

Aralık

2024



SUEFD

Sinop Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi

Sinop University
Journal of Education Faculty

e-ISSN: 3023-8552



Volume 1, Issue 2, December 2024
Cilt 1, Sayı 2, Aralık 2024
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Sinop Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
SUEFD



Sinop University Journal of Education
Faculty

Cilt 1, Sayı 2, 2024

Volume 1, Issue 2, 2024

e-ISSN: 3023-8552

Sahibi/Yayıncı | **Publisher**

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi | Owner on behalf of Sinop University
Adına Derginin Sahibi | Faculty of Education

Prof. Dr. Şakir TAŞDEMİR

Rektör | Rector

Baş Editör | **Editor-in-Chief**

Doç. Dr. Zeynep EREN

Editörler | **Editors**

Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Berkay ÖZÜNLÜ
Dr. Öğretim Üyesi Serap KELEŞ
Dr. Öğretim Üyesi Şeyda ÖZCAN

Alan Editörleri | **Section Editors**

Doç. Dr. Gülfem Dilek Yurttaş KUMLU | Sinop Üniversitesi, Fen Bilgisi Eğitimi
Doç. Dr. Muhammed Akif KARAL | Sinop Üniversitesi, Özel Eğitim
Doç. Dr. Şule ERŞAN | Sinop Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitim
Dr. Öğretim Üyesi Ebru ŞEN | Sinop Üniversitesi, Müzik Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Eda BÜTÜN KAR | Sinop Üniversitesi, Sınıf Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Esra İZMİR | Sinop Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Dudu ÖZBEK | Sinop Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Mehtap TAŞTEPE | Sinop Üniversitesi, Matematik Eğitimi
Dr. Öğretim Üyesi Ozan FİLİZ | Sinop Üniversitesi, Öğretim Teknolojileri

Dil Editörleri / Language Editors

Arş. Gör. Muhittin Rahman KALYONCU (Türkçe)
Dr. Öğretim Üyesi Miray VAROL (İngilizce)

YAYIN VE DANIŞMA KURULU/ EDITORIAL BOARD

Uluslararası Yayın Kurulu

Prof. Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Funda Nayir, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Prof. Dr. Zeynep Deniz Yöndem, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Estrella T. Arroyo, University of Saint Anthony
Prof. Dr. Lubna Zaheer, University of Punjab
Assoc. Prof. Dr. Kamala Gahramanova, Baku State University
Assoc. Prof. Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut State University
Assoc. Prof. Dr. Saudabayeva Gulmira Sauytzhanovna,
Abai Kazakh National Pedagogical University
Assoc. Prof. Ümüt Arslan, The University of Nebraska at Kearney, USA
Assoc. Prof. Rövşan Cavadov, Baku State University
Assoc. Prof. Nurengiz Rzayeva, Azərbaycan Devlet Pedaqoji Üniversitesi
Dr. Supataeva Elvira Akinovna,
Bishkek Music and Pedagogical College-Kyrgyz Republic

Yayın ve Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali Yılmaz, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Ahmet Bedel, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Hakan Uşaklı, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Kibar Aktın, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Gülçin Dilek, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Başak Koşar Kırca, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Erkan Kırıl, AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Ertuğ Can, KIRKLARELİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Mehmet Korkmaz, GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Kamile Demir, ALANYA ALAADDİN KEYKUBAT ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Murat Özdemir, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Osman Titrek, SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Yasemin Karaman Kepenekçi, ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Cevat Elma, SAMSUN ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
Prof. Dr. Uğur Akın, TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Saadet Kuru Çetin, MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Eşef Hakan Toytok, KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Yeşim Koç, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. İbrahim Demirci, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Bilgen Kırıl, AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Pınar Karaman, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Rahime Çobanoğlu, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Çekirdekçi, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assoc. Prof. Dr. Tarık Soydan, ANKARA ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Semahat İncikabı, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Şermin Sezer Toraman, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Çağrı Şen, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Adem Orakçı, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Osman Hatun, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Neslihan Şahin, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Hilal Karakuş Özkan, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Barış Esmer, SİNOP ÜNİVERSİTESİ
Assist. Prof. Dr. Mahmut Bozkurt, SİNOP ÜNİVERSİTESİ

