbach's Alpha	Number of Items
<b>Autism</b>	Beck Anxiety	,893	21
	Beck Depression	,854	21
<b>Specific Learning Disability</b>	Beck Anxiety	,916	21
	Beck Depression	,917	21
<b>Mental Disability</b>	Beck Anxiety	,892	21
	Beck Depression	,911	21

Reliability coefficients of the Beck Anxiety Scale related to autism in the study were determined as 0.893, and the reliability coefficient of the Beck Depression Scale was 0.854. Regarding specific learning difficulties, the reliability coefficient of the Beck Anxiety Scale was 0.916, and for the Beck Depression Scale, it was 0.917. For intellectual disability-related scales, the reliability coefficient for the Beck Anxiety Scale was 0.892, and for the Beck Depression Scale, it was 0.911. These values indicate that the scales are highly reliable for all three variables, and there is no obstacle to their use in the analysis (Özdamar, 1999).

## Data Analysis

All statistical analyses were conducted using a data analysis program. Descriptive statistics such as frequency (f), percentage (%), mean ( $\bar{X}$ ), standard deviation (SD), minimum, and maximum values were specified in the analyses. Before starting the analysis, it was determined whether the Beck Anxiety and Beck Depression scales met the assumption of normal distribution by examining skewness and kurtosis coefficients, and parametric test methods were used.

In examining the differentiation of group scores of variables according to personal information, in cases where the assumption of normal distribution was not met, "Mann-Whitney U" was used for two-group comparisons and "Kruskal-Wallis H" for three or more group comparisons. Additionally, in investigating the relationship between the Beck Anxiety and Beck Depression scales, the parametric test method of "Pearson Correlation" analysis was preferred. All obtained results were evaluated at a significance level of  $p < 0.05$ .

Table 3. Skewness and Kurtosis Values

	Scale	N	Skewness	Kurtosis
<b>Autism</b>	Beck Anxiety	40	1,116	2,853
	Beck Depression	40	-,229	-,381
<b>Specific Learning Disability</b>	Beck Anxiety	40	1,179	,715
	Beck Depression	40	1,061	,513
<b>Mental Disability</b>	Beck Anxiety	40	,588	-,570
	Beck Depression	40	-,001	-,703

The assumption of normal distribution is more accurately determined by evaluating the values of "skewness and kurtosis" to decide whether the distribution is normal. According to this approach, a distribution is considered normal if the skewness and kurtosis values of the scales are between +1.5 and -1.5" (Doğan and Başokçu, 2010:65-66). In another source (George & Mallery, 2010), it is stated that the limits of these values are broader (Skewness and Kurtosis between +2.0 and -2.0) and widely accepted. The analyses conducted revealed that none of the variables fell within the specified ranges, and the assumption of normal distribution was not met. Consequently, the applicability of non-parametric tests was determined.

## RESULTS

### Descriptive Analysis Results for Variables

The dependent variables of the study consist of Beck Anxiety and Beck Depression. Descriptive statistics for these variables are presented in Table 4.

Table 4. Descriptive Analysis Results for Variables

	Scale	N	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS
<b>Autism</b>	Beck Anxiety	40	37,00	75,00	50,03	7,14
	Beck Depression	40	42,00	73,00	58,60	7,90
<b>Specific Learning Disability</b>	Beck Anxiety	40	22,00	52,00	30,60	7,45
	Beck Depression	40	21,00	54,00	30,80	8,20
<b>Mental Disability</b>	Beck Anxiety	40	27,00	55,00	37,10	7,49
	Beck Depression	40	26,00	57,00	41,88	8,35

The participants included in the study provided responses to Beck Anxiety statements related to autism, with a minimum score of 37.00, a maximum score of 75.00, and an average score of  $50.03 \pm 7.14$ . Regarding responses to Beck Depression statements, the average score was  $58.60 \pm 7.90$ , with a minimum score of 42.00 and a maximum score of 73.00. In the study, participants' responses to Beck Anxiety statements related to specific learning difficulties had an average score of  $30.60 \pm 7.45$ , a minimum score of 22.00, and a maximum score of 52.00. The responses to Beck Depression statements had an average score of  $30.80 \pm 8.20$ , a minimum score of 21.00, and a maximum score of 54.00. Evaluations indicated that participants' responses to Beck Anxiety statements related to intellectual disabilities had an average score of  $37.10 \pm 7.49$ , a minimum score of 27.00, and a maximum score of 55.00. The responses to Beck Depression statements had an average score of  $41.88 \pm 8.35$ , a minimum score of 26.00, and a maximum score of 57.00.



**Difference Tests**

The differences in mean scores obtained from dependent variables among participants based on demographic distributions are presented below. The results regarding the differences in Beck Anxiety and Beck Depression levels among participants in different age groups are shown in Table 5.

Table 5. Results Regarding the Difference Between Age Variable and Autism, Specific Learning Disability and Intellectual Disability, Beck Anxiety and Beck Depression Levels

	<b>Group</b>	<b>Answers</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>H</b>	<b>p</b>
<b>Beck Anxiety</b>	<b>Autism</b>	18-24 Age	1	18,00	,145	,986
		25-34 Age	11	20,09		
		35-44 Age	20	20,38		
		45-54 Age	8	21,69		
	<b>Specific Learning Disability</b>	18-24 Age	2	5,50	4,697	,320
		25-34 Age	16	21,63		
		35-44 Age	13	19,38		
		45-54 Age	8	22,44		
		55-64 Age	1	31,50		
	<b>Mental Disability</b>	25-34 Age	15	18,17	,986	,611
		35-44 Age	22	22,02		
		45-54 Age	3	21,00		
<b>Beck Depression</b>	<b>Autism</b>	18-24 Age	1	13,00	3,759	,289
		25-34 Age	11	16,82		
		35-44 Age	20	20,43		
		45-54 Age	8	26,69		
	<b>Specific Learning Disability</b>	18-24 Age	2	12,50	5,287	,259
		25-34 Age	16	20,22		
		35-44 Age	13	18,08		
		45-54 Age	8	24,56		
		55-64 Age	1	40,00		
	<b>Mental Disability</b>	25-34 Age	15	15,97	4,497	,106
		35-44 Age	22	24,02		
		45-54 Age	3	17,33		

According to Table 5; Participants' Beck anxiety and Beck depression levels related to autism, specific learning disability and intellectual disability do not differ significantly according to age ( $p>0.05$ ).

Table 6. Results Regarding the Difference Between Marital Status Variable and Autism, Specific Learning Disability and Intellectual Disability, Beck Anxiety and Beck Depression Levels

	Group	Answers	N	$\bar{X}$	H	p
Beck Anxiety	Autism	Single	1	1,00		
		Married	37	20,81	5,020	,170
		Widow	1	36,00		
		Other	1	13,00		
	Specific Learning Disability	Single	39	20,03		
		Married	1	39,00	-1,608	,108
	Mental Disability	Single	4	18,75		
		Married	34	20,65	,111	,946
Widow		2	21,50			
Beck Depression	Autism	Single	1	17,00		
		Married	37	21,08	2,992	,393
		Widow	1	22,00		
		Other	1	1,00		
	Specific Learning Disability	Single	39	20,35		
		Married	1	26,50	-,521	,602
	Mental Disability	Single	4	19,38		
		Married	34	20,69	,061	,970
Widow		2	19,50			

As seen in Table 6, participants' Beck anxiety and Beck depression levels related to autism, specific learning disability and intellectual disability do not differ significantly according to marital status ( $p>0.05$ ).

Table 7. Results Regarding the Difference Between Education Level Variable and Autism, Specific Learning Disability and Intellectual Disability, Beck Anxiety and Beck Depression Levels

Group		Answers	N	$\bar{X}$	H	p
Beck Anxiety	Autism	Primary education and below	25	22,12	4,225	,238
		High school	13	16,31		
		Associate's degree	1	18,00		
		Bachelors degree	1	37,00		
	Specific Learning Disability	Primary education and below	17	25,41	5,917	,116
		High school	18	17,89		
		Associate's degree	3	12,50		
		Bachelors degree	2	14,25		
	Mental Disability	Primary education and below	21	21,48	1,917	,590
		High school	16	19,31		
		Associate's degree	2	26,00		
		Bachelors degree	1	8,00		
Beck Depression	Autism	Primary education and below	25	21,94	3,603	,308
		High school	13	19,92		
		Associate's degree	1	10,00		
		Bachelors degree	1	2,50		
	Specific Learning Disability	Primary education and below	17	27,56	10,950	,012*
		High school	18	14,92		
		Associate's degree	3	17,17		
		Bachelors degree	2	15,75		
	Mental Disability	Primary education and below	21	21,71	2,562	,464
		High school	16	19,47		
		Associate's degree	2	24,25		
		Bachelors degree	1	4,00		

\* $p < 0.05$ 

As shown in Table 7, the Beck Depression level related to specific learning difficulties significantly varies according to the participants' educational status ( $p < 0.05$ ), while Beck Anxiety level and other variables do not show significant differences ( $p > 0.05$ ). The depression levels of mothers of children diagnosed with specific learning difficulties vary based on their educational levels.

Table 8. Results Regarding the Difference Between the Number of Children Variable and Autism, Specific Learning Disability and Intellectual Disability, Beck Anxiety and Beck Depression Levels

	Group	Answers	N	$\bar{X}$	H	p
Beck Anxiety	Autism	1	3	21,67	,210	,995
		2	11	20,77		
		3	16	19,63		
		4	8	20,88		
		5	2	22,75		
	Specific Learning Disability	1	6	18,42	2,882	,578
		2	15	17,93		
		3	9	20,44		
		4	8	25,81		
		5	2	25,00		
	Mental Disability	1	21	21,48	1,917	,590
		2	16	19,31		
3		2	26,00			
4		1	8,00			
Beck Depression	Autism	1	3	9,17	9,392	,052
		2	11	15,64		
		3	16	24,38		
		4	8	20,19		
		5	2	34,50		
	Specific Learning Disability	1	6	21,83	10,762	,029*
		2	15	15,73		
		3	9	16,72		
		4	8	31,13		
		5	2	26,75		
	Mental Disability	1	21	21,71	2,562	,464
		2	16	19,47		
3		2	24,25			
4		1	4,00			

\* $p < 0.05$ 

According to the analysis results (Table 8), the Beck Anxiety and Beck Depression levels related to autism and intellectual disability do not show significant differences based on the number of children ( $p > 0.05$ ). In other words, the number of children does not affect the group mean levels of Beck Anxiety and Beck Depression among the participants.

On the other hand, the Beck Depression level related to specific learning difficulties significantly varies based on the number of children ( $p < 0.05$ ), while the Beck Anxiety level does not show significant differences ( $p > 0.05$ ). In summary, the number of children affects the group mean level of Beck Depression but does not influence the group mean level of Beck Anxiety among the participants.

Table 9. Results Regarding the Difference Between the Variable of Having a Dependent at Home Other Than Their Children and the Levels of Autism, Specific Learning Disability and Mental Disability, Beck Anxiety and Beck Depression

	Group	Answers	N	Mean	Z	p
Beck Anxiety	Autism	Yes	2	18,00	-,312	,755
		No	38	20,63		
	Specific Learning Disability	Yes	8	23,56	-,831	,406
		No	32	19,73		
	Mental Disability	Yes	6	15,42	-1,161	,246
		No	34	21,40		
Beck Depression	Autism	Yes	2	19,00	-,187	,852
		No	38	20,58		
	Specific Learning Disability	Yes	8	25,06	-1,238	,216
		No	32	19,36		
	Mental Disability	Yes	6	17,25	-,741	,459
		No	34	21,07		

According to the analysis results, the Beck Anxiety and Beck Depression levels related to autism, specific learning difficulties, and intellectual disability do not significantly differ based on whether the participants are responsible for taking care of someone at home other than their children ( $p>0.05$ ). In other words, the participants' responsibility for taking care of someone at home other than their children does not influence the group mean levels of Beck Anxiety and Beck Depression.

Table 10. Results Regarding the Difference Between the Variable of Having a Regular Job or Not and Autism, Specific Learning Disability and Mental Disability, Beck Anxiety and Beck Depression Levels

	Group	Answers	N	$\bar{X}$	Z	p
Beck Anxiety	Autism	Yes	3	20,00	-,077	,938
		No	37	20,54		
	Specific Learning Disability	Yes	8	18,00	-,679	,497
		No	32	21,13		
	Mental Disability	Yes	11	18,36	-,716	,474
		No	29	21,31		
Beck Depression	Autism	Yes	3	10,83	-1,492	,136
		No	37	21,28		
	Specific Learning Disability	Yes	8	17,81	-,729	,466
		No	32	21,17		
	Mental Disability	Yes	11	18,27	-,744	,457
		No	29	21,34		

Analysis results reveal (Table 10) that the levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities do not significantly differ based on whether the participants have a regular job or not ( $p>0.05$ ). In other words, the presence or absence of a regular job does not influence the group mean levels of Beck anxiety and Beck depression.

#### Evaluation of Hypotheses

H1: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities significantly differ concerning age. The hypothesis is rejected.

H2: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities significantly differ based on marital status. The hypothesis is rejected.

H3: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism and intellectual disabilities significantly differ based on education level. The levels of Beck anxiety related to specific learning disabilities significantly differ based on education level. The hypothesis is rejected. However, the levels of Beck depression related to specific learning disabilities significantly differ based on education level. The hypothesis is supported.

H4: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism and intellectual disabilities significantly differ based on the number of children. The levels of Beck anxiety related to specific learning disabilities significantly differ based on the number of children. The hypothesis is rejected. However, the levels of Beck depression related to specific learning disabilities significantly differ based on the number of children. The hypothesis is supported.

H5: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities significantly differ based on whether there is someone responsible for taking care of children other than their own. The hypothesis is rejected.

H6: The levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities significantly differ based on whether the participants have a regular job or not. The hypothesis is rejected.

H7: There is a significant relationship between the levels of Beck anxiety and Beck depression related to autism, specific learning disabilities, and intellectual disabilities. The hypothesis is supported

### **Pearson Correlation Analysis**

The relationship between Beck anxiety and Beck depression scales in the study was examined using the parametric test method of 'Pearson Correlation Analysis.' Statistical significance was considered at the  $p < 0.05$  level.

Table 11. Pearson Correlation Analysis Results

		<b>Beck Anxiety</b>	<b>Beck Depression</b>
<b>1. Autism</b>	Beck Anxiety	$r_p$ 1	,325*
	Beck Depression	$p$	<b>,041</b>
<b>2. Specific Learning Disability</b>	Beck Anxiety	$r_p$ 1	,660**
	Beck Depression	$p$	<b>,000</b>
<b>3. Mental Disability</b>	Beck Anxiety	$r_p$ 1	,744**
	Beck Depression	$p$	<b>,000</b>

When examining the results of the Pearson Correlation test in Table 11, a positive and moderate correlation was found between Beck anxiety and Beck depression related to autism among the participants (Köklü, Büyükoztürk, & Bökeoğlu, 2006) ( $p < 0.05$ ). In other words, as Beck anxiety increases, Beck depression also increases. A positive and moderate correlation was found between Beck anxiety and Beck depression related to specific learning difficulties among the participants ( $p < 0.05$ ). In other words, as Beck anxiety increases, Beck depression also increases. A positive and high correlation was found between Beck anxiety and Beck depression related to intellectual disabilities among the participants ( $p < 0.05$ ). In other words, as Beck anxiety increases, Beck depression also increases. In this context, Hypothesis 7, stating that there is a relationship between participants' autism, specific learning difficulties, and intellectual disabilities with Beck anxiety and Beck depression, is supported.



## DISCUSSION and COMMENT

In this study, an investigation was conducted to determine whether there is a difference in the levels of depression and anxiety among mothers of students registered in special education centers with specific learning difficulties (SLD), autism spectrum disorder (ASD), and mental disabilities (MD). The variables considered were the age of the mothers, their educational status, the number of children, the presence of another dependent individual at home, and the availability of regular job opportunities.

The analysis revealed that there was no significant difference in anxiety and depression levels based on the age of mothers with children diagnosed with intellectual disabilities, ASD, and SLD. This implies that the age of mothers does not have a significant impact on depression and anxiety levels, contrary to findings in some studies indicating that older mothers may experience higher levels of anxiety in the presence of children with disabilities (Firat et al., 2002:683; Kaur et al., 2019:39; Ramzan & Minhas, 2014:313-320). The literature presents diverse results regarding the relationship between the age of mothers and anxiety (Bilgin, 2012:55; Doğru & Arslan, 2008:543-553) and depression (Bilgin, 2012:59; Dereli & Okur, 2008:164-168; Tunall & Power, 1993:945-957), with some studies supporting a significant correlation and others reporting no such association.

Evaluation based on the educational status of mothers indicated that there was no significant differentiation in Beck anxiety and Beck depression scores among mothers of children with ASD and intellectual disabilities. This contrasts with findings suggesting that higher maternal education is associated with increased anxiety and depression levels (Akturk & Aylaz, 2017:342-353). However, our results align with studies reporting no significant relationship between the education level of mothers and anxiety and depression scores in the groups with intellectual disabilities (Kaur et al., 2019:39) and ASD (Muhammad et al., 2020:26).

Regarding marital status, the analysis did not reveal any statistically significant difference in anxiety and depression levels among mothers of children with intellectual disabilities, ASD, and SLD based on whether they were married or not. This contradicts some studies suggesting that the absence of a father and the entire care giving responsibility falling on mothers may lead to increased stress and, consequently, higher anxiety levels (Olsson & Hwang, 2001:535-543).

In terms of the number of children, the study found no significant differentiation in anxiety levels among mothers of children with ASD and intellectual disabilities. However, among mothers of children with SLD, those with two children had significantly lower depression scores compared to those with four and five children. The literature provides inconsistent findings on the impact of the number of children on maternal anxiety and depression levels. While some studies suggest a positive correlation between the number of children and anxiety (Bumin et al., 2008:10; Kayılı, 2018:361; Kostiukow et al., 2021:283; Pocinho & Fernandes, 2018:1-5) and depression (Dereli & Okur, 2008:164-168; Al-Kuwari, 2007:312-317), others report no significant relationship (Akça, 2016:74; Bilgin, 2012:59; Görgü, 2005; Kurtbeyoğlu & Yıldız Demirtaş, 2020:235).

In conclusion, the study provides insights into the complex relationship between maternal characteristics and the mental health of mothers of children with special needs. However, the findings are nuanced and influenced by various factors, including cultural aspects, religious beliefs, economic structures, and educational levels of the families under investigation.

In our study, although there was no statistically significant significance between the regular employment status of mothers of children diagnosed with MD, ASD, SLD and the levels of depression and anxiety, a partial increase was observed in those with regular employment. Previous research has indicated that economic income levels do not affect anxiety and depression levels in mothers of children with intellectual disabilities (Bilgin, 2012:57; Kayılı, 2018:359), ASD (Kayılı, 2018:359; Muhammad et al., 2020:28), and SLD (Kayılı, 2018:359). However, in our study, it was reported that working mothers of children with ASD had higher anxiety and depression scores in contrast to our findings. Researchers have suggested that mothers may be more involved in the treatment of autistic children than children with intellectual disabilities. The presence of a

mother with a regular job, contributing to the family's economic income, might lead to more initiatives to seek professional help despite additional expenses and costs, potentially influencing depression scores.

When comparing the anxiety and depression levels of participants with literature data, the analysis revealed a positive and significant correlation between depression and anxiety levels in mothers of children with intellectual disabilities, ASD, and SLD. Literature findings suggest variations in the depression and anxiety status of parents of children with special needs, with different results when comparing disabilities among themselves. Studies by Uğuz et al. (2004:42-47) and Bumin et al. (2008:10) found that mothers with disabled children experienced higher levels of depression, anxiety, and stress compared to mothers without disabled children. According to literature data, approximately 50% of parents of disabled children exhibit clinically significant levels of anxiety, and around two-thirds show symptoms of depression (Bitsika & Sharpley, 2004:156-158). Consistent with the literature, our study revealed moderate to high levels of increased depression and anxiety in mothers of children with intellectual disabilities, ASD, and SLD.

Another result obtained in our research is a positive and moderate correlation between Beck anxiety and Beck depression levels in mothers of children diagnosed with ASD. Numerous studies have reported that parents of children with ASD often experience higher levels of stress, depression, and anxiety compared to parents of typically developing children (Al-Farsi et al., 2016:1947-1950; Hastings et al., 2005:635-644; Hodge et al., 2011:227-239; Padden & James, 2017:567-586; Wang et al., 2013:575-582). Some research results indicated higher anxiety and depression levels in participants with ASD, similar to the findings of Oz et al. (2019: 53) and Padma et al. (2021:2849). Additionally, it was found that depression levels increased moderately with the increase in anxiety levels, which is considered a natural outcome. The heightened stress levels of mothers of children with ASD, stemming from difficulties in predicting the child's behavior, are likely to contribute to increased anxiety both at home and in social settings.

Analysis also indicated that mothers of children diagnosed with Specific Learning Disabilities (SLD) experienced an increase in Beck depression levels with the increase in Beck anxiety levels. According to a study by Dervisali (2013:579-584), families with children diagnosed with SLD face repeated physical and emotional crises, interactive family issues, disrupted schedules, and additional expenses, leading to financial and emotional burdens. Given the positive relationship between stress and depression and anxiety, the increase in anxiety and depression levels in parents of children with SLD can be considered a normal outcome. This could be attributed to the majority of participating mothers having a primary school education level and lack of regular employment. The financial challenges of providing special education and professional assistance for children with SLD, coupled with limited resources, may have contributed to increased anxiety and depression levels in these families.

## CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

In this study examining the relationship between depression and anxiety levels in mothers of children diagnosed with intellectual disabilities, specific learning disabilities, and autism spectrum disorder, it was determined that mothers of children with special needs exhibited statistically significant differences in depression and anxiety levels based on the child's type of disability, the mother's education, and the number of children. Specifically, it was found that there was statistically significant difference in depression levels among mothers of children with specific learning disabilities, whereas no significant difference was observed in anxiety levels among various disability conditions. Factors such as mothers' age, marital status, regular employment, and the presence of another dependent person at home were found to have no significant impact on depression and anxiety. Additionally, a positive moderate correlation was identified between anxiety and depression levels in mothers of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD) and specific learning disabilities (SLD). However, mothers of children with mental disabilities (MD) exhibited a positive and high correlation between anxiety and depression levels. Therefore, as maternal anxiety levels increased, depression levels were determined to increase to a moderate or high extent.

Based on the research findings, the following recommendations can be made:

- Depression levels can be reduced by minimizing factors that increase anxiety levels in mothers of children diagnosed with intellectual disabilities, specific learning disabilities (SLD), and autism spectrum disorder (ASD).
- Shared responsibility for childcare and household chores among family members, instead of solely placing it on the mother, can be beneficial in preventing her from becoming fatigued and depressed.
- Periodic meetings in Resource and Support Centers (RSC) could provide advice to mothers of children diagnosed with intellectual disabilities, specific learning disabilities, and autism spectrum disorder, encouraging them to seek psychological support when necessary.
- Educational programs in RSCs for mothers, focusing on practical information and coping strategies tailored to the special needs of their children, could help reduce anxiety levels.

For future scientific research, the following suggestions should be considered to enhance the scientific validity and contribution to the literature:

- When conducting research on mothers of children diagnosed with intellectual disabilities, SLD, and ASD, efforts should be made to ensure that participants in each group have a homogenous distribution of demographic characteristics that will not significantly affect the average.
- Address limitations in our study, such as the majority of participants being aged 25-44, having a general education level between primary and high school, at least 72% lacking regular employment, being predominantly married, and the absence of dependent parents or other special needs children in the family, as these factors could impact depression and anxiety scores.
- Future research should include mothers who are unable to attend rehabilitation centers, as this will shed light on the importance of professional support.
- Since stress levels are a crucial factor influencing depression and anxiety in families with special needs children, future research should consider adding stress and life satisfaction levels to the analysis for a more comprehensive understanding.

## REFERENCES

- Adwas, A.A., Jbireal, J.M. ve Azab, A.E. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *The South African journal of medical sciences*, 2(10), 80-91.
- Akça, F. (2016). *Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ve normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlerin sıkıntıyı tolere etme durumları ile depresyon, anksiyete ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi / Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Karabük.
- Akturk, U. ve Aylaz, R. (2017). An evaluation of anxiety in parents with disabled children and their coping strategies. *International Journal of Caring Scdences*, 10(1), 342-53.
- Al-Farsi, O. A., Al-Farsi, Y.M., Al-Sharbaty, M. M. ve Al-Adawi, S. (2016). Stress, anxiety, and depression among parents of children with autism spectrum disorder in Oman: a case-control study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 12, 1943-1951.
- Behjati-Ardakani, Z., Navabakhsh, M. ve Hosseini, S. H. (2017). Sociological study on the transformation of fertility and childbearing concept in Iran. *Journal Of Reproduction & Infertility*, 18(1), 153-161.
- Bektaş, M. ve Aşkın Ceran, M., (2021). Özel gereksinimli çocuk. *Dezavantajlı çocuklar içinde*(ss.255-310), Konya: KTO Karatay Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, Ş. (2012). *Ağır ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların anne - babalarının algıladıkları sosyal destek kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi/Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Bitsika, V. ve Sharpley, C. (2004). Stress, anxiety and depression among parents of children with autism spectrum disorder. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 14(2), 151-161.
- Buluş, S. ve Ersoy, A. (2019). Engelli çocuğu olan annelerde tükenmişlik: nitel bir çalışma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 764-781.
- Bumin, G., Günel, A. ve Tükel, Ş. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children. *S.D.Ü. Tıp Fak. Derg.*, 15(1), 6-11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities,
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 213-227.
- Demşar, A. ve Bakracevic, K. (2021). Depression, anxiety, stress, and coping mechanisms among parents of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-14. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1947474.
- Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.
- Dervishaliaj, E. (2013). Parental stress in families of children with disabilities: A literature review. *Journal of Educational and Social Research*, 3(7), 579-584.
- Doğan, N. ve Başoççu, T. O. İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 65-71.
- Doğru, S.S., Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543-553.
- Firat, S., Diler, R., Avci, A., & Seydaoglu, G. (2002). Comparison of psychopathology in the mothers of autistic and mentally retarded children. *Journal of Korean Medical Science*, 17, 679-685.
- Friend, M. (2005). *Special education contemporary perspectives for school professionals*. Second Edition. Boston: Pearson.
- Görgü, E. (2005). *3-7 yaş arası otistik çocuğa sahip olan annelerin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Görgün, B. ve Melekoğlu M.A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Görmez, A. (2017). Zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin aileleri üzerindeki bakım yükü ve ilişkili faktörler. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 22(3), 169-176.
- Hastings, R. P., Kovshoff, H., Ward, N. J., degli Espinosa, F., Brown, T. ve Remington, B. (2005). Systems analysis of stress and positive perceptions in mothers and fathers of pre-school children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 635-644.
- Hodge, D., Hoffman, C.D. ve Sweeney, D.P. (2011). Increased psychopathology in parents of children with autism: genetic liability or burden of caregiving? *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23, 227-239.



- Hodges, H., Fealko, C., Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Transl Pediatr*;9(Suppl 1), 55-65
- Kamaruddin, K. Ve Mamat, N. (2015). Stress among the parents of children with learning disabilities: A demographical analysis. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 2(9), 194-200.
- Kaur, J., Nazlı, B. ve Chavan, S. (2019). Anxiety among parents of individuals with intellectual disability. *Journal of Disability Management and Rehabilitation* 5(1), 35-42.
- Kayılı, G. (2018). Depression, anxiety and stress among parents of disabled children. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*, 355-364. ResearchGate veri tabanı (Erişim Tarihi 11 Haziran 2023).
- Ke, X. ve Liu, J. (2012). Intellectual disability. In Rey JM (ed), *IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Kostiukow, A., Poniewierski, P., Janowska, D. Ve Samborski, W. (2021). Levels of happiness and depression in parents of children with autism spectrum disorder in Poland. *Acta neurobiologiae experimentalis*, 81(3), 279-285.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kurtbeyoğlu, Z. ve Yıldız Demirtaş, V. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanımlı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 228-242.
- Lioliou, S., Peditoti, N., Kargiotaki, A., Kounali, V., Loukadakis, E., Papaioşif, M., Papanikolaou, M., Pitsikaki, S., Spyridaki, A. ve Papadakaki, M. (2021). Parental stress and depression of children with learning disabilities: preliminary results from Crete. *14th European Public Health Conference 2021*, 31 (Supplement 3), 567- 568.
- Metin, H. (2019). Zihinsel yetersizliğı olan öğrenciler (Bölüm 9). Serpil Alptekin, Nesrin Sönmez (Editörler). *Özel gereksinimli öğrenci kılavuz kitabı* içinde. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları, No: 124
- Muhammad, N., Baroi, B. ve Rathi, S.R. (2020). Mental health of parents with and without autistic children: A comparative study. *Jagannath University Journal of Psychology*, 10(1), 21-32.
- Muktamath, V. U., Hegde, P. R. ve Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. Learning disabilities – neurobiology. *Assessment, Clinical Features and Treatments*. doi: 10.5772/intechopen.100809.
- Munro, M. ve Milne, R. (2020). Symptoms and causes of depression, and its diagnosis and management. *Nursing Times*, 116(4), 18-22.
- Mutlu, Y., Çam, Z., ve Çalışkan, E. F. (2021). *Diskalkulik çocukların yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Diskalkuli Derneğı. [https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/11/DES\\_AB\\_361\\_compressed-1.pdf](https://etkiniz.eu/wp-content/uploads/2021/11/DES_AB_361_compressed-1.pdf) (Erişim Tarihi: 27,12,2023).
- Olsson, M. B., Hwang, C. P. (2001). Depression in mothers and fathers of children with intellectual disability. *J Intellect Disabil Res*, 45, 535-43.
- Öz, B., Yüksel, T. ve Nasıroğlu, S. (2019). Otizm spektrum bozukluğu tanısı alan çocukların annelerinin depresyon-anksiyete belirtileri ve damgalanma algısı. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 57(2), 50-55.
- Özçivit A. B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül özel öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54.
- Padden, C. ve James, J.E. (2017). Stress among parents of children with and without autism spectrum disorder: a comparison involving physiological indicators and parent self-reports. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 29, 567-586.
- Padma, A. A. R, Zainal, A.H. ve Ibrahim, S.A.S. (2021). Anxiety, depression and quality of life among mothers of autism spectrum disorder children. *Teikyo Medical Journal*, 44(06), 2849-2865.
- Pocinho, M. ve Fernandes, L. (2018). Depression, stress and anxiety among parents of sons with disabilities. *The Psychologists: Practice and Research Journal*, 1(1), 1-5.
- Rakap, S. (2019). Otizmli olan öğrenciler (Bölüm 13). Serpil Alptekin, Nesrin Sönmez (Editörler). *Özel gereksinimli öğrenci kılavuz kitabı* içinde. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları, No: 124
- Ramzan, N. ve Minhas, K. (2014). Anxiety and depression in mothers of disabled and non-disabled children. *Annals*, 20(4), 313-320.
- Sapkota, N., Pandey, A. K., Deo, B. K. ve Shrivastava, M. K. (2017). Anxiety, depression and quality of life in mothers of intellectually disabled children. *J Psychiatrists' Association of Nepal*, 6(2), 28-35.
- Scherer, N., Verhey, I. ve Kuper, H. (2019). Depression and anxiety in parents of children with intellectual and developmental disabilities: A systematic review and meta-analysis. *PLoS ONE* 14(7):e0219888. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0219888>
- Sharma, R., Singh, H., Murti, M., Chatterjee, K. ve Rakkar, J. S. (2021). Depression and anxiety in parents of children and adolescents with intellectual disability. *Ind Psychiatry J.*, 30, 291-298.
- Stephanie, J. (2018). *Children with special needs and their need for inclusive education. arranged to fulfill final task in stage of joint preparation subject*. Padjadjaran University, Sumedang.

- Tamam, L.ve Demirkol, M. E. (2019). Anksiyete bozuklukları. *Bütüncül tıp: Birinci basamakta ve aile hekimliğinde güncel tanı-tedavi içinde* (ss.1675-1677) Ankara: Ankara Nobel Tıp Kitabevleri.
- Tunall, B. ve Power, T. G. (1993). Creating satisfaction: a psychological perspective on stress and coping in families of handicapped children. *J Child Psychol Psychiatr*, 34, 945-957.
- Uğuz, Ş., Toros, F., İnanç, B. Y. ve Çolakkadıoğlu, O. (2004). Zihinsel ve/veya bedensel engelli çocukların annelerinin anksiyete, depresyon ve stres düzeylerinin belirlenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 7(1), 42-47.
- Ulu, A. E. ve Karacasu, G. (2022). Burnout, anxiety and coping attitudes in parents of children with autism spectrum disorder. *Int J Disabil Sports Health Sci*, 5(2), 122- 135.
- Uskun, E. ve Gündoğar, D. (2010). The levels of stres, depression and anxiety of parents of disabled children in Turkey. *Disability and Rehabilitation*, 32(23), 1917-1927.
- Vandhana, S. ve Kumar, R. (2022). Anxiety and depression among children with learning disability and their parents. *Journal of Positive School Psychology*, 6,(2), 2233 – 2240.
- Wahab, R. Ve Ramli, F. F. A. (2022). Psychological distress among parents of children with special needs. *International Journal of Education, Psychology and Counseling*, 7(46), 498-511.
- Wang, J., Hu, Y., Wang, Y., Qin, X., Xia, W., Sun, C., Wu, L. ve Wang, J. (2013). Parenting stress in Chinese mothers of children with autism spectrum disorders. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48, 575–582.
- WHO (2019). *Autism spectrum disorders*. World Health Organization 2019, WHO-EM/MNH/215/E. (Erişim Tarihi: 25 Nisan 2023). [https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB\\_leaflet\\_2019\\_mnh\\_215\\_en.pdf](https://applications.emro.who.int/docs/EMRPUB_leaflet_2019_mnh_215_en.pdf)
- Wiedemann, K. (2015). Anxiety and anxiety disorders. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*,1, 804-810.
- Yıldırım Sarı, H ve Başbakkal, Z. (2010). Deprssion among mothers of children and adults with an intellectual disability in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 16, 248-253,



# Mimarlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri

## Personality Traits and Learning Styles Among Architecture Students

Gökçe Ketizmen<sup>1</sup>

Atıf:

Ketizmen, G. (2023) Özgül Mimarlık Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri ve Öğrenme Stilleri, *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 7(16), 500-517, DOI: 10.57135/jier. 1380726

### Öz

Bu çalışma, mimarlık öğrencilerinin öğrenme stillerini ve bu stillerin kişilik, cinsiyet, yaş ve akademik performansla ilişkisini üç akademik yıl boyunca araştırmaktadır. Kolb'un öğrenme stili envanteri ve Beş Büyük Envanteri kullanılarak, yaygın öğrenme tipleri ve kişilikler belirlenmiştir. Sonuçlar, ayrıştırıcı ve değiştirenlerin birincil stiller olduğunu, dördüncü yılda değiştirenlerin, çok az farkla da ikinci ve üçüncü yılda ise ayrıştırıcıların öne çıktığını göstermektedir. Öğrenme stilleri ve kişilik arasındaki korelasyonlar, değiştiren öğrencilerin dışadönüklük, açıklık ve vicdanlılık sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bulgular, mimarlık eğitmenlerinin etkili ders materyali sunumu için öğrencilerin öğrenme tercihlerini dikkate almaları gerektiğini göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Kolb'un deneysel öğrenme teorisi, Beş büyük envanteri, mimarlık öğrencileri, kişilik, cinsiyet, yaş, GPA

### Abstract

This study investigates the learning styles of architecture students and their relationship with personality, gender, age and academic performance over three academic years. Using Kolb's learning style inventory and the Big Five Inventory, common learning types and personalities were identified. The results show that divergers and assimilators are the primary styles, with divergers predominating in the fourth year, and assimilators in the second and third years by a small margin. Correlations between learning styles and personality reveal that switchers exhibit extraversion, openness and conscientiousness. The findings suggest that architecture instructors should take students' learning preferences into account for effective course material presentation.

**Keywords:** Kolb's experimental learning styles, Big Five Inventory, architecture students, personality, gender, age, GPA

### GİRİŞ

Eğitim araştırmalarında uygun müfredat oluşturmak için öğrencilerin düşünme biçimleri ve kişilik özelliklerinin belirlenmesi literatürde özellikle 1990'lardan sonra tartışılan bir konu haline gelmiştir (Ayalp, 2016; Busato, Prins, Elshout ve Hamaker,1999; Chamorro-Premuzic, Furnham ve Lewis, 2007; Durling, Cross ve Johnson, 1996; Fatahi, Moradi ve Kashani-Vahid, 2016; Geisler-Brenstein, Schmeck ve Hetherington, 1996 ; İbrahimoglu, Ünalı, Samancıoğlu, Bağlıbel, 2013; Khan, vd., 2018, Khatibi ve Khormaei, 2016; Li ve Armstrong, 2015; Olsson, Lachmann, Kalén, Ponzer, ve Mellstrand Navarro, 2020; Siddiquei ve Khalid, 2018; Zonash ve Naqvi, 2011) . Yapılan Web of Science veri tabanı taramasında öğrenme stilleri konusu altında kişisel özellikler anahtar kelimesi ile yapılan aramada toplam 237 adet tam metin makaleye ulaşılmıştır (URL-1). Scopus veri tabanında ise bu alanda toplam 48 tam metin makale bulunmaktadır (URL-2). Bu aramaların

<sup>1</sup>Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Müh.-Mim. Fakültesi Mimarlık Bölümü, Eskişehir-Türkiye, e-posta: gonal@ogu.edu.tr, orcid.org/0000-0002-7603-7243

her ikisindeki anahtar kelimeye mimarlık eğitimi girildiğinde ise hiçbir yayına rastlanmamıştır ( URL-3, URL-4 ). Ulusal TR Dizin veri tabanında yapılan aramada ise sadece 19 adet çalışmaya rastlanmıştır (URL-5). Bu aramaya mimarlık eğitimi anahtar kelime olarak girildiğinde de hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır (URL-6). Bu araştırmanın konusu olan mimarlık eğitiminde öğrenme stili, kişisel özellikler, yaş, cinsiyet, akademik performans ilişkisine odaklanan çalışmalar ne ulusal ne de uluslararası ilgili veri tabanlarında yer almamaktadır. Bu anlamda literatürdeki önemli bir boşluğu dolduran bu çalışma, mimarlık eğitimi alanında öğrencilerin öğrenme stillerinin ve bunların belirli kişilik özellikleriyle korelasyonu hakkındaki bulgular ile eğitimcilerle kritik öngörüler sağlaması açısından özgün bir niteliğe sahiptir. Mimarlık eğitim müfredatlarının geliştirilmesine yönelik olarak bu tür çalışmaların azlığı da bu araştırmanın rehber niteliğinde olmasını sağlamaktadır. Ayrıca bu çalışma ile eğitimciler belirli kişilik özelliklerine sahip öğrencilerin (dışadönüklük, açıklık ve vicdanlılık gibi) hangi öğrenme ortamlarında daha başarılı olabileceklerini anlayabilecek, ilgi çekici ve etkileşimli sınıf deneyimleri oluşturabileceklerdir. Bütün bunlara ek olarak bu araştırma sadece mimarlıkta değil, diğer disiplinlerde de kişilik, öğrenme stilleri ve akademik performansın kesişimi araştıran gelecekteki çalışmalar için değerli bir temel oluşturmaktadır. Hem Kolb'un Öğrenme Stili Envanterinin hem de Beş Büyük Envanterinin kullanılması, öğrenme stilleri ve kişilik özelliklerinin incelenmesine yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunmaktadır.

İlgili çalışmaların bir kısmı öğrencilerin kişilik özellikleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelerken (Durling, Cross ve Johnson, 1996), diğer bir kısmı da öğrenme stili ve akademik başarı arasındaki ilişkiye (Cano, 1999; Demirkan ve Demirbaş, 2010; Karimi Moshaver, 2012; Khan, vd., 2018; Kvan ve Yunyan, 2005; Tezel ve Casakin, 2010) bazı çalışmalar ise öğrenme stillerini başarı, motivasyon, cinsiyet, yaş, üniversite türü arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Ayalp, 2016; Busato, Prins, Elshout ve Hamaker,1999; Furnham, 1992; Mirmoradi, 2018). Durling, Cross ve Johnson (1996), sanat temelli tasarım öğrencilerinin düşünme ve öğrenme modellerini araştırmış ve tasarım öğrencilerinin kişilik çalışmasını tanımlamıştır. Tasarımcıların benzer öğrenme modellerini paylaştığı tespit etmiş ve öğretme ve öğrenmeyi tamamlamak için ilgili önerilerde bulunmuştur. Mirmoradi (2018) ise Kolb'un deneyimsel öğrenme teorisine dayanarak mimarlık öğrencilerinin öğrenme stillerine odaklanmıştır.

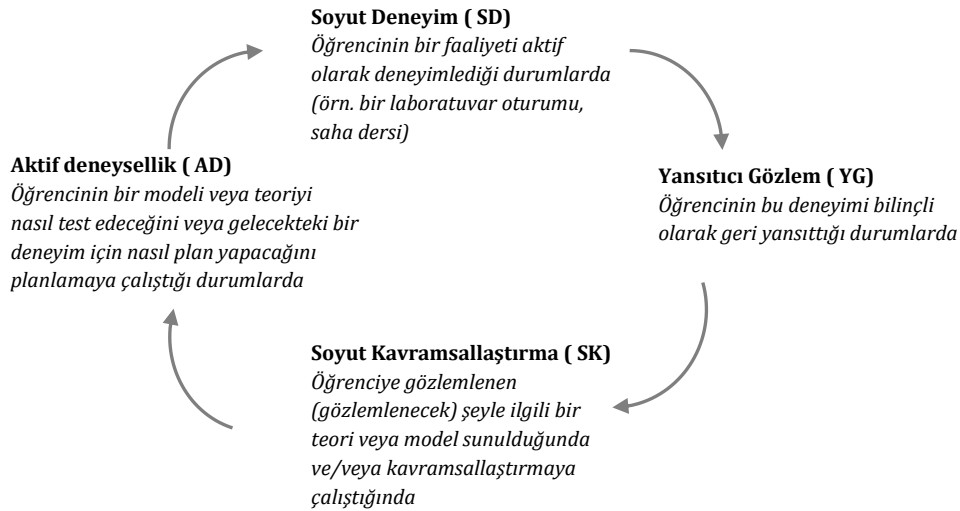
Son zamanlarda, eğitimciler mimarlık ve tasarım eğitiminde öğrenci öğrenme stilleri ve kişilik faktörlerinin yönlerini araştırmaya başlamıştır (Demirbaş ve Demirkan, 2003; Demirkan ve Demirbaş, 2007, 2010 ; Kim vd., 2013). Literatür, tasarım öğrencilerinin tasarım zorluklarını çözerken deneyim, biliş ve eylem yoluyla öğrenmeleri gerektiğini göstermektedir (Demirbaş ve Demirkan, 2003). Bu nedenle, tasarım eğitimi Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisi (1984) ile uyumludur (Demirbaş ve Demirkan, 2003, 2007; Mirmoradi, 2018). Ayrıca Kolb'un bu teorisi; uygulamaya yönelik hazır ipuçları sağlaması bir derste çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasını sağlanması için yönlendirici olması, eğitimcilerin halihazırda yaptıklarına yönelik teorik bir gerekçe sunması ve ardından bu uygulamayı nasıl geliştirebileceğimize dair önerilerde bulunması ile öğrencileri düşünmeye teşvik etmenin ve öğrenmelerini pekiştirmek için onlara geri bildirim sağlamanın önemini açıkça ortaya koyması; çeşitliliğin farkında olan bir sınıf geliştirmemize destek olması ve etkili öğrenme için farklı öğrenme stillerinin nasıl bir araya getirilmesi gerektiğinin farkına varmamızı sağlaması açısından önemli bir rehber niteliğindedir ( Healey ve Jenkins, 2000). Bu anlamda bu çalışmada, Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Teorisini (*Experiential Learning Theory (ELT)*) merkeze alarak mimarlık öğrencilerinin öğrenme stiline odaklanmayı amaçlamaktadır.