Dizin ve İndeksleme / Abstracting and Indexing

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUEFD), aşağıdaki indekslerde taranmaktadır. İndeksler <https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd/indexes> linkinden kontrol edilmelidir



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (SUEFD), yılda iki kez (Haziran ve Aralık) elektronik olarak Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanan kör hakemli, bilimsel ve süreli bir yayın organıdır. Makaleler, Ithenticate programı ile intihal taramasına tabi tutulmaktadır. Dergide yayımlanan yazıların her türlü içerik sorumluluğu yazara aittir. Yazılar, yayıncı kuruluşun izni olmadan kısmen veya tamamen başka yerde yayımlanamaz.

Sinop University Journal of Education Faculty (SUEFD) is a blind peer-reviewed, scientific and periodical publication published electronically in Turkish and English twice a year (June and December). Articles are scanned for plagiarism with the Ithenticate program. All content responsibility of the articles published in the journal belongs to the author. Articles cannot be published elsewhere, in whole or in part, without the permission of the publisher.

İletişim / Contact

Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Osmaniye Mahallesi Selanik Caddesi No:52B 57000 - Sinop/ Merkez
Tel: 0 368 271 55 26 – 27 Fax: 0 368 271 55 30 – 33
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

İÇİNDEKİLER | CONTENT

Makaleler | Articles

Mustafa Gök, Tuğba Yulet Yılmaz	Araştırma Makalesi
İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Teorik Matematiksel Modelleme Bilgisi ve Uygulamadaki Deneyimleri <i>Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Theoretical Mathematical Modeling Knowledge and Practical Experiences</i>	126-153
Ali Rıza Yavrutürk	Araştırma Makalesi
Fen Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavları Algıları Metaforlar Üzerinden Bir Değerlendirme <i>Perceptions of Science High School Students on Higher Education Institutions Exams: An Evaluation through Metaphors</i>	154-175
Sude Naz Gürkan, Necla Tuzcuoğlu	Derleme Makale
Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi <i>Review of the Research on Psychological Resilience in Preschool Children</i>	176- 203
Aylin Çataklı, Bilal Yorulmaz	Araştırma Makalesi
Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi <i>An Examination of the Values and Negative Elements in Özlem Saraç's Children's Plays</i>	204-226
Muhammed Fatih Gökmen, Emre Çevik, Sema Bal	Araştırma Makalesi
Not Alma Stratejisinin Dinleme Becerisine Etkisi <i>The Effect of Note-Taking Strategy on Listening Comprehension Skill</i>	227-239
Aylin Sukutlar Doğru, İshak Kozikoğlu	Araştırma Makalesi
Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Arasındaki İlişki	

The Relationship Between Teachers' Perceived Parental Attitudes And Self-Compassion Levels 240-269

Nil Özkan, Sadık Kartal

Derleme Makale

Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

Examination of Internal and External Threats to the Country in the 11th Grade History

Textbook in Terms of the Political Function of Education

270-295

Banu Güngördü, Ümre Kaynak

Araştırma Makalesi

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı İle Baş Etmeye Etkisinin İncelenmesi

Investigation Of The Effect Of Friend Relationship Development Psychoeducation Programme

On Dealing With Peer Bullying

296-315



Sinop Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Sinop University Journal of Faculty of Education
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/suefd>

Geliş/Received: 26.05.2024 Kabul/Accepted: 19.07.2024/ Yayın Tarihi (Published): 30.12.2024
Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Teorik Matematiksel Modelleme Bilgisi ve Uygulamadaki Deneyimleri

*Mustafa GÖK**
*Tuğba Yulet YILMAZ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teorik anlamda matematiksel modelleme sürecine ilişkin bilgilerini ortaya çıkarmak ve bir uygulamada bunu kullanma durumlarını incelemektir. Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ve süreçlerine ilişkin davranışları kendi koşulları içinde detaylı bir şekilde analiz edildiği için araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları, Doğu Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan ve Matematik Öğretiminde Modelleme dersini alan 44 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Veriler öğretmen adaylarının modelleme süreçleri bilgisini ve bunun uygulamasını içeren yapılandırılmış bir araştırma formu ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının sunmuş oldukları çözümlerin analizinde, içerik analizinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının teorik anlamda matematiksel modelleme süreçlerine ilişkin bilgilerinin yeterli olmasına rağmen pratikte modelleme yeterliliklerinin bazılarında zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmen adayları matematiksel modelleme yeterliliklerinin döngüsel olduğunu bilmelerine rağmen bunu pratikte kullanamamıştır. Ayrıca matematiksel modelleme yeterliliklerinden en çok zorlandıkları yeterlilik elde edilen sonuçları gerçek yaşamda doğrulama şeklinde ortaya çıkmıştır. Matematiksel modellemenin bir problem çözme kültürü olarak okul matematiğine entegre edilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel modelleme, problem çözme, teori ve pratik ikilemi, öğretmen adayı.

Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Theoretical Mathematical Modeling Knowledge and Practical Experiences

Abstract

This research aims to reveal pre-service teachers' theoretical knowledge of the mathematical modeling process and examine their use of it in practice. Since the behaviors of pre-service teachers regarding mathematical modeling and its processes were analyzed in detail within their conditions, a case study design was used in the research. The study sample consists of 44 pre-service teachers studying in the elementary mathematics teaching program of a university in the Eastern Anatolia Region and taking the Modeling in Mathematics Teaching course. The data were collected through a structured research form containing information about the pre-service

* Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Van, mustafagok@yyu.edu.tr, 0000-0001-9349-4078

** Dr. Öğr. Üyesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Van, tugbayuletyilmaz@yyu.edu.tr, 0000-0003-2872-4062

teachers' modeling process knowledge and its application. The content analysis method was used to analyze the solutions presented by the pre-service teachers. The research findings show that although pre-service teachers have sufficient theoretical knowledge about the mathematical modeling processes, they have difficulties with some of their practice modeling competencies. Although pre-service teachers know that mathematical modeling competencies are cyclical, they cannot use them in practice. Moreover, the most significant competency they struggle with is verifying the results obtained in real life. Mathematical modeling should be included in school mathematics as a problem-solving culture.

Keywords: Mathematical modeling, problem solving, theory and practice dilemma, pre-service teachers.

Giriş

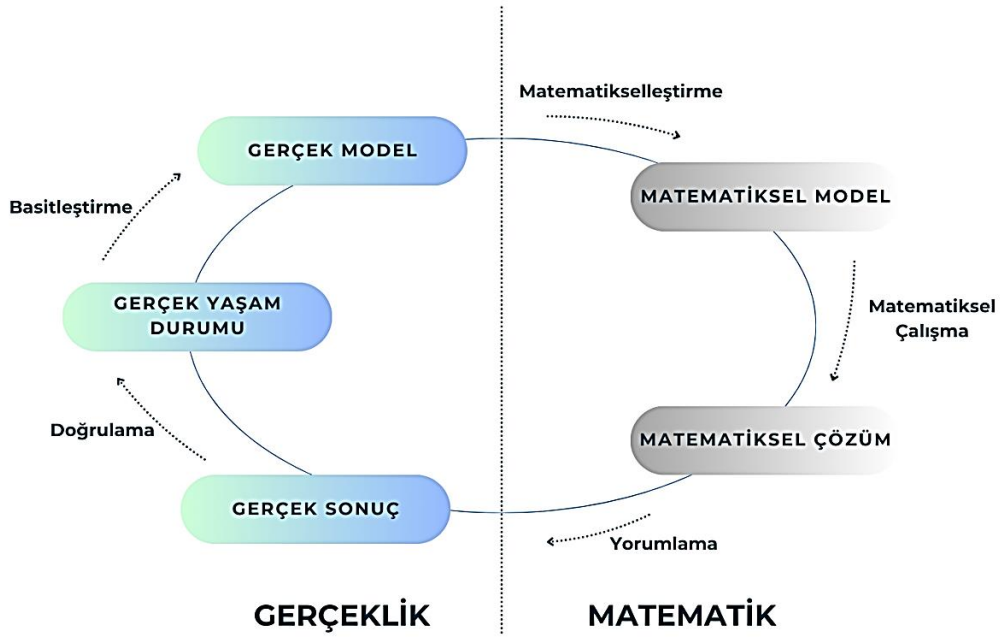
Matematiği gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmenin uzun zamandır matematik öğretiminin merkezinde yer aldığı söylenebilir. Nitekim bireylerin okul yaşamlarında öğrendikleri matematiği gerçek yaşama transfer edebilmeleri, günümüz dünyanın karmaşık problemlerini çözmeye matematiği kullanabilmeleri ve matematiğin gerçek yaşamdaki işlevini görüp matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri matematik öğretiminin amaçlarına hizmet etmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Matematiksel modelleme ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde matematik dünyası ile matematiğin dışındaki dünya arasında bağ kurulması (Pollak, 1979), matematiksel kavramların gerçek yaşamın pratik gereksinimlerini karşılaması ve gerçek yaşam problemlerinin matematik aracılığıyla yorumlanması noktasında önemli rol oynamaktadır.