Deneyimsel Öğrenme Teorisi öğrenmeyi "deneyimin yeni bilgiye aktarılması" olarak tanımlar. Deneyimin kavranması ve değiştirilmesinin birleşimi bilgiyi üretir" (Kolb 2015: 41). Bu model, deneyimi kavramanın diyalektik olarak bağlantılı iki aşama olduğunu göstermektedir: Somut Deneyim (SD) ve Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve deneyimi değiştirmenin iki yolu ise Yansıtıcı Gözlem (YG) ve Aktif Deneyimsel Öğrenme (AD). Deneyimsel Öğrenme Teorisi, bu idealize edilmiş öğrenme döngüsünün bireyin öğrenme stiline ve koşullarına göre değişeceğini savunmaktadır. (Kolb, 2015; Kolb, Boyatzis ve Mainemelis, 2001). Şekil 1'de ifade edildiği gibi Kolb, somut

deneyim (SD) (*Concrete Experience*) edinimi ile başlayan ve bu deneyim üzerinde yansıtıcı gözlem (YG) (*Reflective Observation*) ile devam eden dört aşamalı bir öğrenme döngüsü geliştirmiştir. Teori formülasyonunu veya soyut kavramsallaştırmayı (SK) (*Abstract Conceptualization*) takip eden aşama aktif deneyimdir (AD) (*Active Experiential Learning*). Dolayısıyla, deneyimler yeni somut duyular yarattıkça döngü devam eder (Furnham, 1992). Somut deneyim (SD) perspektifi, mevcut insani olayların deneyimlenmesine ve bunlara aktif olarak tepki verilmesine vurgu yapar. Mantık yerine duyguya, teoriler ve genellemeler yerine mevcut olanın benzersizliğine ve karmaşıklığına ve bilimsel bir yaklaşım yerine problem çözmeye yönelik sezgisel ve sanatsal bir yaklaşıma öncelik verir. Hayata bakış açıları iyimserdir. Bu birey yeni insanlarla tanışmaya ve özgün faaliyetlerde bulunmaya ilgi duyar (Kolb, 2015: 105). Yansıtıcı gözlemin (YG) amacı, dikkatli gözlem ve nesnel tanımlama yoluyla kavramların ve durumların önemini belirlemektir. Yansıtıcı insanlar, kendileri için bir şeylerin değerini değerlendirmeyi severler ve önemlerini kavramakta ustadırlar. Farklı bakış açılarını görmekte ve anlamakta ustadırlar. Bu bireyler azim, adalet ve bilinçli karar vermeye saygı duyarlar (Kolb, 2015: 105). Soyut kavramsallaştırma yaklaşımı mantığı, fikirleri ve kavramları vurgulamak için tasarlanmıştır (SK). Soyut-kavramsal yönelime sahip bir kişi, hassas planlama, soyut sembol manipülasyonu ve nicel analizden hoşlanır ve bu konularda başarılı olur. Bu yönelime sahip bireyler hassasiyete, fikirleri analiz etmenin titizliğine ve disiplinine ve birleşik bir fikir sisteminin estetik çekiciliğine değer verirler (Kolb, 2015: 105). Aktif deneyimsellik (AD), insanları ve çevrelerini aktif olarak değiştirmeyi vurgulayan bir düşünce tarzıdır. Kavramların kavramsallaştırılmasından ziyade pratik uygulamalarını vurgular.

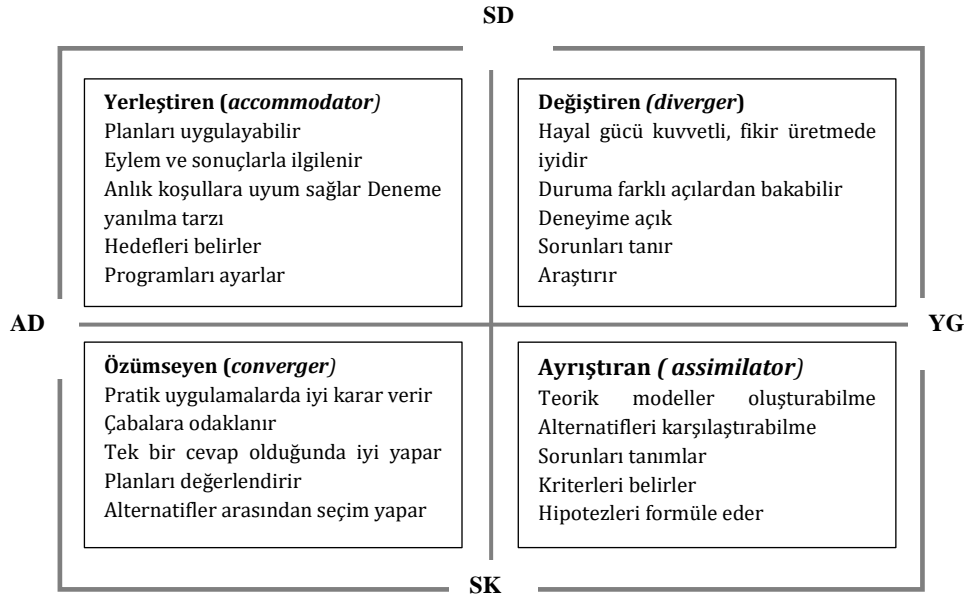
### Şekil 1.

Kolb'un deneyimsel öğrenme döngüsü (Jenkins, 1998 ; akt. Healey ve Jenkins, 2000)



Deneyimsel öğrenme teorisine göre, öğrenme bir döngüdür ve her bireyin baskın bir öğrenme stili vardır (Jonassen ve Grobowski 1999; akt. Li ve Armstrong, 2015). Şekil 2'de gösterildiği gibi bu stiller değiştirenler (*divergers*), özümseyenler (*convergers*), yerleştirenler (*accommodators*) ve ayırıştırıcılar (*assimilators*). Değiştirenler somut olayları çeşitli açılardan gözlemleme konusunda en beceriklilerdir; harekete geçmek yerine düşünmeyi tercih ederler. Diğer yandan bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler problem çözmeye yatkın, iyi organize olmuş, çalışmaya odaklı, iyi liderlik ve odaklanma özelliklerine sahip bireyler olarak tarif edilir (Çelenk ve Lehimler, 2019 ). Diğer yandan değiştirenler durumlara birçok açıdan bakabilir ve büyük ölçüde beyin

fırtınasına ve fikir üretmeye dayanır. Hayal gücü kuvvetli, fikir üretmede iyidir, duruma farklı açılardan bakabilir, deneyime açık, sorunları tanır ve araştırır (Healey ve Jenkins, 2000). Bu tür öğrenme stiline sahip olanlar somut deneyim (SD) ve yansıtıcı gözlem (YG) başlıca öğrenme becerileridir.



Şekil 2. Kolb'un öğrenme stillerinin özellikleri (Kolb 1984: 8; akt. Healey ve Jenkins, 2000)

Öte yandan, özümseyenler, teoriyi pratikte test ederler. Soyut kavramsallaştırma (SK) ve aktif deneyim (AD) başlıca öğrenme becerileridir. Özümseyenler, bir şey hakkında düşünür ve sonra fikirlerinin pratikte işe yarayıp yaramadığını görmek için denerler. Öğrendiklerinde nasıl olacaklarını sorarlar ve işlerin pratikte nasıl yürüdüğünü anlayarak öğrenmek isterler. İzlemek yerine dinamik davranmayı öğrenirler. Düşünce odaklı olmaktan çok eylem odaklıdırlar. Rutinleri küçümserler ve neler olacağını görmek için yaratıcı riskler alırlar (Çelenk ve Lehimler, 2019). Pratik uygulamalarda iyi karar verir, çabalara odaklanır, tek bir cevap olduğunda iyi yapar, planları değerlendirir, alternatifler arasından seçim yaparlar. Özümseyenler büyük ölçüde varsayımsal-tümdengelimsel akıl yürütmeye dayanır.

Yerleştirenlerin en güçlü becerileri somut deneyim (SD) ve aktif deneyim (AD) ve sezgisel becerileri fazla, açık fikirli, organize olabilen, somut düşünme yeteneğine sahip ve teoriye meraklı bireylerdir. Reaktif yapıları nedeniyle, genellikle en büyük risk alıcılar ve maceracılar. Ayrıntılı düşünme ve planlarını bir anda değiştirme konusunda iyidirler, planlar ve deneyler gerçekleştirir ve anlık koşullara uyum sağlar. Eylem ve sonuçlarla ilgilenirler, hedefleri belirler ve programları ayarlar (Healey ve Jenkins, 2000).

Ayrıştıranlar ise iyi sentez yapabilen, tasarım, kavramsal modellemeye meraklı, mekanik olmayan bir akıl yürütme özelliğine sahip ve mantıksal ve güçlü karar verme özelliklerine sahiptirler. En önemli öğrenme becerileri yansıtıcı gözlem (YG) ve soyut kavramsallaştırma (SK) 'dır (Smith ve Kolb, 1996). Dürtüyle hızlı hareket etmek yerine, teorik modelleri/senaryoları anlamak ve geliştirmek en güçlü yönlerinden biridir. Soyut fikirlere daha çok etkilenme eğilimindedirler ve tümevarımsal akıl yürütmeyi kullanır ve teorik modeller oluşturma becerisine sahiptir. Alternatifleri karşılaştırabilme, sorunları tanımlama, kriterleri belirleme, hipotezleri formüle etme yetenekleri vardır (Healey ve Jenkins, 2000). Yerleştiren ve Ayrıştıranların öğrenme nitelikleri birbirine zıttır. Bu dört öğrenme stiline genel anlamda bakıldığında ayrıştıranların genellikle STEM alanlarında veya planlama ve araştırma içeren alanlarda başarılı oldukları, değiştirenlerin ise yaratıcı, duygusal ve fikir dolu olma eğiliminde oldukları bilinmektedir. Müzisyenler, sanatçılar, psikologlar ve güzel sanatlara, beşerî bilimlere ve liberal sanatlara yoğun

ilgi duyan bireyler bu öğrenme stiline sahip olma eğilimindedir. Yerleştiren ise teorik tabanlı disiplinlerde, özümseyenlerin ise genellikle teknik alanlarda veya satış ve pazarlama gibi eylem odaklı işlere eğilimleri olduğu kabul edilmektedir.

Kolb'un öğrenen özellikleri tanımı ile eğitim literatüründe yaygın olarak incelenen kişilik özellikleri arasındaki bağlantı, deneysel öğrenme stilleri hakkında fikir verebilir (Chamorro-Premuzic, Furnham ve Lewis, 2007; Furnham, 1992; Güngör, Yaylı, Sofracı ve Çelik, 2016; İbrahimioğlu, Ünalı, Samancıoğlu, Bağlıbel, 2013; Kamarulzaman, 2012; Khan, vd., 2018; Li ve Armstrong, 2015; Salehi, Hedjazi, Hossein ve Ebrahimi, 2018). Kolb (1984) daha önce Deneysel Öğrenme Teorisi ile kişilik tipleri arasındaki ilişkiyi tanımlamış, en büyük ve kalıcı ilişkilerin somut/soyut, hisseden/düşünen, aktif/yansıtıcı ve dışadönük/içedönük arasında ortaya çıkma eğiliminde olduğunu belirtmiştir. Jung'un dışadönük/içedönük ve hissetme/düşünme boyutları beş faktörlü kişilik modeliyle de oldukça bağlantılıdır (örneğin, Furnham, 1996; Li ve Armstrong, 2015). Kişilik araştırmaları ilerledikçe, beş faktör modeli kişilik özellik yapısının en etkili modellerinden biri olarak ortaya çıkmıştır (Costa ve McCrae, 1992; McCrae ve Costa, 1987, 2003, 2007, 2008).

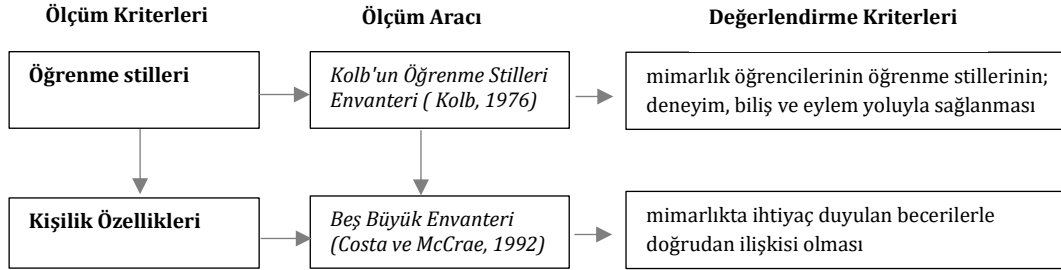
Bu tanımlar doğrultusunda, bu araştırmanın amacı Kolb'un öğrenme stilleri ile mimarlık öğrencilerinin kişilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Ayrıca, mimarlık öğrencilerinin yaş, cinsiyet, akademik performans ve eğitim yılının etkisini araştırmak üzere tasarlanmıştır. Literatürde, mimarlık öğrencilerinde Kolb'un öğrenme stilleri üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerinin baskın stillerinin yanı sıra çeşitli öğrenme stillerinin cinsiyet, yaş ve bu alandaki akademik başarı ile ilişkili başarı oranları hakkında çeşitli bulgular üretmiştir (Ayalp ve Erman, 2015; Faizi ve Dezhassand, 2022; Fulani, Alagbe, Aderonmu, Jegede ve Adewale, 2016) Maturakarn ve Moorapun, 2017; Mirmoradi, 2018). Ancak, bu çalışmalarda öğrencilerin kişilik özellikleri değerlendirmeye katılmamıştır. Özellikle Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ve Beş Faktör Envanteri ile ilgili olarak, mimarlık öğrencileri arasında öğrenme stili ile kişilik, cinsiyet, yaş, öğrencilerin akademik başarısı ve eğitim yılı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma bulunmamaktadır. Bu çalışma, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf mimarlık öğrencileri arasında öğrenme stili ile kişilik, cinsiyet, yaş, öğrencilerin akademik başarısı ve mimarlık eğitim yılı arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Ölçme aracı olarak Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ve Beş Büyük Envanteri kullanılmıştır. Veri analizi için SPSS.29 yazılımı kullanılmıştır. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf mimarlık öğrencilerinden oluşan bir örneklem (N= 150) grubu seçilmiştir.

## YÖNTEM

Bu çalışma, 2022-2023 Bahar döneminde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü'nde okuyan ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf mimarlık öğrencilerinden oluşan toplam 150 adet öğrencinin öğrenme biçimleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmaktadır. Ayrıca, seçilen örneklem grubunun yaş, cinsiyet, akademik performans ve eğitim yılının bu ilişki sistemine etkileri de araştırmanın diğer hedefleri arasındadır. Şekil 3'de tanımlanan araştırma kullanılan ölçeklerden Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri yoluyla öğrencilerin öğrenme stilleri, kişilik özelliklerinin tespiti ise Beş Büyük Envanteri yoluyla değerlendirilmiştir. Bu iki envanterin tercih edilme sebepleri ise mimarlık eğitiminde hakim olan öğrenme biçimlerinin deneyim, biliş ve eylem yoluyla gerçekleşiyor olması ve Kolb'un Deneysel Öğrenme modeli olarak tanımladığı model için geliştirdiği Öğrenme Stilleri Envanterinin bu öğrenme biçimlerini ölçmeye odaklanması anlamında tercih edilmiştir (bkz. Demirbaş ve Demirkan, 2003, 2007; Mirmoradi, 2018). Diğer yandan literatürde, kişilik özelliklerin değerlendirilmesi bağlamında geliştirilen Beş Büyük Envanterinin yaygın kabul gören ve bazıları tarafından kişiliğin en sembolik ölçüsü olarak kabul edilen bir kişilik modeli olmasından dolayı tercih edilmiştir (Li ve Armstrong, 2015). Buna ek olarak açıklık (yaratıcılık, hayal gücü) ve vicdanlılık (detaylara dikkat, organizasyon) gibi özelliklerin mimarlıkta ihtiyaç duyulan becerilerle doğrudan ilişkisi olması da bu envanterin tercih edilme sebebidir. Diğer yandan



Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ile önemli ve güvenilir bir korelasyona sahip olması da Beş Büyük Envanterinin kullanılmasının bir diğer sebebidir (bkz. Akbar, Khanam ve Manzoor, 2020; Khan, vd., 2018; Li ve Armstrong, 2015). Araştırmada her iki envanter yardımıyla elde edilen veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı olan SPSS.29 yazılımı ile hesaplanmıştır.



Şekil 3. Araştırma kullanılan ölçekler ve açıklamaları

### Katılımcılar

Çalışmanın katılımcıları Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Mimarlık Bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan 150 öğrencidir. Mimarlık bölümünün birinci sınıfında okuyan öğrenciler, henüz akademik başarı puanları olmadığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Katılımcılardan araştırmanın çeşitli bölümleri hakkında çevrimiçi bir anket formu doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler, öğretim görevlisi tarafından teste katılımlarının SurveyMonkey (<http://surveymonkey.com>) aracılığıyla çevrimiçi olacağı konusunda bilgilendirilmiş ve anket linki çevrimiçi platformlar aracılığıyla katılımcılarla paylaşılmıştır. 150 öğrenci testlere gönüllü olarak katılmıştır. Ayrıca çalışma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2023-13 'nolu etik kurul onayı alınmıştır. İlk olarak öğrencilerden onay formu doldurmaları istenmiş, ardından yaş, cinsiyet, akademik performans ve eğitim yılı bilgileri alınmıştır. Daha sonra öğrencilere uygulanan iki envanter sırasıyla Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ve Beş Büyük Envanteri olarak belirlenmiştir.

### Ölçekler

#### Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri

Öğrencileri öğrenme özelliklerine göre tanımlamak için Öğrenme Stili Envanteri (Kolb ve Kolb, 2005) verilmiştir. Envanterde toplam 12 soru bulunmaktadır. Her biri dört öğrenme stilinden birine ait olan dört farklı ifade öğrenciler tarafından değerlendirilmiştir. Envanterin tamamında yer alan ilk dört ifade sırasıyla Somut Deneyim (SD), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Deneyimleme (AD) ile ilgilidir (Delialioğlu, 2003). Dört öğrenme stili için ham değerler 12 ile 48 arasında değişmektedir. Her bir maddede bulunan dört seçenek 1 ile 4 arasında puanlanmaktadır. 4'lü Likert ölçeği kullanılarak sorular hazırlanmış olup, soruların puanlanması 1: hiç katılmıyorum 1 puan, 2: Katılıyorum 2 puan, 3: Ne katılıyorum ne katılmıyorum 3 puan ve 4: tamamen katılıyorum cevabı da 4 puan olacak şekilde puanlanmıştır. Bu puanlamadan sonra birleştirilmiş puanlar hesaplanmaktadır. Birleştirilmiş puanlar Soyut Kavramsallaştırma (S.K)-Somut Deneyim (S.D) ve Aktif Deneyim (A.D.)-Yansıtıcı Gözlem (Y.G) birbirlerinden çıkartılarak hesaplanmıştır ve bu işlem sonucunda alınan puanlar -36 ile +36 arasında değişmektedir. S.K-S.D ile elde edilen pozitif puan öğrenmenin soyut, negatif puan ise somut olduğunu; benzer şekilde, A.D-Y.G ile elde edilen puanlar, öğrenmenin aktif ya da yansıtıcı olduğunu göstermektedir (Gürsoy, 2008).

Daha yüksek puanlar, belirli bir öğrenme stratejisine daha güçlü bir vurgu yapıldığını göstermektedir. Bir kişinin öğrenme stilini belirlemek için dört öğrenme stilinin bulguları birleştirilmiştir. (SK-SD) puanı, somut dil yerine soyut dilin tercih edildiğini göstermektedir. Benzer şekilde, (AD-YG) puanı da düşünce yerine eylemin tercih edildiğini göstermiştir. Envanter Delialioğlu (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve anadili İngilizce ve Türkçe olan iki akademisyen ölçeği orijinal metinle karşılaştırmıştır.



### *Beş Büyük Envanteri*

Costa ve McCrae tarafından 1992 yılında geliştirilen Büyük Beş Envanteri (BFI) kişilik özellikleri çerçevesi, bir kişinin kişiliği ile çeşitli akademik eylemler arasındaki bağlantıyı anlamak için güvenilir ve etkili bir model olarak yaygın bir şekilde kabul görmüştür (Goldberg, 1992; Komarraju, Karau, Schmeck ve Avdic, 2011; Siddiquei ve Khalid, 2018). Birçok çalışma, bu Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri ile Beş Büyük Envanteri arasında önemli ve güvenilir bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Akbar, Khanam ve Manzoor, 2020; Khan, vd., 2018; Li ve Armstrong, 2015). Açıklık, vicdanlılık, dışadönüklük, uyumluluk ve nevroitiklik Beş Büyük Envanter'in kişilik özellikleri olarak tanımlanmaktadır (McCrae ve Costa, 1989; John, Donahue, Kentle, 1991; Khan, vd., 2018). Açıklık; benzersizliği, meraklılığı ve yaratıcılığı gerektirir. Dışadönüklük; konuşkanlık, cesaret, vicdanlılık; dikkatlilik, sorumluluk, uyumluluk; iyi huyluluk ve cana yakınlık ile karakterize edilir. Nevrotiklik ise tipik olarak kaygı, depresyon, kendinden şüphe duyma ve diğer olumsuz duygulara eğilim olarak tanımlanır. Nevrotiklik de dahil olmak üzere tüm kişilik özellikleri bir spektrumda yer alır. Büyük 5 bağlamında nevroitiklik bazen düşük duygusal istikrar veya olumsuz duygusallık olarak tanımlanır (Watters ve Spas, 2020).

Büyük Beşli, dört alt ölçeği olan dördümlü Likert ölçeği (1 = kesinlikle katılmıyorum ile 4 = kesinlikle katılıyorum) kullanan beş kişilik özelliğini yansıtan beş alt ölçeğe sahip 44 maddelik bir bataryadan oluşan bir envanterdir (Watters, 2017). Bazı maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçek, Watters (2017)'in çalışmasının İngilizce versiyonundan ana dili İngilizce ve Türkçe olan bir uzman tarafından Türkçeye çevrilmiş, daha sonra ana dili Türkçe olan başka bir uzman tarafından tekrar çevrilmiştir. Test öğrencilere sunulmadan önce çeviri hataları giderilmiştir.

### **BULGULAR**

Örneklem grubunda yaşları 19-26 arasında değişen 150 denek bulunmaktadır. Katılımcıların 96'sı (%64) 22-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların 80'i (%53) kadın, 70'i (%47) erkektir. Katılımcıların ikinci sınıf öğrencisi (50, %33), üçüncü sınıf öğrencisi (58, %38,7) ve dördüncü sınıf öğrencisidir (42, %28). Tablo 1' de görüldüğü gibi tüm sınıflardan önemli ölçüde katılım sağlanmıştır.

İlk olarak, Kolb'un Öğrenme Stilleri Envanteri- III test verileri kullanılarak dört öğrenme stili arasındaki bireylerin oranı hesaplanmıştır. Değiştiren öğrenme stiline sahip olanların kadın ve erkek toplam sayısı 78 (%52) olup, bu sayı diğer öğrenme stili tercihlerinden daha fazladır; öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme stili tercihleri sırasıyla ayrıştırıcı (32, 21%), yerleştiren (31, %20) ve özümseyen (9, %7) şeklindedir (Tablo 2). Tablo 3'de öğrenme stilleri envanterinin güvenilirlik değerleri gösterilmektedir. Güvenilirlik için genel puan 0.770'tir ve bu oldukça mükemmeldir (Kalaycı, 2008). Özümseyen öğrencilerin oranının düşük olmasının soyut kavramsallaştırma için daha düşük güvenilirlik derecelerine (.505) katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların sayı ve oranları

Katılımcılar	N	%
<b>CİNSİYET</b>		
KADIN	80	53
ERKEN	70	46
<b>YAŞ</b>		
19-21	52	34.57
22-24	96	64.1
25 ve üstü	2	1.33
<b>OKUL YILI</b>		
İKİNCİ SINIF	50	33.3
ÜÇÜNCÜ SINIF	58	38.7
DÖRDÜNCÜ SINIF	42	28
<b>AKADEMİK PERFORMANS (GPA)</b>		
1.00-2.00	31	20
2.00-3.00	58	38
3.00-4.00	61	42

Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet, Yaş Grubu, Eğitim Yılı ve Akademik performansına göre öğrenme stilleri sayı ve yüzdeleri ile Kruskal Wallis (p) değerleri

	Cinsiyet				Yaş Grubu						Eğitim yılı						Okul akademik performans (GPA)									
	Kadın		Erkek		p	19-21		22-24		25 üstü		p	İki		Üç		Dört		p	1.00-2.00		2.00-3.00		3.00-4.00		p
	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%		N	%	N	%	N	%	
<b>AY</b>	19	23	13	18	.105	15	28	33	34	0	0	.492	16	33	22	37	10	22	.330	10	32	25	43	13	21	<b>.040</b>
<b>ÖZ</b>	2	3	7	1	.794	7	13	11	11	0	0	.818	11	22	6	10	1	2	<b>.014</b>	4	12	7	12	7	11	.980
<b>DE</b>	48	60	30	42	<b>.040</b>	21	40	38	39	2	100	.229	15	30	20	34	26	61	.757	13	41	18	31	30	49	.132
<b>YE</b>	11	14	20	39	.643	9	19	14	16	0	0	.757	8	16	10	17	5	11	<b>.004</b>	4	12	8	13	11	18	.746

Not: AY: ayrıştıran, ÖZ: Özümseyen DE: Değiştiren, YE: Yerleştiren, (p<.005).

İkinci olarak, öğrenme stillerinin ortalama puanları hesaplanmıştır. Değiştiren en yüksek ortalama puana sahipken, daha sonra sırasıyla ayrıştıran ve yerleştiren gelmektedir (sırasıyla M=.41, M=.32, M=.15). Özümseyen en düşük ortalamaya sahiptir ( M=.12) ( Tablo 4). Bu bulgu, mimarlık öğrencilerinin değiştirenler olarak: somut olayları çeşitli açılardan gözlemleme konusunda becerikli; harekete geçmek yerine düşünmeyi tercih eden ve genellikle yaratıcı ve duygusal olan kişilerdir. Smith ve Kolb (1996) soyut kavramsallaştırmayı ve yansıtıcı gözlem özelliğine sahip olan bu öğrencilerin mimarlık eğitimi temel amacıyla da örtüşen bir öğrenme stili olduğu ortadadır. Değiştirenlerden kadınların sayısı (48) erkeklerden (30) daha fazladır ve bu öğrencilerin % 40'ı 19 ila 21 yaş arasındadır. Bu oranı %39 ile 22-24 yaş arası takip etmektedir. Tablo 2'de belirtildiği üzere En fazla değiştiren stiline sahip olan öğrenci dördüncü sınıf (%61) gelmektedir ve çoğu yüksek akademik performansa sahiptir (3.00-4.00 (%49)).

Tablo 3. Öğrenme Stilleri Envanterinin güvenilirlik değerleri

Öğrenme Stilleri, Süreçleri	Cronbach's alfa değeri
Somut deneyim _SD	.669
Yansıtıcı gözlem YG	.595
Soyut kavramsallaştırma_SK	.505
Aktif deney_AD	.713
Soyut-Somut (SK-SD)	.597
Aktif-Yansıtıcı (AD-YG)	.403

\* Toplam Cronbach's alpha değeri = .770

Tanımlayıcı istatistiklerden sonra, tüm maddeler SPSS v.29'da Lilliefors düzeltilmiş K-S kullanılarak normallik test edilmiştir. Öğrenme stillerinin ortalama puanları, verilerin normal dağılmadığı boş hipotezini reddetmiştir ( $p < 0.01$ ). ( $H_0$ : Mimarlık 2.,3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin kişilik özelliği, yaş, cinsiyet, akademik performansları ve eğitim yılı ile bir ilişkisi yoktur.)

Mimarlık öğrencilerinin öğrenme stili, kişilik özellikleri, yaş, cinsiyet, eğitim yılı ve akademik performansları arasında bir fark olup olmadığını araştırmak için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sonuçlar değiştiren ile cinsiyet ( $p = .040$ ), özümseyen ve yerleştiren ile eğitim yılı (sırasıyla  $p = .014$ ,  $p = .004$ ) ve ayrıştıran ile akademik performans ( $p = .040$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir (bkz. Tablo 2). Puanların çoğunun normal dağılım göstermediği göz önüne alındığında, öğrenme stilleri, kişilik, yaş, cinsiyet, eğitim yılı ve akademik performans ile ne derece ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla katılımcıların testlerdeki performansları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için parametrik olmayan test istatistiği Spearman's rho testi kullanılmıştır (bkz. Tablo 4). Teste göre dört öğrenme stili arasında; Somut Deneyim (SD); Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK) ve Aktif Deney (AD) ile negatif ilişkilidir ( $p < .001$ ).

Somut Deneyim (SD), yerleştiren, değiştiren, dışadönüklük, uyumluluk ve akademik performans (GPA) ile pozitif ilişkilidir (sırasıyla;  $p < .001$ ,  $p = .006$ ,  $p = .003$ ,  $p = .002$ ,  $p = .002$ ). Ayrıca, Yansıtıcı Gözlem (YG) değiştiren, ayrıştıran, dışadönüklük ve uyumluluk ile pozitif yönde ilişkilidir (sırasıyla  $p = .022$ ,  $p = .035$ ,  $p < .001$ ,  $p = .016$ ); Soyut Kavramsallaştırma (SK), değiştiren ve özümseyen ile negatif, ayrıştıran ile pozitif korelasyon göstermiştir ( $p < .001$ ,  $p < .001$ ). Aktif Deneycilik (AD), değiştiren ile negatif ( $p < .001$ ), yerleştiren ve uyumluluk ile pozitif bir korelasyon göstermiştir ( $p < .001$ ) ( bkz. Tablo 4) .

Dört öğrenme stili arasında, değiştiren; ayrıştıran ve özümseyen ile negatif bir korelasyona sahiptir ( $p < .001$ ). Ayrıca değiştiren; dışadönüklük, vicdanlılık ve açıklık ile pozitif yönde ilişkilidir (sırasıyla  $p = .006$ ,  $p = .038$ ,  $p = .022$ ). Benzer şekilde değiştiren, cinsiyet ve eğitim yılı ile pozitif korelasyon göstermiştir ( $p = .040$ ,  $p = .003$ ) .Diğer yandan ayrıştıran, özümseyen ile negatif bir korelasyona sahiptir ( $p = -.002$ ). Ayrıca özümseyen ile dışadönüklük arasında negatif bir korelasyon vardır ( $p = < .001$ ). Açıklık, öğrencilerin yaşı ( $p = .047$ ) ve eğitim yılı ile pozitif bir korelasyona sahiptir ( $p = .006$ ) ve son olarak öğrencilerin akademik performansı (GPA) ) eğitim yılı ile pozitif ilişkilidir ( $p = .010$ ) ( bkz. Tablo 4).

Tablo 4. Tüm değişkenler için ortalama, standart sapma, güvenilirlik ve korelasyonlar (n = 150)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>1.CİNS.</b>	.69	.46																
		3																
<b>2.EĞ.YIL</b>	2.9	.78	.14															
	5	4	3															
<b>3. SD</b>	34.	3.5	.09	<b>.010</b>														
	53	5	3	*														
<b>4. YG</b>	34.	3.2	.35	.051	-													
	30	6	7		<b>&lt;.00</b>													
					<b>1**</b>													
<b>5.SK</b>	36.	3.1	.52	.715	-	-												
	39	2	9		<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>												
					<b>1**</b>	<b>1**</b>												
<b>6.AD</b>	37.	3.8	.94	.324	-	-	<b>&lt;.00</b>											
	47	3	0		<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>	<b>1**</b>											
					<b>1**</b>	<b>1</b>												
<b>7. YE</b>	.15	.36	.64	.619	<b>&lt;.00</b>	.923	.337	<b>&lt;.00</b>										
	2	4			<b>1**</b>			<b>1**</b>										
<b>8. DE</b>	<b>.41</b>	.49	<b>.04</b>	<b>.003</b>	<b>.006</b>	<b>.022*</b>	-	-	-									
	3	<b>0*</b>	<b>0*</b>	<b>**</b>	<b>**</b>	*	<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>									
							<b>1**</b>	<b>1</b>	<b>1</b>									
<b>9. AY</b>	.32	.46	.10	.463	.108	<b>.035*</b>	<b>&lt;.00</b>	.302	-	-								
	8	6					<b>1**</b>		<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.001</b>								
							<b>1**</b>		<b>1**</b>	<b>**</b>								
<b>10. ÖZ</b>	.12	.32	.79	-	-	-	-	.322	.055	-	-							
	6	5		<b>.003</b>	<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>	<b>&lt;.00</b>			<b>&lt;.001</b>	<b>.002</b>							
				<b>**</b>	<b>1**</b>	<b>1**</b>	<b>1**</b>			<b>**</b>	<b>**</b>							
<b>11.DIŞ</b>	2.6	.26	.86	.320	<b>.003</b>	<b>&lt;.00</b>	<b>.006*</b>	.551	.668	<b>.006*</b>	.932	-						
	2	3	9		<b>**</b>	<b>1**</b>	*			*		<b>&lt;.00</b>						
												<b>1**</b>						
<b>12.UY</b>	2.7	.20	.14	.634	<b>.002</b>	<b>.016*</b>	.053	<b>&lt;.00</b>	.197	.161	.060	.393	.070					
	5	5	0		<b>**</b>			<b>1**</b>										
<b>13.VİC</b>	2.8	.20	.15	.107	.484	.555	.320	.223	.841	<b>.038*</b>	.356	-	.079	.28				
	3	6	4								<b>.042*</b>		0					
<b>14.NEV</b>	2.5	.22	.97	.115	.328	.186	.164	.818	.534	.622	.064	-	.150	.99	<b>&lt;.00</b>			
	8	5	9									<b>.009*</b>	3	<b>1**</b>				
												*						
<b>15.AÇIK</b>	2.8	.22	.60	<b>.006</b>	.518	.688	.144	.809	.794	<b>.022*</b>	.053	.334	<b>&lt;.00</b>	<b>.00</b>	<b>&lt;.00</b>	-		
	7	2	5	<b>**</b>									<b>1**</b>	<b>5**</b>	<b>1**</b>	<b>.04</b>		
																<b>3*</b>		
<b>16.GPA</b>	2.2	.75	.93	<b>.010</b>	<b>.002</b>	.370	.403	.371	.463	.232	.090	.846	.910	.22	.718	.38	.80	
	0	9	2	<b>**</b>	<b>**</b>								0		3	0		
<b>17.YAŞ</b>	1.6	.50	.16	<b>&lt;.00</b>	.892	.485	.735	.901	.571	.753	.665	.639	.199	.53	.233	.56	<b>.04</b>	.29
	6	0	3	<b>1**</b>									5		6	<b>7*</b>	7	

Not. AY: ayırıştırıcı, ÖZ: Özümseyen DE: Değiştiren, YE: Yerleştiren, SD: Somut Deneyim YG: Yansıtıcı Gözlem SK: Soyut kavramsallaştırma, AD: Aktif deney, DIŞ: Dışadönüklük, UY: Uyumluluk, VİC: Vicdanlılık, NEV: Nevrotiklik AÇIK: Açıklık, M = ortalama; SD = Standard sapma, Pearson iki-kuyruklu test. \* p<.05.\*\* p<.01.

Bulguların geçerliliğinin devam ettiğini doğrulamak için değişkenler üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır (Tablo 5). SPSS (versiyon 29) kullanılarak, dört çeşit öğrenme stili, beş kişilik faktörü, yaş, cinsiyet, eğitim yılı ve akademik performans arasındaki ilişkileri incelemek için sekiz regresyon analizi yapılmıştır. İlk analiz (Model 1) somut deneysellik, beş kişilik faktörü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve akademik performans arasındaki ilişkiye odaklanmıştır. İkinci analiz (Model 2) yansıtıcı gözlem (YG), beş kişilik faktörü, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve akademik performans arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üçüncü analiz (Model 3) Soyut Kavramsallaştırma (SK), yaş, cinsiyet, eğitim yılı ve akademik performansını beş kişilik özelliği için değerlendirmiştir.

Dördüncü analizde (Model 4) aktif deney (AD), beş kişilik özelliği, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve akademik performans incelenmiştir.

Beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci analizler (Model 5,6,7,8) sırasıyla değiştiren, yerleştiren, ayırıtıran ve özümseyen ile beş kişilik özelliği, yaş, cinsiyet, eğitim yılı ve akademik performans arasındaki ilişki incelemiştir. İlk dört analizde bağımlı değişken dört öğrenme stili boyutudur. Regresyon varsayımları olan normallik, regresyonun homo-elastikliği ve aykırı değerlerin olmaması SPSS regresyonu kullanılarak değerlendirilmiştir. Standartlaştırılmamış regresyon katsayısı b, bununla ilişkili F ve R2 ve standartlaştırılmış regresyon katsayıları Tablo 5'te gösterilmiştir. Beş kişilik faktörünün regresyon katsayıları dışadönüklük ve uyumluluk, vicdanlılık, açıklık ve nevrotiklik ile istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. SD'nin regresyon katsayısı dışadönük ve uyumluluktaki varyansın yüzde 23.3'ünü ( $R^2 = 23.3$ ,  $p < .001$ ,  $p = .004$ ) açıklamaktadır. Ayrıca SD, akademik performanstaki varyansın yüzde 23.3'ünü açıklamaktadır ( $R^2 = 23.3$ ,  $p = .019$ ). YG' nin regresyon katsayısı dışadönüklük ve uyumluluktaki varyansın yüzde 20,5'ini ( $R^2 = 20,5$ ,  $p < .001$ ,  $p = .004$ ) açıklamaktadır. Ayrıca YG, eğitim yılındaki varyansın yüzde 32'sini açıklamaktadır ( $R^2 = 32$ ,  $p = .032$ ). Ek olarak, SK regresyon katsayısı dışadönüklük ( $R^2 = 14$ ,  $p = .002$ ), uyumluluk ( $R^2 = 14$ ,  $p = .025$ ) ve açıklık ( $R^2 = 14$ ,  $p = .038$ ) değişkenlerindeki varyansın yüzde 14'ünü açıklamaktadır. AD regresyon katsayısı uyumluluk ( $R^2 = 15.3$ ,  $p < .001$ ) ve vicdanlılık ( $R^2 = 15.3$ ,  $p = .044$ ) değişkenlerindeki varyansın yüzde 15.3'ünü açıklamaktadır. Değiştiren regresyon katsayısı cinsiyet ( $R^2 = 14.1$ ,  $p = .018$ ) ve eğitim yılı ( $R^2 = 14.1$ ,  $p = .018$ ) değişkenlerindeki varyansın yüzde 14.1'ini açıklamaktadır. Özümseyen regresyon katsayısı dışadönüklük ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .002$ ) ve nevrotiklik ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .046$ ) ve eğitim yılı ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .015$ ) değişkenlerindeki varyansın yüzde 15.9'unu açıklarken, yerleştiren ve özümseyici değişkenleri diğer değişkenlerle ilişkili bulunmamıştır.

Tablo 5. Öğrenme stilleri, kişilik alt ölçekleri, yaş ile çoklu regresyon analizleri

MODEL	Y= bağımlı değişken	Yordayıcıları	Standartlaştırılmamış b	t	p-value	F	R <sup>2</sup>
1	Y= SOMUT DENEYİM (SD)	<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	4.314	3.960	<b>&lt;.001**</b>	4.720	.233
		<b>UYUMLULUK</b>	4.100	2.955	<b>.004*</b>		
		VİCDANLILIK	-.439	-.290	.772		
		NEVROTİKLİK	1.285	.972	.333		
		AÇIKLIK	-2.814	-1.859	.065		
		YAŞ	-.592	-1.019	.310		
		EĞİTİM YILI	.714	1.866	.060		
		CİNSİYET	1.093	1.842	.068		
		GPA	.850	2.363	<b>.019*</b>		
		2	Y= YANSITICI GÖZLEM (YG)	<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	4.277		
<b>UYUMLULUK</b>	3.823			2.945	<b>.004*</b>		
VİCDANLILIK	-.976			-.688	.492		
NEVROTİKLİK	1.606			1.298	.196		
AÇIKLIK	-2.554			-1.804	.073		
YAŞ	-.418			-.769	.443		
<b>EĞİTİM YILI</b>	.763			2.168	<b>.032*</b>		
CİNSİYET	.743			1.340	.183		
GPA	.122			.362	.718		
3	Y= SOYUT KAVRAMSALLAŞTIRMA (SK)			<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	3.212	3.173	<b>.002*</b>
		<b>UYUMLULUK</b>	2.932	2.274	<b>.025*</b>		
		VİCDANLILIK	-1.628	-1.157	.249		
		NEVROTİKLİK	1.916	1.559	.121		
		<b>AÇIKLIK</b>	-2.950	-2.098	<b>.038*</b>		
		YAŞ	-.025	-.046	.963		
		EĞİTİM YILI	-.307	-.877	.382		
		CİNSİYET	-.125	-.227	.821		
		GPA	.402	1.202	.231		
		4	Y= AKTİF DENEYİM (AD)	<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	.340	.276	.783
<b>UYUMLULUK</b>	6.425			4.089	<b>&lt;.001**</b>		
<b>VİCDANLILIK</b>	-3.492			-2.035	<b>.044*</b>		
NEVROTİKLİK	1.627			1.086	.279		
AÇIKLIK	.666			.389	.698		
YAŞ	-.223			-.339	.735		
EĞİTİM YILI	-.628			-1.473	.143		
CİNSİYET	.593			.884	.378		
GPA	.385			.945	.346		
5	Y= DEĞİŞTİREN			<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	.304	1.906	.059
		<b>UYUMLULUK</b>	.175	.861	.390		
		VİCDANLILIK	.212	.955	.341		
		NEVROTİKLİK	-.139	-.715	.476		
		AÇIKLIK	.061	.276	.783		
		YAŞ	-.023	-.272	.786		
		<b>EĞİTİM YILI</b>	.132	2.387	<b>.018*</b>		
		<b>CİNSİYET</b>	.132	2.387	<b>.018*</b>		
		GPA	.020	.372	.711		
		6	Y= YERLEŞTİREN	<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	-.080	-.643	.521
<b>UYUMLULUK</b>	.171			1.080	.282		
VİCDANLILIK	-.055			-.317	.751		
NEVROTİKLİK	.113			.747	.456		
AÇIKLIK	.107			.617	.538		
YAŞ	-.045			-.677	.500		
EĞİTİM YILI	-.024			-.553	.581		
CİNSİYET	-.019			-.284	.777		
GPA	.034			.824	.411		
7	Y= AYRIŞTIRAN			<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	.110	.704	.483
		<b>UYUMLULUK</b>	-.324	-1.631	.105		
		VİCDANLILIK	-.062	-.285	.776		
		NEVROTİKLİK	.281	1.487	.139		
		AÇIKLIK	-.240	-1.110	.269		
		YAŞ	.036	.439	.661		
		EĞİTİM YILI	-.019	-.359	.720		
		CİNSİYET	-.142	-1.678	.095		
		GPA	-.058	-1.132	.260		
		8	Y= ÖZÜMSEYEN	<b>DIŞADÖNÜKLÜLÜK</b>	-.334	-3.193	<b>.002</b>
<b>UYUMLULUK</b>	-.023			-.174	.862		
VİCDANLILIK	-.095			-.656	.513		
<b>NEVROTİKLİK</b>	-.255			-2.013	<b>.046</b>		
AÇIKLIK	.072			.497	.620		
YAŞ	.032			.568	.571		
<b>EĞİTİM YILI</b>	-.089			-2.452	<b>.015</b>		
CİNSİYET	-.001			-.013	.989		
GPA	.005			.135	.892		



## TARTIŞMA

Bu çalışma, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'ndeki mimarlık öğrencilerinin öğrenme stillerini araştırmayı ve öğrenme stilleri ile kişilik, cinsiyet, yaş ve akademik performansları ve eğitim yılları arasındaki ilişkiye odaklanır. Sonuçlar, 150 öğrencinin yüzde 40'ının değiştiren, %32'sinin ayırıştırıcı olması ile mimarlık öğrencilerinin baskın öğrenme stiline değiştiren olduğunu göstermiştir. Bulgulara göre, değiştiren kadınların sayısının erkeklerden daha fazla olduğu ve değiştiren öğrencilerin yüzde 67'sinin 22-24 yaşları arasında olduğu tespit edilmiştir. En fazla değiştiren öğrenme stiline öğrenciler dördüncü sınıf (%61) ve üçüncü sınıfta (%34) olduğu ve çoğunun yüksek akademik performansına sahip olduğu görülmüştür.