Genel olarak matematik eğitimi araştırmalarında matematiksel modellemenin tanımı üzerine görüş birliğinin olmadığı söylenebilir. Gravemajer (2002)'e göre matematiksel modelleme, gerçek yaşam problemlerinin görünüşünden ziyade işleyiş yapısına odaklanılarak, bu problemlerin sembolik matematik diline transfer edilmesidir. Niss vd. (2007) matematiksel modellemeyi bir durumu kavrayarak ve sadeleştirerek gerçeklik ve matematik arasında etkileşimli alt boyutları bulunan döngüsel süreç olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Bukova-Güzel vd. (2016) matematiksel modelleme sürecinin matematik ile günlük yaşam arasında bağ kurulan, günlük yaşamdaki problematik bir olgunun açıklandığı, tartışıldığı ve yorumlandığı bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Alan yazında matematiksel modelleme sürecini farklı adımları olan farklı döngülerle açıklayan araştırmacılar mevcuttur. Örneğin Lesh ve Doerr (2003) matematiksel modellemeyi tanımlama, uygulama, tahmin etme ve doğrulama içeren gerçek yaşam probleminde elde edilen sonuçların yine bu ekseninde değerlendirildiği döngüsel bir süreç üzerinden açıklamaktadırlar. Borromeo-Ferri (2006)'de bu döngü problemi kavrama, sadeleştirme, matematikselleştirme, matematiksel prosedürleri uygulama, yorumlama ve doğrulama olarak gerçekleştirmektedir. Kaiser (1995) ise gerçek yaşam problemini betimleme ve basitleştirme, bir matematiksel model kurgulama, modeli uygulayarak farklı dönüşümler yapma, modeli daha ileri noktaya taşıma ve çözme, modelin gerçekliğine ilişkin yorumlar üretme, modeli eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirerek kullanma ve doğrulama olmak üzere sürecin

altı aşamalı olduğunu belirtmektedir. Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics [NCTM], 2000) ise bu süreci; gerçek yaşam durumunu yansıtan problemi tanımlama, problemi sadeleştirme, bir matematiksel model geliştirme, geliştirilen modeli dönüştürerek çözüme, modeli yorumlama ve son olarak da modeli doğrulayarak kullanma olarak açıklamıştır. Aşağıda Blum (1996)'un çerçevesini çizdiği ve Maaß (2006)'ın yeniden organize ettiği matematiksel modelleme döngüsü sunulmuştur:

Şekil 1: Matematiksel Modelleme Döngüsü (Maaß, 2006, s. 115)



Şekil 1’de sunulan matematiksel modelleme döngüsünde, gerçek yaşamdaki bir durumun matematik dünyasına aktarıldığı, burada matematiksel metotlarla incelendiği ve yorumlanarak gerçek sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu bağlamda matematiksel modelleme sürecinde, döngünün bir adımından diğer adıma geçebilmek için problemi çözen bireylerin sahip olması gereken bazı becerilerin olduğu belirtilebilir. Matematiksel modelleme yoluyla problem çözen bir bireyin modelleme sürecinde karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olan ve araştırmacıların matematiksel modelleme sürecinin adımlarını temel alarak oluşturdukları, adımlar arası geçişi sağlayan yeterlilikler ve alt yeterliliklere matematiksel modelleme yeterlilikleri denilmektedir (Grünwald, 2012). Alan yazında bu yeterlilikleri ve alt yeterlilikleri farklı şekillerde listeleyen araştırmacıların olduğu belirlenmiştir (Blum & Kaiser, 1997; Borromeo-Ferri, 2006; Maaß, 2006). Örneğin matematiksel modelleme yeterlilikleri Blum ve Kaiser (1997)’da “gerçek problemi kavrama ve bu bağlamda gerçeğe uygun bir model oluşturma yeterliliği, ulaşılan gerçek modelin matematiksel modelini oluşturma yeterliliği, oluşturulan modeli matematiksel prosedürlere tatbik etme ve sonuçlar elde etme yeterliliği,