Toplam 50 kişi olan ikinci sınıf öğrencilerinde baskın olan öğrenme stiline ayırıştırıcı (%33) ile değiştiren (%30) olduğu tespit edilmiştir. Aynı sonuç toplam 58 kişi olan üçüncü sınıf öğrencilerin de ise baskın olan öğrenme stiline ayırıştırıcı (%37) ile değiştiren (%34) olduğu görülmüştür. Bu anlamda ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin benzer öğrenme stiline sahip olduğu ve çok az farkla ayırıştırıcı stile sahip oldukları görülmüştür. Ayırıştırıcıların öğrenme yönelimleri soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem olduğundan, bu öğrenciler yargıda bulunmadan önce gözlem yapma, konulara farklı perspektiflerden bakma becerisine sahiptir, ayrıca fikirleri mantıksal olarak analiz edebilir, sistematik olarak planlayabilir ve bir durumun entelektüel anlayışına göre hareket edebilirler (Ayalp, 2016). Ayrıca ayırıştırıcılar bilgiyi organize etme, kavramsal modeller geliştirme, teorileri ve fikirleri test etme ve nicel verileri analiz etme becerisine sahiptir (Kolb, 1984). İkinci ve üçüncü sınıftaki mimarlık eğitimi, öğrencileri yeni düşünme ve hareket etme yolları geliştirmeye, yeni fikirler denemeye, sorunlara en iyi yanıtı seçmeye, hedefleri tanımlamaya ve seçimler yapmaya yönlendirir.

Buna karşılık, dördüncü sınıf öğrencilerinin baskın öğrenme stilleri % 61 ile değiştiren olduğu tespit edilmiştir. Hayal gücü kuvvetli, fikir üretmede iyi, duruma farklı açılardan bakabilen, deneyime açık, sorunları tanıyan ve araştıran özellikleri ile değiştirenler aynı zamanda da somut olayları çeşitli açılardan gözleme konusunda becerikli; harekete geçmek yerine düşünmeyi tercih ederler. Diğer yandan bu öğrenme stiline sahip olan öğrenciler problem çözmeye yatkın, iyi organize olmuş, çalışmaya odaklı, iyi liderlik ve odaklanma özelliklerine sahip bireyler olarak tarif edilir.

Öğrenme stilleri ve kişilik arasındaki korelasyonlar doğrultusunda, bulgular değiştiren öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin dışadönüklük, açıklık ve vicdanlılık olduğunu ortaya koymuştur. Değiştirenlerin iyimser, yeni insanlarla tanışmaya ve özgün etkinliklere katılmaya ilgi duyan kişiler olduğu ve grup çalışması, açık fikirli dinleme ve bireysel geribildirim alma gibi ayırıştırıcı stillerin bu araştırmada önemli ilişkiler ortaya çıkardığı açıktır (Kolb, 2015). Vicdanlılık, bir görevi iyi yapma ve kişinin başkalarına karşı yükümlülüklerini ciddiye alma dürtüsüdür. Motivasyonsuz ve kaotik olmanın aksine, vicdanlı insanlar genellikle çalışkan ve organize olurlar. Diğer taraftan, açıklık bir kişinin zihin açıklığını, yaratıcılığını ve içgörüsünü ifade eder. Dışadönüklük, hoş duygular hissetme eğiliminin yanı sıra sokulgan, hareketli ve enerjik olma gibi özelliklerle karakterize edilir. Dışadönükler ayrıca sıcaklık, pozitifizm, sokulganlık ve heyecan ihtiyacı ile karakterize edilir (Lucas ve Diener, 2001; Kolb, 2015). Bu tanımlardan yola çıkarak, bu çalışmada değiştiren olarak tanımlanan öğrencilerin organize, dışa dönük, yaratıcı ve açık fikirli bireyler oldukları ortaya çıkmıştır ki mimarlık eğitiminde öğrencilerin bu özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Bu araştırma, 150 mimarlık öğrencisinden oluşan bir örneklem kullanarak, kişilik ile Kolb'un deneyimsel öğrenme yöntemi arasındaki bağlantıyı da incelemekte ve bireysel farklılıklar hakkındaki bilgilerimize katkıda bulunmaktadır. Dışadönüklük somut deney, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma ile ilişkilendirilmiştir. Somut deneyler insanlarla ilişki kurmak, duygulara ve insanlara duyarlı olmakla ilgili olduğundan bu sonuç makul görünmektedir. Regresyon analizi, dışadönük öğrencilerin yeni bilgileri aktif deneyimlerden ziyade somut deneyimler yoluyla edinmeye yatkın olduklarını, deneyimleri değiştirme eğiliminde olduklarını

ve esnek bir öğrenme stiline sahip olduklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla dışadönüklük, Kolb'un (1984) deneyimsel öğrenme döngüsüyle ilişkili tek kişilik özelliği olarak gösterilmiştir. Fry (1978) ve Kolb (1976) MBA öğrencileri ve mimarlık yüksek lisans öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalara dayanarak, çevredeki duyusal, algısal ve sembolik yönelimlerin özelliklerinin somut deneyim, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırmada öğrenen becerileriyle ilişkili ve gerekli olduğunu keşfetmiştir (akt. Kolb, 2015). Fry (1978) ve Kolb'un (1976) araştırmaları, dışadönüklük ile somut deneyim, yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma arasındaki en güçlü ilişkiyi doğrularak, değiştirenlerin mantık, benzersizlik ve problem çözmeye sistematik, bilimsel bir yaklaşımdan ziyade sezgisel, sanatsal bir yaklaşım yerine duyguyu nasıl vurguladıklarını göstermektedir. Bu çalışma, kişilik faktörleri ve öğrenme stillerinin mimarlık eğitimi üzerindeki etkisine dair bazı önemli içgörüler sağlamasına rağmen, sınırlılıklarını da belirtmek gerekir. En önemlisi, gelecekteki araştırmalar sadece not ortalamalarını değil, aynı zamanda öğrencilerin mimarlık stüdyosundaki tasarım süreci yoluyla elde ettikleri tasarım becerilerinin ölçülmesi ile de ilişkilendirilebilir.

## SONUÇ

Öğrenme stillerini tanımlamak için en yaygın kullanılan araçlardan biri olan Kolb'un öğrenme stili envanteri ve kişiliği tanımlamak için yaygın olarak kullanılan Büyük beş envanteri, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 150 adet mimarlık öğrencisinin kişilik ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için kullanılmıştır. Yapılan araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun değiştiren öğrenme stillerine sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuç, mimarlığın bir sanat formu olarak kabul edilmesi, mimarların yaratıcılık, hayal gücü ve estetiği kullanması nedeniyle anlamlı bulunmuştur. Ayrıca değiştirenlerin, alternatif fikirler ve çıkarımlar üretme, metaforlar icat etme, beyin fırtınası ve araştırma yapma, bulguları paylaşma ve öğrendiklerini yansıtmak için sorgulamaya dayalı öğrenme gibi faaliyetlerde buldukları için mimarlık eğitimi araştırmalarında önemli bir bulgu olarak kabul edilmelidir. Neredeyse tüm değiştirenlerin en yüksek akademik performansa sahip olması da değiştirenlerin mimarlık eğitiminde daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiye bakılınca da değiştiren öğrencilerin baskın kişilik özelliklerinin dışadönüklük, açıklık ve vicdanlılık olduğu saptanmıştır. Bu anlamda dışadönük kişiler tipik olarak sosyal, enerjiktir ve başkalarıyla etkileşime girmekten hoşlanırlar. Bu anlamda bu özelliklere sahip öğrenciler akranlarıyla aktif olarak etkileşime girebilecekleri grup tartışmalarında ve işbirliğine dayalı projelerde başarılı olabilirler. Örneğin münazaralar, sunumlar veya grup beyin fırtınası oturumları gibi interaktif unsurlar içeren yöntemleri tercih edebilirler. Diğer yandan açıklık düzeyi yüksek öğrencilerin yaratıcı düşünme ve kavramları farklı perspektiflerden keşfetmeyi gerektiren görevlerde başarılı olmaları muhtemeldir. Genellikle yeni metodolojilere, teorilere ve öğrenmeye yönelik alışılmadık yaklaşımlara daha açıktırlar. Geniş ilgi alanları, farklı konular arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olarak öğrenme deneyimlerini geliştirebilir. Yüksek vicdanlılığa sahip kişiler ise yenilikçi düşünceyi sistematik bir yaklaşımla dengeleyerek yaratıcı projeleri etkili bir şekilde yönetmek için organize yapılarını kullanabilirler. Vicdanlı yapıları, hassasiyet gerektiren alanlarda değerli bir beceri olan işlerinde ayrıntılara çok dikkat etmelerine yardımcı olabilir.

Eğitimciler, sosyal etkileşim ve yaratıcı özgürlük ihtiyacını, değiştirenlerin vicdani yönüne hitap eden yapılandırılmış bir yaklaşımla dengelemeyi hedeflemelidir. Değiştirenlerin grup ortamlarında yaratıcı yönlerini keşfetmeye teşvik ederken, aynı zamanda net yönergeler ve hedefler sağlanmalıdır. Ayrıca çeşitli öğretim yöntemleri hazırlanarak dışadönük özelliğe sahip öğrencilerin (grup çalışması, tartışmalar), açıklık özelliğine sahip öğrencilerin (yaratıcı ödevler, yeni fikirlerin keşfi) ve vicdanlılık özelliğine sahip öğrencilerin ise (yapılandırılmış projeler, net beklentiler) hitap eden çeşitli öğretim yöntemleri kullanılabilir. Bu dinamikleri anlamak, eğitimcilerin öğretim stratejilerini değiştirenlerin ihtiyaçlarına daha iyi uyacak şekilde uyarlamalarına yardımcı olabilir ve sonuçta öğrenme deneyimlerini ve akademik performanslarını artırabilir.

Bu anlamda eğitimcilerin, öğrencilerin çeşitli öğrenme stillerine sahip olduğunu kabul etmeli ve bu farkındalık ile daha kapsayıcı ve etkili öğrenme ortamları yaratmaları mümkün olabilir. Ayrıca eğitim müfredatı, çalışmada tespit edilen farklı öğrenme stillerine hitap eden aktivitelerin bir dengesini içerecek şekilde dönüştürülebilir. Her bir öğrencinin farklı öğrenme stiline sahip olduğu fikri benimsenerek farklı kişilik tipleri için katılımı artıran öğretim stratejileri uygulanabilir. Bu sonuç, ders içeriklerini erişilebilir ve anlaşılabilir kılmak için öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stillerinin farkında olması gereken mimarlık eğitimcileri için önemlidir. . Böylece, mimarlık öğrencilerinin öğrenme stillerine göre müfredatların hazırlanması akademik performanslarını artırabilir.

Bu araştırmanın güçlü yönleri hem Kolb'un Öğrenme Stili Envanterini hem de Beş Büyük Envanterini entegre ederek kişiliğin öğrenme stillerini nasıl etkilediğine dair bütünsel bir bakış açısı sunuyor olmasıdır. Diğer yanda yaratıcılığın ve pratik becerilerin çok önemli olduğu bir alan olan mimarlık öğrencilerine odaklanması, çalışmayı özellikle ilgili ve hedefe yönelik kılmaktadır. Ayrıca bulgular, mimarlık alanındaki eğitimciler için uygulanabilir öneriler sunmakta ve öğretim yöntemlerini çeşitli öğrenme stilleri ve kişilik özelliklerine göre uyarlamının yollarını önermektedir. Dışadönüklük ile belirli öğrenme yöntemleri (somut deneyler gibi) arasındaki ilişkiyi araştırmak için regresyon analizinin kullanılması, bu ilişkilerin incelikli bir şekilde anlaşılmasını sağladığı için güçlü bir yön olarak kabul edilmektedir. Diğer yandan araştırma tek bir üniversiteden 150 öğrenci ile sınırlıdır. Daha büyük ve daha çeşitli bir örneklem, bulguların genellenebilirliğini artırılması sağlanabilir. Ayrıca çalışmanın bulguları Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin kültürel ve eğitim bağlamına özgü olabilir ve diğer kültürel ortamlar için geçerli olmayabilir. Çalışmada güçlü nicel yöntemler kullanılmış olsa da nitel yöntemlerin de dahil edilmesi, öğrencilerin öğrenme stillerini ve kişilik özelliklerini nasıl algıladıklarına dair daha derin öngörüler sağlayabilir.

Bu araştırma ile öğrenme stilleri ve akademik performansın daha fazla araştırılması konularında geliştirilebilecek ileriki araştırmalarda mimarlık öğrencilerinde öğrenme stillerinin ve akademik performansın zaman içinde nasıl geliştiğini gözlemlemek için boylamsal araştırmalar yürütülebilir, ayrıca bulguların evrenselliğini veya özgünlüğünü anlamak için öğrenme stillerini ve akademik performansı farklı kültürel ve eğitimsel bağlamlarda karşılaştırma çalışmaları yapılabilir. Bunlara ek olarak mimarlık eğitiminde çeşitli öğrenme stillerine göre uyarlanmış farklı öğretim yöntemlerinin etkinliği incelenebilir ve bu yolla farklı öğrenme stillerine hitap eden müfredat değişikliklerinin öğrenci katılımını ve öğrenme çıktılarını nasıl etkilediği araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akbar, H., Khanam, A., ve Manzoor, S. (2020). Relationship among Personality Traits, Dışadönüklük, ve Agreeableness with Students Preferred Learning Styles at Higher Education. *Sir Syed Journal of Education ve Social Research*, 3(1), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss1-2020>.
- Ayalp, G. G. (2016). Learning Styles of Undergraduate Civil Engineering Students and the Relationship with Construction Management Success. *J. Prof. Issues Eng. Educ. Pract.*, 142(1), 05015002.
- Ayalp, G. S., ve Erman, O. (2015). Exploring the Learning Style Characteristics of Turkish Freshman Architecture Students with the Evidence of Learning Style Inventory. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 17(2), 68-82.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., ve Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-14.
- Cano, J. (1999). The relationship between learning style, academic major, and academic performance of college students. *Journal of Agricultural Education*, 40(1), 30-37.
- Çelenk, K., ve Lehimler, E. (2019). A Study on Learning Styles of Individuals Receiving Vocational Music Education. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 108-122.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., ve Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods. *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Costa, P., ve McCrae, R. (1992). Neo PI-R professional manual. *Psychol Assess Resour.*, 396.

- Delialioğlu, F. (2003). The Roles of Cinsiyet and Learning Styles on Tenth Grade Students' Kinematics Graphing Skills. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ortadoğu Teknik Üniversitesi . Ankara
- Demirbas, O. O. (2001). The relation of learning styles and performance scores of the students in interior architecture education. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilkent University. Ankara
- Demirbas, O. O., ve Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and Cinsiyet in design education. *Learning and Instruction*, 17 , 345-359.
- Demirbas, O., ve Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, 24, 437-456.
- Demirkan, H., ve Demirbaş, Ö. O. (2010). The effects of learning styles and Cinsiyet on the academic performance of interior architecture students., *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1390-1394,.
- Durling, D., Cross, N. ve Johnson, J. (1996). Personality and learning preferences of students in design and design-related disciplines. *IDATER 96* (pp. 1-7). Loughborough University: IDATER 96.
- faizi, M., ve dezhpasand, S. (2022). Analysis of Learning Styles to Improve Architectural Education (Case Study: Architecture Students of Urmia University). *Journal of Iranian Architecture Studies*, 7(14), 149-169. doi: 10.22052/1.14.149.
- Fatahi, S., Moradi, H., ve Kashani-Vahid, L. (2016). A survey of personality and learning styles models applied in virtual environments with emphasis on e-learning environments. *Artif Intell Rev.*, 46, 413-429. DOI 10.1007/s10462-016-9469-7.
- Fry, R. E. (1978). Diagnosing Professional Learning Environments: An Observational Framework for Assessing Situational Complexity. Unpublished Ph.D. thesis. Massachusetts ,USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Fulani, O., Alagbe, O., Aderonmu, P., Jegede, F., ve Adewale, B. (2016). Cinsiyet, Learning Styles and Performance of 1st Year Architecture Students: First Stage of A Longitudinal Study. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 5730-5736.). Barcelona, Spain: EDULEARN16 Proceedings.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429-438.
- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: The relationship between the Myers- Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21, 303-307.
- Geisler-Brenstein, R., Schmeck, R., ve Hetherington, J. (1996). An Individual Difference Perspective on Student Diversity. *Higher Education*, 31(1), 73-96.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Güngör, F., Yaylı, D., Sofracı, G., ve Çelik, D. (2016). İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Başarı Puanlarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1055-1070. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241653>.
- Gürsoy, T. (2008) Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın
- Healey , M. ve Jenkins, A. (2000) Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, *Journal of Geography*, 99:5, 185-195, DOI: 10.1080/00221340008978967
- İbrahimoğlu, N., Ünalı, I., Samancıoğlu, M., ve Bağlıbel, M. (2013). The Relationship Between Personality Traits And Learning Styles: A Cluster Analysis. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 93-108.
- John, O. P., Donahue, E. M., ve Kentle, R. (1991). The Big Five Inventory version 4a and 54. Berkeley, CA: Institute of Personality and Social Research, University of California.
- Jonassen, H. D., ve Grobowski, B. L. (1999). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New York.: Taylor ve Francis.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. . Princeton: Princeton University Press.
- Kalaycı, Ş. (2008). *Multivariable statistic techniques at SPSS*. Ankara, Turkey : Asil Publishing (in Turkish).
- Kamarulzaman, W. (2012). Critical Review On Affect Of Personality On Learning Styles Proceeding of the 2nd International Conference on Arts, Social Science ve Technology (pp. 1-7). Penang, Malaysia.; International Conference on Arts, Social Science ve Technology .
- Karimi Moshaver, M. (2012). Relation Between Learning Styles and Student Performance in Architecture Design Studios. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 9(20), 3-12.



- Khan, A., Shin, L. P., Hishan, S. S., Mustaffa, M. S., Madihie, A., ve Sabil, S. (2018). Effect of personality traits and learning styles towards students' academic achievement in Johor Bahru. *International Journal of Engineering ve Technology*, 7 (2.10), 4-9.
- Khatibi, M., ve Khormaei, F. (2016). Learning and Personality: A Review. *Journal of Educational and Management Studies*, 6(4), 82-90.
- Kim, J., Lee, A., ve Ryu, H. (2013). Personality and its effects on learning performance: Design guidelines for an adaptive e-learning system based on a user model. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ergon.2013.03.001>.
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 Technical Specifications*. Hay Group .
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: McBer ve Company.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Second Ed. New Jersey: Pearson FT Press.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., ve Mainemelis, C. (2001). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* . In R. J. Sternberg, ve L.-f. Z. (eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. 1st Edition (pp. 228-247). New York, London: Routledge.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., ve Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 472-477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019.
- Kvan, T., ve Yunyan, J. (2005). Students' learning styles and their correlation with performance in architectural design studio. *Design Studies*, 26, 19-34.
- Li, M., ve Armstrong, S. J. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, 86, 422-426.
- Lucas, R., ve Diener, E. (2001). Dışadönüklülükraversion. In N. J. Smelser, ve P. B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences* (pp. 5202-5205). Pergamon.
- Maturakarn, C., ve Moorapun, C. (2017). Design thinking: Interior architecture and interior design in Thailand. *Environment- Behaviour Proceedings Journal*, 2(6), 71-79.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and Açıklıkness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258- 1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (2007). Brief versions of the NEO-PI-3. *Journal of Individual Differences*, 28, 116-128.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (2008). The Five-Factor Theory of Personality . In O. P. John, R. W. Robins, ve L. A. Pervin, *Handbook of Personality, Theory and Research* (pp. 159-181). New York: The Guilford Press .
- McCrae, R., ve Costa, P. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R., ve Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood*. New York: W.W.Norton ve Company.
- Mirmoradi, S. S. (2018). The study of architecture students' learning styles and their relationships with gender, academic performance, and duration of study in this discipline. *Int. J. Architect. Eng. Urban Plan*, 28(2), 135-147. DOI: 10.22068/ijaup.28.2.135.
- Olsson, C., Lachmann, H., Kalén, S., Ponzer, S., ve Mellstrand Navarro, C. (2020). Personality and learning styles in relation to attitudes towards interprofessional education: a cross-sectional study on undergraduate medical students during their clinical courses. *BMC Med Educ*, 20, 398.
- Salehi, E., Hedjazi, Y., Hossein, S. M., ve Ebrahimi, M. S. (2018). The Effect of Personality Types on the Learning Styles of Agricultural Students (A case study in Iran). *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(2), 126-135.
- Siddiquei, N. L., ve Khalid, R. (2018). The relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners. *Açıklık Praxis*, 10(3), 249-263.
- Smith, D. M., ve Kolb, D. A. (1996). *User's Guide for the Learning- Style Inventory: A Manual for Teachers and Trainers*. Boston : McBer ve Company.
- Tezel, E., ve Casakin, H. (2010). Learning Styles and Students performance in Design Problem Solving. *International Journal of Architectural Research: Archnet-IJAR*, 4(2/3), 262-277.
- URL-1 . Web of Science veri tabanı, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/ec82734e-d81d-4c21-9bb3-7f0acb9eec36-9fa475ed/relevance/1>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023
- URL-2 . Scopus veri tabanı, <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-fvesrc=svest1=learning+stylesvesid=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvesot=bvesdt=clvesl=3Oves=%28TITLE-ABS->

- KEY%28learning+AND+styles%29+AND+KEY%28personality+traits%29%29veorigin=resultslist  
veeditSaveSearch=veyearFrom=Before+1960veyearTo=PresentvesessionSearchId=2ad6df5c6e46  
38af8c098be4fc2def2bvelimit=10vecluster=scosubtype%2C%22ar%22%2Ct, Erişim tarihi Eylül  
24 , 2023
- URL-3 Web of Science veri tabanı, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/733bf59f-c903-46b2-b5fc-15168461f8c0-9fa4b0f8/relevance/1>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023
- URL-4 Scopus veri tabanı , <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-fvesrc=svest1=learning+stylesvesid=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvesot=bvesdt=bvesl=30ves=%28TITLE-ABS-KEY%28learning+AND+styles%29+AND+KEY%28personality+AND+traits%29+AND+KEY%28architecture+education%29%29veorigin=searchbasicveeditSaveSearch=veyearFrom=Before+1960veyearTo=PresentvesessionSearchId=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvelimit=10vecluster=cosubtype%2C%22ar%22%2Ct>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023
- URL-5. TRDizin veritabanı,  
<https://search.trdizin.gov.tr/en/publication/search?q=abstract%3A%28%28öğrenme+AND+stili%29+AND+%28kişilik+OR+özellikleri%29%29>, Erişim tarihi Eylül 24 2023
- URL-6. TRDizin veritabanı,  
<https://search.trdizin.gov.tr/en/publication/search?q=abstract%3A%28%28öğrenme+AND+stili%29+AND+%28kişilik+OR+özellikleri%29+AND+%28%22mimarlık+eğitimi%22%29%29&searchName=&order=year-DESC&page=1&limit=20>, Erişim tarihi Eylül 24 , 2023
- Watters, P. (2017). Measuring the Creativity of Architecture Students. Doctor of Philosophy . Rhode Island, Rhode Island, USA.
- Watters, P., ve Spas, J. (2020). Finding creativity in the Dışadönüklülükkrinsically motivated environment of architecture students. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), 231-241.
- Zonash, R., ve Naqvi, I. (2011). Personality Traits and Learning Styles among Students of Math



# Personality Traits and Learning Styles Among Architecture Students

Gökçe Ketizmen<sup>1</sup>

Cited:

Ketizmen, G. (2023) Özgül, Personality Traits and Learning Styles Among Architecture Students, Journal of Interdisciplinary Educational Research 7(16), 500-517, DOI: 10.57135/jier. 1380726

## Abstract

This study investigates the learning styles of architecture students and their relationship with personality, gender, age and academic performance over three academic years. Using Kolb's learning style inventory and the Big Five Inventory, common learning types and personalities were identified. The results show that divergers and assimilators are the primary styles, with divergers predominating in the fourth year, and assimilators in the second and third years by a small margin. Correlations between learning styles and personality reveal that switchers exhibit extraversion, openness and conscientiousness. The findings suggest that architecture instructors should take students' learning preferences into account for effective course material presentation.

*Keywords:* Kolb's experimental learning styles, Big Five Inventory, architecture students, personality, gender, age, GPA

## INTRODUCTION

The literature has extensively discussed the topic of determining students' thinking styles and personality traits in educational research, particularly since the 1990s. Numerous studies (Ayalp, 2016; Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 1999; Chamorro-Premuzic, Furnham, & Lewis, 2007; Durling, Cross, & Johnson, 1996; Fatahi, Moradi, & Kashani-Vahid, 2016; Geisler-Brenstein, Schmeck, & Hetherington, 1996; İbrahimoglu, Ünalı, Samancıoglu, Bağlıbel, 2013; Khan, et al., 2018; Khatibi and Khormaei, 2016; Li and Armstrong, 2015; Olsson, Lachmann, Kalén, Ponzer, and Mellstrand Navarro, 2020; Siddiquei and Khalid, 2018; Zonash and Naqvi, 2011) have contributed to this area of research. A comprehensive search using the Web of Science database yielded 237 full-text papers related to the topic of learning styles and specifically focusing on personal characteristics (URL-1). There are a total of 48 full-text articles in this field in the Scopus database (URL-2). No publications were discovered when the keyword "architectural education" was used in both of these searches (URL-3, URL-4). Only 19 studies were retrieved from the National TR Index database during the search (URL-5). No study was identified when the keyword "architectural education" was used in this search (URL-6). The current study does not find any existing research in national or international databases that investigates the correlation between learning style, personal traits, age, gender, and academic achievement in architecture education. This study addresses a significant vacuum in the existing literature and offers valuable insights to educators in the field of architecture education. It specifically examines the relationship between students' learning styles and specific personality features. The limited availability of such studies regarding the establishment of architecture education curricula therefore positions this study as a valuable reference. Moreover, this study will enable educators to comprehend the specific learning situations in which students with particular personality qualities, such as extraversion, openness, and conscientiousness, can achieve greater success. This understanding will facilitate

<sup>1</sup>Assoc. Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi University, Faculty of Engineering and Architecture, Department of Architecture , Eskişehir-Turkey, e-mail: gonal@ogu.edu.tr, orcid.org/0000-0002-7603-7243

the creation of captivating and engaged classroom experiences. Furthermore, this research establishes a significant basis for future investigations into the convergence of personality, learning styles, and academic achievement, not just within the field of architecture but also across other academic fields. Employing both Kolb's Learning Style Inventory and the Big Five Inventory offers a comprehensive methodology for examining learning styles and personality traits.

Some studies explore the correlation between students' personality traits and learning styles (Durling, Cross, & Johnson, 1996). Others investigate the connection between learning style and academic achievement (Cano, 1999; Demirkan & Demirbaş, 2010; Karimi Moshaver, 2012; Khan, et al, 2018; Kvan & Yunyan, 2005; Tezel & Casakin, 2010). Additionally, certain studies examine the relationship between learning styles and achievement, motivation, gender, age, and university type (Ayalp, 2016; Busato, Prins, Elshout, & Hamaker, 1999; Furnham, 1992; Mirmoradi, 2018). Durling, Cross, and Johnson (1996) examined the cognitive and learning frameworks utilized by design students with a focus on art-based design. They also provided an analysis of the personality traits exhibited by these students. Researchers discovered that designers possess comparable learning models and provided pertinent recommendations to enhance instruction and learning. Mirmoradi (2018) examined the learning styles of architecture students using Kolb's experiential learning theory as a framework.

In recent times, researchers in the field of architecture and design education have begun to explore several elements related to students' learning styles and personality traits (Demirbaş & Demirkan, 2003; Demirkan & Demirbaş, 2007, 2010; Kim et al., 2013). Research indicates that design students benefit from experiential learning, cognitive processes, and active problem-solving while tackling design difficulties (Demirbaş & Demirkan, 2003). Thus, design education aligns with Kolb's Experiential Learning Theory (1984) as supported by Demirbaş & Demirkan (2003, 2007) and Mirmoradi (2018). In addition, Kolb's theory offers practical guidelines for incorporating a range of teaching methods in a course. It also provides a theoretical rationale for current educational practices and suggests ways to enhance them. Furthermore, it emphasizes the significance of promoting critical thinking among students and providing them with feedback to enhance their learning. Moreover, it assists in creating an inclusive classroom environment that acknowledges diversity and highlights the importance of integrating various learning styles for optimal learning outcomes (Healey & Jenkins, 2000). This study intends to examine the learning style of architecture students by specifically focusing on Kolb's Experiential Learning Theory (ELT).

According to Experiential Learning Theory, learning is defined as the process of transferring past experiences into new knowledge. Knowledge is generated through the process of comprehending and altering one's experiences (Kolb 2015: 41). This model demonstrates that the process of acquiring knowledge and understanding through grasping involves two interconnected stages: Concrete Experience (CE) and Abstract Conceptualization (AC). Additionally, there are two methods of adjusting one's experience: Reflective Observation (RO) and Active Experiential Learning (AL). The Experiential Learning Theory posits that the optimum learning cycle will differ based on the individual's learning style and circumstances (Kolb, 2015; Kolb, Boyatzis, & Mainemelis, 2001). Figure 1 illustrates Kolb's four-stage learning cycle, which commences with the acquisition of concrete experience (CE) and progresses to reflective observation (RO) of such experience. After the process of theory construction or abstract conceptualization comes active experimentation (AE), which is also known as active experiential learning. Consequently, the cycle persists as experiences generate novel tangible perceptions (Furnham, 1992). The concrete experience (CE) approach focuses on the direct encounter and active engagement with present-day human occurrences. It places a higher importance on emotions rather than logic, the distinctiveness and intricacy of the current situation rather than theories and generalizations, and an intuitive and creative method of addressing problems rather than a scientific approach. They possess a positive perspective on life. The person is eager to socialize with unfamiliar individuals and participate in genuine experiences (Kolb, 2015: 105). Reflective observation (RO) aims to ascertain the significance of concepts and situations by use of meticulous observation and

unbiased description. Reflective individuals possess a propensity for independently evaluating the worth of various entities and possess a skillful ability to comprehend their importance. They possess a remarkable ability to perceive and comprehend many perspectives. These individuals value determination, equity, and well-informed judgment (Kolb, 2015: 105). The abstract conceptualization approach is specifically designed to prioritize the logical analysis, generation of ideas, and comprehension of concepts (AC). An individual who possesses an abstract-conceptual orientation derives pleasure from and demonstrates exceptional skill in meticulous planning, abstract symbol manipulation, and quantitative analysis. Individuals that possess this orientation prioritize precision, rigor, and discipline while studying ideas. They also appreciate the aesthetic appeal of a cohesive system of ideas (Kolb, 2015: 105). Active experimentation (AE) is a cognitive approach that places emphasis on actively modifying individuals and their surroundings. It prioritizes the practical implementation of ideas rather than their conceptual understanding.

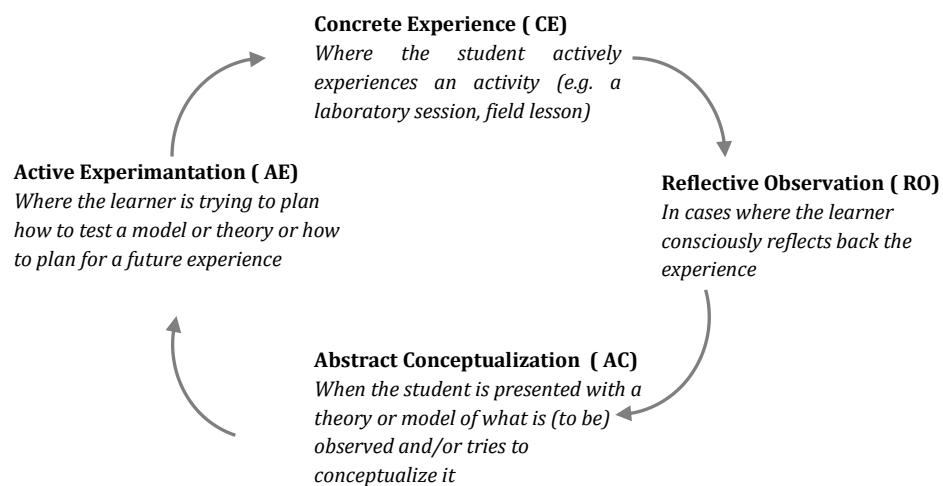


Figure 1. Kolb's experiential learning cycle (Jenkins, 1998 ; cited in Healey ve Jenkins, 2000)

Experiential learning theory posits that learning follows a cyclical process, and each person has a predominant learning style (Jonassen & Grobowski, 1999; as referenced in Li & Armstrong, 2015). Figure 2 illustrates the presence of four styles: divergers, convergers, accommodators, and assimilators. Divergers excel in perceiving tangible occurrences from multiple perspectives; they prefer contemplation over action. Conversely, students exhibiting this learning style are characterized as individuals who possess a propensity for problem-solving, are well organized, prioritize studying, and demonstrate strong leadership and concentration abilities (Çelenk & Lehimler, 2019). Conversely, divergers possess the ability to examine issues from multiple perspectives and heavily depend on the process of brainstorming and generating ideas. They possess a strong imagination, excel at producing ideas, possess the ability to analyze situations from multiple perspectives, are receptive to new experiences, and demonstrate the capacity to identify and investigate problems (Healey & Jenkins, 2000). Individuals with this particular learning style primarily utilize concrete experience (CE) and reflective observation (RO) as their main learning skills.

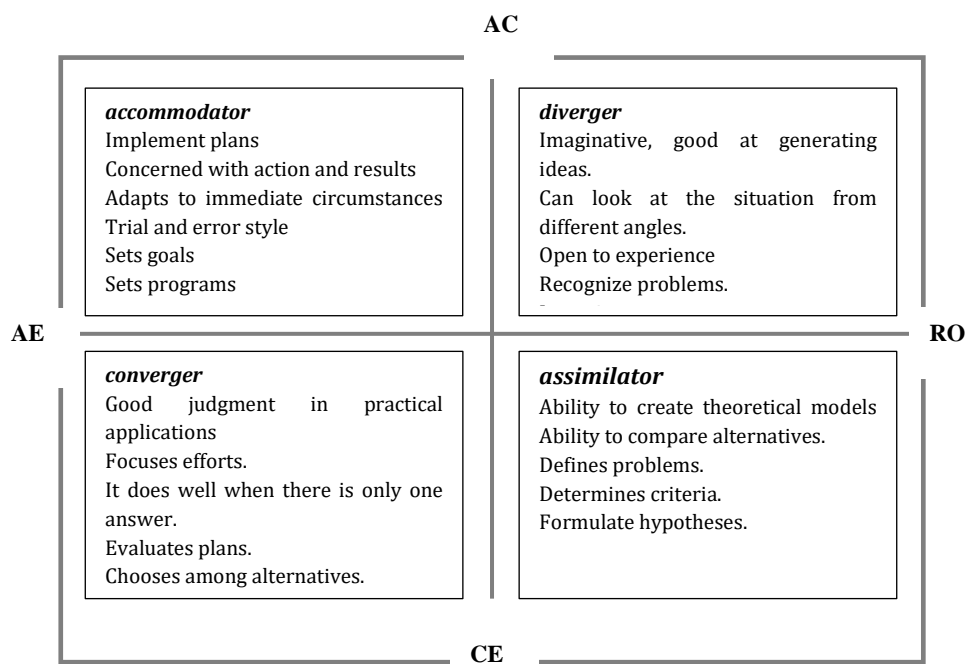


Figure 2. Kolb'un learning styles (Kolb 1984: 8; cited. Healey and Jenkins, 2000)

Assimilators, conversely, put theories to the test through practical application. The primary learning capabilities are abstract conceptualization (AC) and active experience (AE). Assimilators engage in thoughtful contemplation before putting their ideas into action to assess their practicality. They inquire about the experience of acquiring knowledge and express a desire to learn by comprehending the practical functioning of things. They acquire the ability to engage in dynamic action rather than passively observing. They prioritize action over contemplation. They have a strong aversion towards routines and willingly accept daring creative endeavors to explore the outcomes (Çelenk & Lehimler, 2019). They exhibit proficiency in making sound judgments in real-world scenarios, concentrate their endeavors, excel in situations with singular solutions, assess strategies, and select from several options. Assimilators heavily depend on the use of hypothetical-deductive reasoning.

The Accommodators possess exceptional proficiency in concrete experience (CE) and active experimentation (AE). They demonstrate intuition, open-mindedness, organization, and adeptness in concrete thinking. Additionally, they possess a deep understanding of theories. Because of their propensity for being responsive, they frequently exhibit the highest levels of risk-taking and adventurous behavior. They possess a strong aptitude for meticulous thinking and the ability to modify their plans spontaneously. They excel in devising strategies, conducting experiments, and swiftly adjusting to immediate situations. The individuals in question prioritize action and outcomes, establishing objectives and making necessary modifications to their timetables (Healey and Jenkins, 2000).

Assimilators possess excellent synthesis skills and a keen interest in design and conceptual modeling. They exhibit non-mechanical reasoning and demonstrate logical and robust decision-making ability. Reflective observation (RO) and abstract conceptualization (AC) are the two most crucial learning skills, as stated by Smith and Kolb (1996). Their greatest strength lies in their ability to comprehend and construct theoretical models or scenarios, rather than hastily responding on impulse. They exhibit a greater susceptibility to abstract concepts and employ inductive reasoning, demonstrating proficiency in constructing theoretical frameworks. According to Healey and Jenkins (2000), individuals possess the capacity to assess different options, articulate issues, determine standards, and develop educated guesses. The learning characteristics of Accommodators and Assimilators are diametrically opposed. When considering

these four learning styles in broad terms, it is recognized that assimilators typically excel in STEM disciplines or in fields that need preparation and research, whereas divergers tend to be imaginative, emotionally driven, and brimming with ideas. This learning style is commonly found among musicians, painters, psychologists, and persons who have a strong passion for fine arts, humanities, and liberal arts. Accommodators typically gravitate towards subjects rooted in theory, whereas assimilators are generally more attracted towards technical professions or action-oriented occupations like sales and marketing.

The relationship between Kolb's definition of learner characteristics and personality traits, which have been extensively studied in the educational literature, can offer valuable insights into experiential learning styles (Chamorro-Premuzic, Furnham, & Lewis, 2007; Furnham, 1992; Güngör, Yaylı, Sofracı, & Çelik, 2016; İbrahimioğlu, Ünalı, Samancıoğlu, Bağlıbel, 2013; Kamarulzaman, 2012; Khan, et al., 2018; Li & Armstrong, 2015; Salehi, Hedjazi, Hossein, & Ebrahimi, 2018). Kolb (1984) previously outlined the connection between Experiential Learning Theory and personality types, highlighting that the strongest and most long-lasting relationships typically arise between individuals with contrasting traits such as concrete/abstract, feeling/thinking, active/reflective, and extraverted/introverted. Additionally, Jung's extraverted/introverted, and feeling/thinking dimensions show a strong correlation with the five-factor model of personality, as supported by studies conducted by Furnham (1996) and Li & Armstrong (2015). The five-factor model has become a prominent and important model in the field of personality research, as it provides a comprehensive framework for understanding the organization of personality traits (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa, 1987, 2003, 2007, 2008).

The objective of this study is to establish the correlation between Kolb's learning styles and the personalities of architecture students, in accordance with the aforementioned definitions. Additionally, its purpose was to examine the impact of age, gender, academic achievement, and academic year on architecture students. Studies in the field of architecture have yielded diverse results regarding the effectiveness of Kolb's learning styles in students, as well as the impact of different learning styles on gender, age, and academic performance. These findings have been documented by Ayalp & Erman (2015), Faizi & Dezhassand (2022), Fulani, Alagbe, Aderonmu, Jegede, & Adewale (2016). (Maturakarn & Moorapun, 2017; Mirmoradi, 2018). Nevertheless, the assessment used in these research did not incorporate students' personality qualities. There is a lack of study investigating the correlation between learning style and personality, gender, age, academic achievement, and years of schooling among architecture students, particularly in connection to Kolb's Learning Styles Inventory and Five Factor Inventory. The objective of this study is to examine the correlation between learning style and personality, gender, age, academic achievement, and year of study among architecture students in their second, third, and fourth years. The measurement techniques employed were Kolb's Learning Styles Inventory and Big Five Inventory. Data analysis was conducted using the SPSS 29 program. A representative sample (N=150) of second, third, and fourth-year architecture students from Eskişehir Osmangazi University was chosen.

## **METHOD**

This study aims to examine the correlation between learning styles and personality features among 150 architecture students in their second, third, and fourth years of study at Eskişehir Osmangazi University's Department of Architecture during the Spring semester of 2022-2023. Furthermore, the research aims to investigate the impact of age, gender, academic achievement, and year of education on this relationship system within the selected sample group. In the research outlined in Figure 3, Kolb's Learning Styles Inventory was employed to evaluate students' learning styles, while the Big Five Inventory was utilized to evaluate personality qualities. The reason these two inventories were chosen is because they align with the primary learning styles in architectural education, which involve experience, cognition, and action. Kolb's Learning Styles Inventory, specifically designed for his Experiential Learning model, is used to assess these learning styles (see Demirbaş & Demirkan, 2003, 2007; Mirmoradi, 2018). However,



the Big Five Inventory, a personality assessment tool widely recognized in the field, was chosen because to its extensive use and reputation as a highly representative measure of personality traits (Li & Armstrong, 2015). Moreover, characteristics such as openness (which encompasses creativity and imagination) and conscientiousness (which involves attention to detail and order) are closely linked to the aptitudes required in the field of architecture. Additionally, the Big Five Inventory is advantageous due to its strong and consistent correlation with Kolb's Learning Styles Inventory, as evidenced by studies conducted by Akbar, Khanam, and Manzoor (2020), Khan et al. (2018), and Li and Armstrong (2015). The data collected from both inventories in the study were analyzed using the Statistical Program for Social Sciences (SPSS.29).