gerçek yaşamda bu sonuçları yorumlama yeterliliği ve sonucun geçerliğini doğrulama yeterliliği” şeklindedir.

Matematiksel modelleme yeterliliklerinin ortaya çıkarılması ve geliştirilmesi için, rutin problemlerden farklı olarak bireylerin model oluşturmalarına olanak sağlayacak gerçek yaşam problemlerinin ya da etkinliklerinin kullanılması gerektiği belirtilebilir (Lesh & Doerr, 2003). Matematiksel modelleme problemlerinin sahip olması gereken nitelikler de farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Örneğin Lesh vd. (2000), bu problemlerin “gerçeklik, model yapılandırma, öz değerlendirme, yapı belgelendirme, etkili prototip, model genelleme” ilkelerine sahip olması gerektiğini belirtmişler ve bu ilkelerin sıralı öğretim deneyimlerinin analizleri ile öneriler dikkate alınarak, test edilerek ve gözden geçirilip düzeltilerek elde edildiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda matematiksel modelleme süreci kadar matematiksel bir modelin oluşumunu sağlayacak problemi seçmenin de önemli olduğu söylenebilir.

Alan yazında matematiksel modelleme ile ilgili farklı odak noktaları olan pek çok çalışma olduğu, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm düzeylerdeki öğrencilerle ve öğretmenlerle farklı çalışmaların yürütüldüğü görülmektedir (Abay & Gökbulut, 2017; Baran-Bulut & Erkan, 2020; Canbazoglu & Tarım, 2021; Çakmak-Gürel & Işık, 2018; Deniz & Akgün, 2018; Doğan vd., 2018; Genç & Karataş, 2017; Hıdıroğlu & Bukova Güzel, 2016; İncikabı, 2020; Kaya & Keşan, 2022; Kaygısız & Şenel, 2023; Kertil, 2008; Şahin & Eraslan, 2016; Tekin-Dede & Yılmaz, 2016). İncelenen çalışmalarda hem ortaokul hem de ilkokul düzeyindeki öğrencilerin modelleme sürecinde yeterli olmadıkları ortaya konulmuştur. Örneğin Baran-Bulut ve Erkan (2020) 7. sınıf öğrencilerinin gelişmiş bir model oluşturmada başarısız olduklarını, gerçek dünya ve matematiksel dünyaya geçişte eksikliklerin olduğunu; Genç ve Karataş (2017) ortaokul öğrencilerinin modelleme süreçlerinde zorluklar yaşadıklarını, problemi anlayıp yorumlayabilen öğrencilerin bile herhangi bir matematiksel model geliştiremediklerini göstermişlerdir. Kaygısız ve Şenel (2023) ise ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme yeterliliklerini inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin problemde verilenleri ve istenenleri ifade ettiklerini, problemi ön bilgileriyle ve gerçek hayatla ilişkilendirdiklerini ancak problemin temsilini çizmekte güçlük çektiklerini göstermişlerdir.

Bu araştırmanın odağı çerçevesinde matematiksel modelleme problem ya da etkinlikleri aracılığıyla öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliliklerini inceleyen çalışmalar, genel olarak öğretmen adaylarının modelleme süreçlerinde zorlanmalarına rağmen matematiksel modelleme yeterliliklerinin belli ölçüde geliştirilebildiklerini işaret etmektedir. Örneğin Deniz ve Akgün (2018) öğretmen adaylarının, problem durumunu betimleyen matematiksel modeli oluşturamadıklarını, üretilen modele matematiksel yöntemleri tatbik etmede ve bu doğrultuda ulaşılan sonuçları yorumlama basamaklarında diğer basamaklardan daha az başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Kaya ve Keşan (2022), öğretmen adaylarının modelleme süreçlerinden gerçek bir