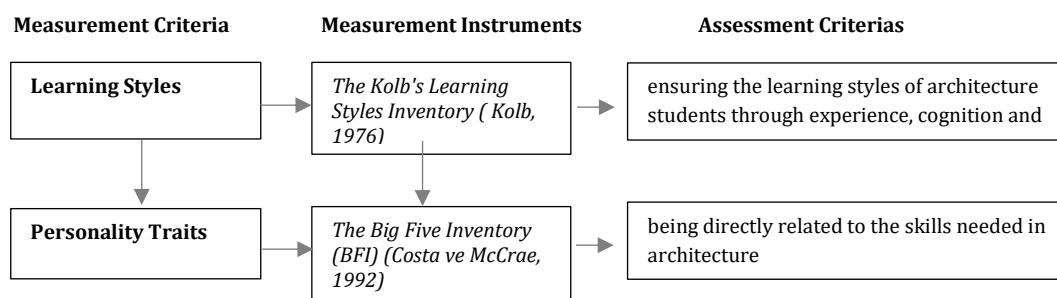


Figure 3. Scales used in the research and their descriptions.

### Participants

The study included a total of 150 students from the second, third, and fourth years of the Department of Architecture at Eskişehir Osmangazi University. The study eliminated first-year architecture students due to their lack of academic accomplishment scores. The participants were requested to complete an online questionnaire about different aspects of the study. The instructor notified the students that the test will be conducted online using SurveyMonkey (<http://surveymonkey.com>). The survey URL was subsequently distributed to the participants through internet platforms. A total of 150 students willingly participated in the examinations. The study received ethical committee approval number 2023-13 from the Human Research ethical Committee for Social Sciences and Humanities at Eskişehir Osmangazi University. Initially, the students were requested to complete a consent form, followed by the collection of their age, gender, academic performance, and year of schooling. Subsequently, the students were assessed using Kolb's Learning Styles Inventory and Big Five Inventory, respectively.

### Measures

#### *The Kolb's Learning Styles Inventory*

The Learning Style Inventory, developed by Kolb and Kolb in 2005, was employed to categorize students based on their individual learning traits. The inventory consists of a total of 12 questions. The students evaluated four distinct propositions, each corresponding to one of the four learning styles. The initial four statements in the complete inventory correspond to Concrete Experience (CE), Reflective Observation (RO), Abstract Conceptualization (AC), and Active Experiencing (AE) respectively (Delialioğlu, 2003). The raw values for the four learning styles go from 12 to 48. Each item consists of four options that are assigned scores ranging from 1 to 4. The questions were formulated with a 4-point Likert scale, with the scoring system as follows: 1 point for "Strongly disagree," 2 points for "Agree," 3 points for "Neither agree nor disagree," and 4 points for "Strongly agree." Following this evaluation, the scores are aggregated. The composite scores were derived by subtracting Abstract Conceptualization (AC) from Concrete Experience (C.E.) and Active Experience (AE) from Reflective Observation (RO). The resulting scores varied from -36 to +36. The use of the S.K-S.D. assessment yields a positive score when learning is abstract and a negative score when learning is concrete. Similarly, the A.D-Y.G. assessment scores show whether learning is active or reflective (Gürsoy, 2008).



Greater scores signify a more pronounced focus on a specific learning technique. The data of the four learning styles were combined to define a person's learning style. A score of (SD-SD) signifies a predilection for abstract language rather than concrete language. Likewise, the (AD-LD) score demonstrated an inclination towards acting rather than engaging in contemplation. Delialioglu (2003) translated the inventory into Turkish, and two academics proficient in both English and Turkish compared the scale to the original text.

### *The Big Five Inventory (BFI)*

The Big Five Inventory (BFI) is a personality traits framework that was developed by Costa and McCrae in 1992. It has gained widespread acceptance as a reliable and effective model for understanding the relationship between an individual's personality and their academic behaviors (Goldberg, 1992; Komarraju, Karau, Schmeck, & Avdic, 2011; Siddiquei & Khalid, 2018). Multiple research have demonstrated a high and consistent association between Kolb's Learning Styles Inventory and the Big Five Inventory (Akbar, Khanam, & Manzoor, 2020; Khan, et al., 2018; Li & Armstrong, 2015). The personality qualities of the Big Five Inventory are characterized as openness, conscientiousness, extraversion, agreeableness, and neuroticism (McCrae & Costa, 1989; John, Donahue, Kentle, 1991; Khan, et al., 2018). Openness necessitates possessing distinctiveness, inquisitiveness, and inventiveness. Extraversion is defined by traits such as loquaciousness, bravery, diligence, attentiveness, accountability, affability, amiability, and sociability. Neuroticism is commonly defined as a disposition marked by a proclivity towards experiencing worry, despair, self-doubt, and other adverse feelings. Every personality characteristic, including neuroticism, exists along a continuum. Within the framework of the Big 5 personality traits, neuroticism is occasionally characterized as having little emotional stability or a tendency towards negative emotionality (Watters & Spas, 2020).

The Big Five is a comprehensive assessment tool that includes a set of 44 questions. These questions are designed to measure five distinct personality qualities. The respondents rate their agreement with each statement on a four-point Likert scale, ranging from strongly disagree to strongly agree. The assessment consists of four subscales (Watters, 2017). Certain items are scored in the other direction. The scale was translated into Turkish by a bilingual expert proficient in both English and Turkish, based on the English version of Watters' (2017) study. Subsequently, another native Turkish expert performed an additional translation. The translation mistakes were rectified prior to the test being administered to the students.

### **Findings**

The sample group consists of 150 participants, with ages ranging from 19 to 26 years. A total of 96 individuals, accounting for 64% of the total, fell into the age range of 22-24. Out of the total participants, 80 (53%) were female and 70 (47%) were male. The sample consisted of second year students (50, 33%), third year students (58, 38.7%), and fourth year students (42, 28%). Table 1 demonstrates that there was substantial involvement from all grade levels.

Initially, the ratio of persons belonging to each of the four learning styles was determined by analyzing the data obtained from the Kolb's Learning Styles Inventory- III test. The combined number of individuals with a modified learning style, including both males and females, was 78, accounting for 52% of the total. This percentage is higher compared to other learning style preferences. The majority of students preferred divergers (32, 21%), accommodators (31, 20%), and assimilators (9, 7%) learning styles, respectively (Table 2). The dependability values of the learning styles inventory are presented in Table 3. The dependability score, as reported by Kalaycı (2008), is 0.770, indicating a high level of excellence. The lower dependability (.505) for abstract conceptualizing is believed to be influenced by the smaller percentage of integrating students.

Table 1. Number of Participants

PARTICIPANTS	N	%
<b>GENDER</b>		
FEMALE	80	53
MALE	70	46
<b>AGE</b>		
19-21	52	34.57
22-24	96	64.1
25 ve üstü	2	1.33
<b>YEAR OF EDUCATION</b>		
SECOND GRADE	50	33.3
THIRD GRADE	58	38.7
FOURTH GRADE	42	28
<b>GPA</b>		
1.00-2.00	31	20
2.00-3.00	58	38
3.00-4.00	61	42

Table 2 Number and percentages of learning styles and Kruskal Wallis (p) values according to gender, age group, year of education and academic performance (GPA) of students

	Gender		Age					Year of Education					GPA													
	FEMAL	MALE	19-21		22-24		25 over		second	Third	Fourth		1.00-2.00	2.00-3.00		3.00-4.00										
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%								
<b>ASS</b>	19	23	13	18	.105	15	28	33	34	0	0	.492	16	33	22	37	10	22	.330	10	32	25	43	13	21	.040
<b>CO</b>	2	3	7	1	.794	7	13	11	11	0	0	.818	11	22	6	10	1	2	.014	4	12	7	12	7	11	.980
<b>DIV</b>	48	60	30	42	.040	21	40	38	39	2	100.229	15	30	20	34	26	61	.757	13	41	18	31	30	49	.132	
<b>ACC</b>	11	14	20	39	.643	9	19	14	16	0	0	.757	8	16	10	17	5	11	.004	4	12	8	13	11	18	.746

Note: ASS: assimilator CO: converger DIV: diverger, ACC: accommodator, (p<.005).

Furthermore, the average scores of the learning styles were computed. The diverger had the highest average score, followed by the assimilators and the accommodator (M=.41, M=.32, M=.15, respectively). The converger has the lowest average score, with a mean of 0.12, as seen in Table 4. This discovery implies that architecture students possess the following characteristics as divergers: adept at perceiving tangible occurrences from several perspectives; inclined towards contemplation rather than action; and typically exhibit creativity and emotional sensitivity. Smith and Kolb (1996) have observed that individuals with abstract conceptualization and introspective observation had a learning style that aligns with the primary objective of architecture education. The number of females (48) exceeds that of males (30), and 40% of these students fall within the age range of 19 to 21. The 22-24 age group comes next, comprising 39% of the total. Table 2 shows that fourth graders have the highest percentage (61%) of diverger style among children. Additionally, a majority of these students (49%) have a high academic performance, ranging from 3.00 to 4.00.

Table 3. Reliability values of the Learning Styles Inventory

Learning Styles and Process	Cronbach's alfa değeri
Concrete Experience (CE)	.669
Reflective Observation (RO)	.595
Abstract Conceptualization (AC)	.505
Active Experimentation (AE)	.713
Abstract – Concrete (AC–CE)	.597
Active – Reflective (AE–RO)	.403

\* Overall Cronbach's alpha value = .770

Following the calculation of descriptive statistics, all items underwent normality testing using the Lilliefors corrected Kolmogorov-Smirnov test in SPSS v.29. The mean scores of learning styles provided evidence against the null hypothesis of non-normal distribution of the data ( $p < 0.01$ ). The null hypothesis states that there is no correlation between the learning styles of 2nd, 3rd, and 4th year Architecture students and their personality traits, age, gender, academic performance, and year of study.

The Kruskal-Wallis test was utilized to examine potential disparities among learning style, personality attributes, age, gender, year of education, and academic performance among architecture students. The findings revealed substantial statistical disparities between diverger and gender ( $p = .040$ ), assimilator and accommodator and year of study ( $p = .014$ ,  $p = .004$  respectively), and assimilator and academic performance ( $p = .040$ ) (Table 2). Considering the majority of the scores had a non-normal distribution, the nonparametric test statistic The Spearman's rho test was employed to examine the correlation between participants' test performance and several factors such as learning styles, personality, age, gender, years of education, and academic success (Table 4). Based on the test results, there is a negative correlation ( $p < .001$ ) between the Concrete Experience (CE) learning style and the Reflective Observation (RO), Abstract Conceptualization (AC), and Active Experimentation (AE) learning styles.

Concrete Experience (CE) is significantly correlated with Accommodating, Diverger, Extraversion, Agreeableness, and Academic Performance (GPA) ( $p < .001$ ,  $p = .006$ ,  $p = .003$ ,  $p = .002$ ,  $p = .002$ ,  $p = .002$ , respectively). Furthermore, Reflective Observation (RO) is significantly correlated with the traits of adaptability, analysis, sociability, and agreeability ( $p = .022$ ,  $p = .035$ ,  $p < .001$ ,  $p = .016$ ; respectively). The relationship between Abstract Conceptualization (AC) and diverger and assimilator was negative, whereas it was positive with assimilator ( $p < .001$ ,  $p < .001$ ). Active Experimentation (AE) exhibited a significant negative association with the diverger ( $p < .001$ ), and a significant positive correlation with the accommodator and accommodation ( $p < .001$ ) (Table 4).

Among the four learning styles, the diverger learning style had negative connection with both the converger and assimilator learning styles ( $p < .002$ ). Furthermore, the diverger exhibits a positive correlation with extraversion, conscientiousness, and openness ( $p = .006$ ,  $p = .038$ ,  $p = .022$  respectively). Furthermore, there was a significant positive correlation between the diverger and both gender and years of education ( $p = .040$ ,  $p = .003$ ). Conversely, there was a negative association between converger and assimilator ( $p = -.002$ ). Furthermore, there exists a negative association between assimilator and extraversion, with a statistically significant  $p$ -value of less than 0.001. The level of openness in students is favorably associated with their age ( $p = .047$ ) and years of study ( $p = .006$ ). Additionally, students' academic success, as measured by their GPA, is positively correlated with the number of years they have studied ( $p = .010$ ) (Table 4).

Table 4. Mean, standard deviation, reliability and correlations for all variables (n = 150)

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
<b>1.GENDER</b>	.69	.46																
		3																
<b>2.YEAR OF EDU.</b>	2.9	.78	.14															
	5	4	3															
<b>3. CE</b>	34.53	3.5	.09	<b>.010</b>														
		5	3	*														
<b>4. RO</b>	34.30	3.2	.35	.051	-													
		6	7		<b>&lt;.001**</b>													
<b>5.AC</b>	36.39	3.1	.52	.715	-	-												
		2	9		<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>												
<b>6.AE</b>	37.47	3.8	.94	.324	-	-	<b>&lt;.001**</b>											
		3	0		<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>	<b>1**</b>											
<b>7. ACC.</b>	.15	.36	.64	.619	<b>&lt;.001**</b>	.923	.337	<b>&lt;.001**</b>										
		2	4		<b>1**</b>			<b>1**</b>										
<b>8. DIV.</b>	<b>.41</b>	.49	<b>.04</b>	<b>.003</b>	<b>.006</b>	<b>.022*</b>	-	-	-									
		3	<b>0*</b>	<b>**</b>	<b>**</b>	*	<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>									
<b>9. ASS</b>	.32	.46	.10	.463	.108	<b>.035*</b>	<b>&lt;.001**</b>	.302	-	-								
		8	6				<b>1**</b>		<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>								
<b>10. CON.</b>	.12	.32	.79	-	-	-	-	.322	.055	-	-							
		6	5	<b>.003**</b>	<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>	<b>&lt;.001**</b>			<b>&lt;.001**</b>	<b>.002**</b>							
<b>11.EXT.</b>	2.6	.26	.86	.320	<b>.003**</b>	<b>&lt;.001**</b>	<b>.006*</b>	.551	.668	<b>.006*</b>	.932	-						
	2	3	9		<b>**</b>	<b>1**</b>	*			*		<b>&lt;.001**</b>						
<b>12.AGG.</b>	2.7	.20	.14	.634	<b>.002**</b>	<b>.016*</b>	.053	<b>&lt;.001**</b>	.197	.161	.060	.393	.070					
	5	5	0		<b>**</b>			<b>1**</b>										
<b>13. CONS.</b>	2.8	.20	.15	.107	.484	.555	.320	.223	.841	<b>.038*</b>	.356	-	.079	.28				
	3	6	4									<b>.042*</b>	0					
<b>14. NEV</b>	2.5	.22	.97	.115	.328	.186	.164	.818	.534	.622	.064	-	.150	.99	<b>&lt;.001**</b>			
	8	5	9									<b>.009*</b>	3	<b>1**</b>				
<b>15. OPEN</b>	2.8	.22	.60	<b>.006**</b>	.518	.688	.144	.809	.794	<b>.022*</b>	.053	.334	<b>&lt;.001**</b>	<b>.005**</b>	<b>&lt;.001**</b>	-		
	7	2	5	<b>**</b>									<b>1**</b>	<b>5**</b>	<b>1**</b>	<b>.043*</b>		
<b>16. GPA</b>	2.2	.75	.93	<b>.010**</b>	<b>.002**</b>	.370	.403	.371	.463	.232	.090	.846	.910	.22	.718	.38	.80	
	0	9	2	<b>**</b>	<b>**</b>									0	3	0		
<b>17. AGE</b>	1.6	.50	.16	<b>&lt;.001**</b>	.892	.485	.735	.901	.571	.753	.665	.639	.199	.53	.233	.56	<b>.047*</b>	.29
	6	0	3	<b>1**</b>									5	6	6	7		

Note. ASS: Assimilator, CON:Cconverger DIV: Diverger, ACC: Accommodator, SD : Concrete Experience, RO: Reflective Observation SK: Abstract Conceptualization, AE: Active Experimentation , EXT.: Extraversion, AGG.: Agreeableness, CONS.: Conscientiousness , NEV : Neuroticism OPEN: openness, M =Mean; SD = Standard deviation, Pearson 2-tailed test. \* p<.05.\*\* p<.01.

A multiple regression analysis was performed on the variables to verify the ongoing accuracy of the results (Table 5). Eight regression analyses were performed using SPSS (version 29) to investigate the correlations among the four learning styles, five personality characteristics, age, gender, years of education, and academic performance. The initial analysis (Model 1) examined the correlation between concrete experimentation, the five personality traits, age, gender, amount of schooling, and academic achievement. The second study (Model 2) investigated the correlation between reflective observation (RO), the five personality traits, age, gender, educational level, and academic performance. The third study, referred to as Model 3, examined the relationship between Abstract Conceptualization (AC), age, gender, years of education, academic performance,

and the five personality factors. The fourth study (Model 4) investigated Active Experimentation (AE), the five personality traits, age, gender, educational level, and academic success.

The fifth, sixth, seventh, and eighth analyses (Models 5, 6, 7, 8) investigated the correlation between diverger, accommodator, decomposer, and assimilator, and the five personality traits, age, gender, years of education, and academic performance, respectively. The dependent variable in the initial four analyses was the four dimensions of learning styles. The normality, homogeneity of regression, and lack of outlier's assumptions were assessed using SPSS regression. Table 5 displays the unstandardized regression coefficient  $b$ , the corresponding  $F$  and  $R^2$  values, and the standardized regression coefficients. The regression coefficients for the five personality variables indicate that extraversion, agreeableness, conscientiousness, openness, and neuroticism were found to be statistically significant. The regression coefficient of standard deviation (SD) accounted for 23.3 percent of the variability in extraversion and agreeableness. The coefficient of determination ( $R^2$ ) was 23.3, indicating a significant relationship ( $p < .001$ ,  $p = .004$ ). Furthermore, the variable SD accounts for 23.3 percent of the variability in academic achievement, as indicated by an  $R$ -squared value of 23.3 and a  $p$ -value of .019. The regression coefficient of RO accounts for 20.5 percent of the variability in extraversion and agreeableness ( $R^2 = 20.5$ ,  $p < .001$ ,  $p = .004$ ). Furthermore, AC regression coefficient accounts for 14 percent of the variability in extraversion ( $R^2 = 14$ ,  $p = .002$ ), agreeableness ( $R^2 = 14$ ,  $p = .025$ ), and openness ( $R^2 = 14$ ,  $p = .038$ ). The regression coefficient for AD accounts for 15.3 percent of the variability in agreeableness ( $R^2 = 15.3$ ,  $p < .001$ ) and conscientiousness ( $R^2 = 15.3$ ,  $p = .044$ ). The coefficient of the modifying regression accounts for 14.1 percent of the variability in the gender variable ( $R^2 = 14.1$ ,  $p = .018$ ) and years of education variable ( $R^2 = 14.1$ ,  $p = .018$ ). The regression coefficient of the converger was found to explain 15.9 percent of the variance in extraversion ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .002$ ), neuroticism ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .046$ ), and years of education ( $R^2 = 15.9$ ,  $p = .015$ ). However, there was no significant relationship found between the variables of accommodating and assimilating and the other variables.

Table 5. Multiple regression analyses with learning styles, personality subscales, age

MODEL	Y= dependent variable	Predictors	Standartilized b	t	p-value	F	R <sup>2</sup>
1	Y= Concrete Experience (CE.)	<b>Extraversion</b>	4.314	3.960	<b>&lt;.001**</b>	4.720	.233
		<b>Agreeableness</b>	4.100	2.955	<b>.004*</b>		
		Conscientiousness,	-.439	-.290	.772		
		Neuroticism	1.285	.972	.333		
		Openness	-2.814	-1.859	.065		
		Age	-.592	-1.019	.310		
		Year of education	.714	1.866	.060		
		Gender	1.093	1.842	.068		
		GPA	.850	2.363	<b>.019*</b>		
		2	Y= Reflective Observation (RO).	<b>Extraversion</b>	4.277		
<b>Agreeableness</b>	3.823			2.945	<b>.004*</b>		
Conscientiousness,	-.976			-.688	.492		
Neuroticism	1.606			1.298	.196		
Openness	-2.554			-1.804	.073		
Age	-.418			-.769	.443		
<b>Year of education</b>	.763			2.168	<b>.032*</b>		
Gender	.743			1.340	.183		
GPA	.122			.362	.718		
3	Y= Abstract conceptualization (AC)			<b>Extraversion</b>	3.212	3.173	<b>.002*</b>
		<b>Agreeableness</b>	2.932	2.274	<b>.025*</b>		
		Conscientiousness,	-1.628	-1.157	.249		
		Neuroticism	1.916	1.559	.121		
		<b>Openness</b>	-2.950	-2.098	<b>.038*</b>		
		Age	-.025	-.046	.963		
		Year of education	-.307	-.877	.382		
		Gender	-.125	-.227	.821		
		GPA	.402	1.202	.231		
		4	Y= Active Experience (AE)	DIŞADÖNÜKLÜLÜK	.340	.276	.783
<b>Extraversion</b>	6.425			4.089	<b>&lt;.001**</b>		
<b>Agreeableness</b>	-3.492			-2.035	<b>.044*</b>		
Conscientiousness,	1.627			1.086	.279		
Neuroticism	.666			.389	.698		
Openness	-.223			-.339	.735		
Age	-.628			-1.473	.143		
Year of education	.593			.884	.378		
Gender	.385			.945	.346		
5	Y= diverger			Extraversion	.304	1.906	.059
		Agreeableness	.175	.861	.390		
		Conscientiousness,	.212	.955	.341		
		Neuroticism	-.139	-.715	.476		
		Openness	.061	.276	.783		
		Age	-.023	-.272	.786		
		<b>Year of education</b>	.132	2.387	<b>.018*</b>		
		<b>Gender</b>	.132	2.387	<b>.018*</b>		
		GPA	.020	.372	.711		
		6	Y= accommodator	Extraversion	-.080	-.643	.521
Agreeableness	.171			1.080	.282		
Conscientiousness,	-.055			-.317	.751		
Neuroticism	.113			.747	.456		
Openness	.107			.617	.538		
Age	-.045			-.677	.500		
Year of education	-.024			-.553	.581		
Gender	-.019			-.284	.777		
GPA	.034			.824	.411		
7	Y= assimilator			Extraversion	.110	.704	.483
		Agreeableness	-.324	-1.631	.105		
		Conscientiousness,	-.062	-.285	.776		
		Neuroticism	.281	1.487	.139		
		Openness	-.240	-1.110	.269		
		Age	.036	.439	.661		
		Year of education	-.019	-.359	.720		
		Gender	-.142	-1.678	.095		
		GPA	-.058	-1.132	.260		
		8	Y= converger	<b>Extraversion</b>	-.334	-3.193	<b>.002</b>
Agreeableness	-.023			-.174	.862		
Conscientiousness,	-.095			-.656	.513		
<b>Neuroticism</b>	-.255			-2.013	<b>.046</b>		
Openness	.072			.497	.620		
Age	.032			.568	.571		
<b>Year of education</b>	-.089			-2.452	<b>.015</b>		
Gender	-.001			-.013	.989		
GPA	.005			.135	.892		



## **DISCUSSION**

The objective of this study is to examine the learning preferences of architecture students enrolled at Eskişehir Osmangazi University. The study specifically explores the correlation between learning styles and factors such as personality, gender, age, academic performance, and duration of study. The findings indicated that among the architecture students, the prevailing learning style was identified as "divergers", with 40% of the 150 students falling into this category, while 32% were classified as "assimilators". Based on the findings, there is a higher proportion of females who are divergers compared to males. Additionally, 67 percent of the students who engage in diverger activities fall within the age range of 22-24. The fourth-year students had the highest percentage of divergers, at 61%, followed by the third-year students at 34%. Additionally, a majority of these switchers had strong academic achievement.

The study revealed that among the 50 second grade students, the prevailing learning methods were assimilator (33%) and diverger (30%). The findings revealed that among the total of 58 third-grade children, the prevailing learning style was identified as assimilators (37%) and diverger (34%). It was observed that the second and third grade students had comparable learning patterns, specifically a assimilator style, with minimal variation. Assimilators possess the learning orientations of abstract conceptualization and reflective observation. This enables them to carefully observe and analyze situations from various perspectives, make logical judgments, and systematically plan and act based on their intellectual understanding of a given situation (Ayalp, 2016). In addition, they possess the capacity to arrange information, construct abstract frameworks, validate hypotheses and concepts, and scrutinize numerical data (Kolb, 1984). During the second and third year of architectural education, students are encouraged to cultivate innovative thinking and behavior, experiment with novel concepts, analyze problems to determine optimal solutions, establish objectives, and make informed decisions.

Conversely, the prevailing learning style among fourth year students was identified as diverger, with a percentage of 61%. Divergers possess a vivid imagination and excel at producing ideas. They have the ability to analyze situations from multiple viewpoints and are open to new experiences. They are adept at identifying and exploring problems, as well as witnessing physical occurrences from diverse perspectives. Divergers tend to prioritize thinking over doing action. Conversely, children exhibiting this learning style are characterized as adept at problem-solving, well organized, studious persons with strong leadership skills and the ability to concentrate effectively.

The study found that diverger students exhibited dominating personality traits including as extraversion, openness, and conscientiousness, which align with the relationships between learning styles and personality. The research conducted by Kolb (2015) indicates that divergers exhibit optimism, a curiosity for meeting new individuals, and a desire to participate in genuine activities. Furthermore, the study highlights the significance of decomposition approaches, such as group work, open-minded listening, and getting individual feedback, in establishing meaningful connections. Conscientiousness refers to the inherent motivation to perform a work with excellence and to fulfill one's responsibilities towards others with utmost seriousness. Conscientious individuals, in contrast to those lacking motivation and orderliness, typically exhibit diligent work ethic and organizational skills. Conversely, openness pertains to an individual's receptiveness, imaginative thinking, and perceptive abilities. Extraversion is defined by qualities such as sociability, mobility, and high energy levels, as well as an inclination towards experiencing positive emotions. Extraverts are distinguished by their warmth, positivity, sociability, and need for excitement (Lucas & Diener, 2001; Kolb, 2015). According to these classifications, the students designated as "divergers" in this study were determined to possess qualities such as organization, extroversion, creativity, and open-mindedness. These attributes are considered essential for students pursuing architectural education.

This study investigates the relationship between personality traits and Kolb's experiential learning approach by analyzing a sample of 150 architecture students. Additionally, it enhances

our understanding of individual variations. Extraversion was linked to the act of engaging in concrete experimentation, reflective observation, and abstract conceptualization. This conclusion is plausible as concrete experimentation involve establishing connections with others and demonstrating sensitivity towards emotions and people. The regression analysis indicated that extraverted students prefer acquiring new knowledge through concrete experiences rather than active experiences. Additionally, they tend to adapt their experiences and possess a flexible learning style. Therefore, it was demonstrated that extraversion is the sole personality attribute linked to Kolb's (1984) experiential learning cycle. Fry (1978) and Kolb (1976) found that the sensory, perceptual, and symbolic aspects of the environment are connected to an essential for the development of learner skills in concrete experience, reflective observation, and abstract conceptualization, based on their research on MBA students and architecture graduate students (cited in Kolb, 2015). The research conducted by Fry (1978) and Kolb (1976) validates that extraversion is strongly associated with concrete experience, reflective observation, and abstract conceptualization. This demonstrates that individuals with extraverted traits prioritize emotion over logic, uniqueness, and an intuitive, artistic approach to problem-solving, rather than a systematic, scientific approach. While this study offers valuable insights into the impact of personality traits and learning preferences on architecture education, it is vital to acknowledge its limitations. Crucially, future studies might focus on assessing not just students' GPAs, but also their proficiency in design, which they develop through the architectural studio's design process.

## CONCLUSION

The study utilized Kolb's learning style inventory, a commonly employed tool for categorizing learning styles, along with the Big Five inventory, a widely utilized instrument for assessing personality traits. These assessments were employed to examine the correlation between personality and learning styles among a sample of 150 architecture students enrolled at Eskişehir Osmangazi University. The study revealed that most students possessed diverger learning methods. This finding is deemed significant due to the fact that architecture is widely regarded as an art form, and architects employ creativity, imagination, and aesthetics in their work. This should also be acknowledged as a significant discovery in the field of architectural education research, as individuals who bring about change actively participate in activities such as generating alternative ideas and inferences, creating metaphors, brainstorming, and conducting research, sharing their findings, and engaging in inquiry-based learning to reflect on their acquired knowledge. The nearly unanimous correlation between switchers and superior academic performance suggests that switchers tend to excel in architectural education.

The study revealed that individuals who are divergers tend to have dominating personality qualities such as extraversion, openness, and conscientiousness. Extraverts are commonly characterized as being sociable, lively, and deriving pleasure from engaging with people. Students possessing these characteristics can excel in group conversations and collaborative projects, since they can actively engage with their peers. For instance, individuals may prefer instructional approaches that incorporate interactive components, such as debates, presentations, or group brainstorming sessions. In contrast, children who possess elevated degrees of openness are prone to excelling in tasks that necessitate innovative thinking and the examination of things from several viewpoints. They frequently exhibit a greater receptiveness towards novel procedures, theories, and unorthodox approaches to the process of acquiring knowledge. Their diverse range of interests can enrich their learning experience by facilitating the establishment of connections between various subjects. Individuals with a high level of conscientiousness might use their structured disposition to proficiently oversee creative endeavors, harmonizing inventive ideation with a methodical methodology. Their serious disposition enables them to meticulously attend to details in their work, which is a highly valuable skill in fields that demand precision. Educators should aim to balance the need for social interaction and creative freedom with a structured approach that appeals to divergers' conscientiousness. Divergers should be encouraged to explore their creative side in group settings, while at the same time being provided with clear guidelines and goals. In addition, a variety of teaching methods can be prepared and used to appeal to

students with extraverted traits (group work, discussions), students with openness traits (creative assignments, exploration of new ideas) and students with conscientiousness traits (structured projects, clear expectations). Understanding these dynamics can help educators adapt their teaching strategies to better fit the needs of the divergers and ultimately improve their learning experience and academic performance.

Educators must acknowledge that students possess diverse learning styles. By doing so, they might potentially establish more comprehensive and efficient learning environments. Furthermore, the curriculum can be modified to incorporate a harmonious blend of activities that cater to the various learning styles found in the study. By adopting the concept that every student possesses a unique learning style, instructional techniques that enhance involvement for various personality types can be employed. This finding is significant for architectural educators who must be cognizant of students' cognitive preferences in order to render course material accessible and comprehensible. Hence, tailoring curriculum to align with the learning preferences of architecture students has the potential to enhance their academic achievement.

This research is commendable for its integration of both Kolb's Learning Style Inventory and the Big Five Inventory, which offers a comprehensive perspective on how personality impacts learning styles. Conversely, the emphasis on architecture students, a discipline that highly values creativity and practical abilities, renders the study extremely pertinent and specific. Moreover, the results offer practical suggestions for educators in the architectural sector and propose strategies to modify instructional approaches to accommodate diverse learning styles and personality features. Utilizing regression analysis to examine the correlation between extraversion and particular learning approaches, such as concrete experiments, is seen as advantageous due to its ability to offer a detailed comprehension of these associations. However, the study was constrained to a sample size of 150 students exclusively from a solitary university. Expanding the sample size and including a wider range of participants can enhance the applicability of the results. Moreover, the study's findings may pertain exclusively to the cultural and educational environment of Eskişehir Osmangazi University and may not be relevant to other cultural contexts. While the study employed robust quantitative methodologies, including qualitative methods could offer more profound insights into students' perceptions of learning styles and personality attributes.

Potential future research stemming from this study could encompass longitudinal studies to examine the progression of learning styles and academic performance in architecture students over an extended period. Additionally, comparative studies could be conducted to assess the relationship between learning styles and academic performance across diverse cultural and educational settings, thereby shedding light on the generalizability or particularity of the observed outcomes. Furthermore, one can analyze the efficacy of diverse instructional approaches tailored to distinct cognitive preferences in architectural education. This investigation can provide light on the impact of curriculum modifications targeting various learning styles on student involvement and academic achievements.

## REFERENCES

- Akbar, H., Khanam, A., ve Manzoor, S. (2020). Relationship among Personality Traits, Dışadönüklülük ve Agreeableness with Students Preferred Learning Styles at Higher Education. *Sir Syed Journal of Education ve Social Research*, 3(1), 1-8. DOI: <https://doi.org/10.36902/sjesr-vol3-iss1-2020>.
- Ayalp, G. G. (2016). Learning Styles of Undergraduate Civil Engineering Students and the Relationship with Construction Management Success. *J. Prof. Issues Eng. Educ. Pract.*, 142(1), 05015002.
- Ayalp, G. S., ve Erman, O. (2015). Exploring the Learning Style Characteristics of Turkish Freshman Architecture Students with the Evidence of Learning Style Inventory. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 17(2), 68-82.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., ve Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26, 129-14.

- Cano, J. (1999). The relationship between learning style, academic major, and academic performance of college students . *Journal of Agricultural Education*, 40(1), 30-37.
- Çelenk, K., ve Lehimler, E. (2019). A Study on Learning Styles of Individuals Receiving Vocational Music Education. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 108-122.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., ve Lewis, M. (2007). Personality and approaches to learning predict preference for different teaching methods . *Learning and Individual Differences*, 17, 241-250.
- Costa, P., ve McCrae, R. (1992). Neo PI-R professional manual. *Psychol Assess Resour.*, 396.
- Delialioğlu, F. (2003). The Roles of Cinsiyet and Learning Styles on Tenth Grade Students' Kinematics Graphing Skills. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Ortaoğu Teknik Üniversitesi . Ankara*
- Demirbas, O. O. (2001). The relation of learning styles and performance scores of the students in interior architecture education. *Yayınlanmamış Doktora Tezi. Bilkent University. Ankara*
- Demirbas, O. O., ve Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and Cinsiyet in design education. *Learning and Instruction*, 17 , 345-359.
- Demirbas, O., ve Demirkan, H. (2003). Focus on architectural design process through learning styles. *Design Studies*, 24, 437-456.
- Demirkan, H., ve Demirbaş, Ö. O. (2010). The effects of learning styles and Cinsiyet on the academic performance of interior architecture students,. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1390-1394,.
- Durling, D., Cross, N. ve Johnson, J. (1996). Personality and learning preferences of students in design and design-related disciplines. *IDATER 96* (pp. 1-7). Loughborough University: IDATER 96.
- faizi, M., ve dezhpasand, S. (2022). Analysis of Learning Styles to Improve Architectural Education (Case Study: Architecture Students of Urmia University). *Journal of Iranian Architecture Studies*, 7(14), 149-169. doi: 10.22052/1.14.149.
- Fatahi, S., Moradi, H., ve Kashani-Vahid, L. (2016). A survey of personality and learning styles models applied in virtual environments with emphasis on e-learning environments. *Artif Intell Rev.*, 46, 413-429. DOI 10.1007/s10462-016-9469-7.
- Fry, R. E. (1978). *Diagnosing Professional Learning Environments: An Observational Framework for Assessing Situational Complexity*. Unpublished Ph.D. thesis. Massachusetts ,USA: Massachusetts Institute of Technology.
- Fulani, O., Alagbe, O., Aderonmu, P., Jegede, F., ve Adewale, B. (2016). Cinsiyet, Learning Styles and Performance of 1st Year Architecture Students: First Stage of A Longitudinal Study. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies (pp. 5730-5736.). Barcelona, Spain: EDULEARN16 Proceedings.
- Furnham, A. (1992). Personality and learning style: a study of three instruments. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 429-438.
- Furnham, A. (1996). The big five versus the big four: The relationship between the Myers- Briggs Type Indicator (MBTI) and NEO-PI five factor model of personality. *Personality and Individual Differences*, 21, 303-307.
- Geisler-Brenstein, R., Schmeck, R., ve Hetherington, J. (1996). An Individual Difference Perspective on Student Diversity. *Higher Education*, 31(1), 73-96.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42.
- Güngör, F., Yaylı, D., Sofracı, G., ve Çelik, D. (2016). İngilizce Hazırlık Okulu Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Başarı Puanlarının Öğrenme Stilleri ve Cinsiyetleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1055-1070. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241653>.
- Gürsoy, T. (2008) Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi .Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Aydın*
- Healey , M. ve Jenkins, A. (2000) Kolb's Experiential Learning Theory and Its Application in Geography in Higher Education, *Journal of Geography*, 99:5, 185-195, DOI: 10.1080/00221340008978967
- İbrahimoğlu, N., Ünalđı, I., Samancıoğlu, M., ve Bağlıbel, M. (2013). The Relationship Between Personality Traits And Learning Styles: A Cluster Analysis. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 2(3), 93-108.
- John, O. P., Donahue, E. M., ve Kentle, R. (1991). The Big Five Inventory version 4a and 54. Berkeley, CA: Institute of Personality and Social Research, University of California.
- Jonassen, H. D., ve Grobowski, B. L. (1999). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New York.: Taylor ve Francis.
- Jung, C. G. (1971). *Psychological Types*. . Princeton: Princeton University Press.
- Kalaycı, ř. (2008). *Multivariable statistic techniques at SPSS*. Ankara, Turkey : Asil Publishing (in Turkish).



- Kamarulzaman, W. (2012). Critical Review On Affect Of Personality On Learning Styles Proceeding of the 2nd International Conference on Arts, Social Science ve Technology (pp. 1-7). Penang, Malaysia; International Conference on Arts, Social Science ve Technology .
- Karimi Moshaver, M. (2012). Relation Between Learning Styles and Student Performance in Architecture Design Studios. *The Monthly Scientific Journal of Bagh-e Nazar*, 9(20), 3-12.
- Khan, A., Shin, L. P., Hishan, S. S., Mustaffa, M. S., Madihie, A., ve Sabil, S. (2018). Effect of personality traits and learning styles towards students' academic achievement in Johor Bahru. *International Journal of Engineering ve Technology*, 7 (2.10), 4-9.
- Khatibi, M., ve Khormaei, F. (2016). Learning and Personality: A Review. *Journal of Educational and Management Studies*, 6(4), 82-90.
- Kim, J., Lee, A., ve Ryu, H. (2013). Personality and its effects on learning performance: Design guidelines for an adaptive e-learning system based on a user model. *International Journal of Industrial Ergonomics* , 1-12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ergon.2013.03.001>.
- Kolb, A. Y., ve Kolb, D. A. (2005). *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 Technical Specifications*. Hay Group .
- Kolb, D. (1976). *Learning Style Inventory*. Boston, MA: McBer ve Company.
- Kolb, D. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Second Ed. New Jersey: Pearson FT Press.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E., ve Mainemelis, C. (2001). *Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions* . In R. J. Sternberg, ve L.-f. Z. (eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. 1st Edition (pp. 228-247). New York, London: Routledge.
- Komaraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R., ve Avdic, A. (2011). The Big Five personality traits, learning styles, and academic achievement. *Personality and Individual Differences* , 51(4), 472-477. doi:10.1016/j.paid.2011.04.019.
- Kvan, T., ve Yunyan, J. (2005). Students' learning styles and their correlation with performance in architectural design studio. *Design Studies*, 26, 19-34.
- Li, M., ve Armstrong, S. J. (2015). The relationship between Kolb's experiential learning styles and Big Five personality traits in international managers. *Personality and Individual Differences*, 86, 422-426.
- Lucas, R., ve Diener, E. (2001). *Dişadönüklülük* raversion. In N. J. Smelser, ve P. B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social ve Behavioral Sciences* (pp. 5202-5205). Pergamon.
- Maturakarn, C., ve Moorapun, C. (2017). Design thinking: Interior architecture and interior design in Thailand. *Environment- Behaviour Proceedings Journal*, 2(6), 71-79.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and Açıklıkness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258- 1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (2007). Brief versions of the NEO-PI-3. *Journal of Individual Differences*, 28, 116-128.
- McCrae, R. R., ve Costa, P. T. (2008). The Five-Factor Theory of Personality . In O. P. John, R. W. Robins, ve L. A. Pervin, *Handbook of Personality, Theory and Research* (pp. 159-181). New York: The Guilford Press .
- McCrae, R., ve Costa, P. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- McCrae, R., ve Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood*. New York: W.W.Norton ve Company.
- Mirmoradi, S. S. (2018). The study of architecture students' learning styles and their relationships with gender, academic performance, and duration of study in this discipline. *Int. J. Architect. Eng. Urban Plan*, 28(2), 135-147. DOI: 10.22068/ijaup.28.2.135.
- Olsson, C., Lachmann, H., Kalén, S., Ponzer, S., ve Mellstrand Navarro, C. (2020). Personality and learning styles in relation to attitudes towards interprofessional education: a cross-sectional study on undergraduate medical students during their clinical courses. *BMC Med Educ*, 20, 398.
- Salehi, E., Hedjazi, Y., Hossein, S. M., ve Ebrahimi, M. S. (2018). The Effect of Personality Types on the Learning Styles of Agricultural Students (A case study in Iran). *The Online Journal of New Horizons in Education*, 4(2), 126-135.
- Siddiquei, N. L., ve Khalid, R. (2018). The relationship between Personality Traits, Learning Styles and Academic Performance of E-Learners. *Açıklık Praxis*, 10(3), 249-263.
- Smith, D. M., ve Kolb, D. A. (1996). *User's Guide for the Learning- Style Inventory: A Manual for Teachers and Trainers*. Boston : McBer ve Company.
- Tezel, E., ve Casakin, H. (2010). Learning Styles and Students performance in Design Problem Solving. *International Journal of Architectural Research: Archnet-IJAR*, 4(2/3), 262-277.
- URL-1 . Web of Science veri tabanı, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/ec82734e-d81d-4c21-9bb3-7f0acb9eec36-9fa475ed/relevance/1>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023

- URL-2 . Scopus veri tabanı, <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-fvesrc=svest1=learning+stylesvesid=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvesot=bvesdt=clvesl=30ves=%28TITLE-ABS-KEY%28learning+AND+styles%29+AND+KEY%28personality+traits%29%29veorigin=resultsliveeditSaveSearch=veyearFrom=Before+1960veyearTo=PresentvesessionSearchId=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvelimit=10vecluster=scosubtype%2C%22ar%22%2Ct>, Erişim tarihi Eylül 24 , 2023
- URL-3 Web of Science veri tabanı, <https://www.webofscience.com/wos/woscc/summary/733bf59f-c903-46b2-b5fc-15168461f8c0-9fa4b0f8/relevance/1>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023
- URL-4 Scopus veri tabanı , <https://www.scopus.com/results/results.uri?sort=plf-fvesrc=svest1=learning+stylesvesid=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvesot=bvesdt=bvesl=30ves=%28TITLE-ABS-KEY%28learning+AND+styles%29+AND+KEY%28personality+AND+traits%29+AND+KEY%28architecture+education%29%29veorigin=searchbasicveeditSaveSearch=veyearFrom=Before+1960veyearTo=PresentvesessionSearchId=2ad6df5c6e4638af8c098be4fc2def2bvelimit=10vecluster=cosubtype%2C%22ar%22%2Ct>, Erişim tarihi Eylül 24, 2023
- URL-5. TRDizin veritabanı, <https://search.trdizin.gov.tr/en/publication/search?q=abstract%3A%28%28öğrenme+AND+stili%29+AND+%28kişilik+OR+özellikleri%29%29>, Erişim tarihi Eylül 24 2023
- URL-6. TRDizin veritabanı, <https://search.trdizin.gov.tr/en/publication/search?q=abstract%3A%28%28öğrenme+AND+stili%29+AND+%28kişilik+OR+özellikleri%29+AND+%28%22mimarlık+eğitimi%22%29%29&searchName=&order=year-DESC&page=1&limit=20>, Erişim tarihi Eylül 24 , 2023
- Watters, P. (2017). Measuring the Creativity of Architecture Students. Doctor of Philosophy . Rhode Island, Rhode Island, USA.
- Watters, P., ve Spas, J. (2020). Finding creativity in the Dışadönüklülükkrinsically motivated environment of architecture students. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(2), 231-241.
- Zonash, R., ve Naqvi, I. (2011). Personality Traits and Learning Styles among Students of Math