durumda matematiksel sonuçları yorumlamada ve sonuçların geçerliliğini doğrulamada sorunlar yaşadıklarını diğer aşamalarda sorun yaşamadıklarını belirlemişlerdir. Abay ve Gökbulut (2017) ise öğretmen adaylarının değişkenleri belirleme ve varsayımda bulunma aşamasında başarılı olduklarını matematiksel modelleri kurma aşamasında ise daha az başarılı olduklarını ortaya koymuşlardır. Duran vd. (2016) öğretmen adaylarının modelleme döngüsünün son basamaklarında (doğrulama, yorumlama) yetersiz kaldıklarını belirtmişlerdir. Tekin-Dede ve Yılmaz (2013), öğretmen adaylarının yaşantıları doğrultusunda varsayımlarda bulduklarını, değişkenleri seçebildiklerini ve değişkenler arası ilişkileri kurabildiklerini, gerçek modele bağlı matematiksel model üretebildiklerini, bu model bağlamında matematiksel çözümü gerçekleştirebildiklerini, çözümün doğrulanmasına yönelik girişimlerde bulduklarını ve genel olarak modeli eleştirel biçimde sorgulayabildiklerini belirlemişlerdir. İncikabı (2020), öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin temel kavramları hakkındaki ön bilgilerinin kısıtlı olduğunu ancak verilen eğitim sonrasında matematiksel modelleme yeterliliklerinin ve alt yeterliliklerinin geliştiğini göstermişlerdir. Benzer şekilde Çakmak-Gürel ve Işık (2018) modelleme etkinliklerine katılan ilköğretim matematik öğretmeni adayları ve katılmayanlar arasında bazı modelleme yeterliliklerinde (matematikselleştirme, yorumlama gibi) anlamlı farklılıklar olduğunu tespit etmişlerdir. Bu durum teoride bilinen olguların belli ölçüde uygulamaya yansıtıldığını göstermektedir. Diğer taraftan bahsedilen çalışmalarda teoride öğretilenlerin ancak bir kısmının uygulamada ortaya çıktığı ve uygulama sürecinde modellemenin farklı aşamalarında güçlükler yaşandığı da belirtilmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada öğretmen adaylarının modelleme bilgisi hem teorik anlamda araştırılacak hem de pratik bir uygulamada incelenerek, modelleme döngüsüne ilişkin teoriyi öğretmen adaylarının ne kadar bildikleri belirlenmeye çalışılacaktır. Ayrıca bu teorik bilginin uygulamaya ne ölçüde yansıdığı ve uygulamaya yansıtılamayan teorik bilgilerin niçin yansıtılamadığı incelenecektir. Bu durum her ne kadar bir uygulama bağlamında incelse de bazı ipuçlarına ulaşılabileceği varsayılmaktadır.

Fen, mühendislik, astronomi, tıp gibi alanlardaki problemlerin çözümünde önemli yeri olan matematiksel modellemenin matematik öğretiminde hak ettiği yeri bulması gerektiği ve okullarda matematiksel modelleme becerisine sahip çocukların yetiştirilmesi gerektiği söylenebilir. Derslerinde matematiksel modelleme etkinliklerine yer verecek ve modelleme yeterliliklerine sahip çocukların eğitimlerinde önemli yer tutacak olan ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının da matematiksel modelleme süreçlerinin ve yeterlilikler bağlamında bu süreçteki eylemlerinin incelenmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teorik açıdan matematiksel modelleme süreçleri ile ilgili bilgilerini ve pratikte bunu kullanmalarına ilişkin matematiksel modelleme yeterliliklerini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

- İlköğretim matematik öğretmeni adayları modelleme sürecini teorik olarak nasıl ifade etmektedirler?

- İlköğretim matematik öğretmeni adayları matematiksel modellemeyi kullanabilecekleri bir gerçek yaşam probleminde modelleme yeterliliklerini gerçekleştirmeye yönelik eylemlerini nasıl oluşturmaktadırlar?

Yöntem

Bu araştırmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının “Cep Telefonu Tarifesi” isimli gerçek yaşam bağlamında tasarlanan problem cümlesi ile ilgili modelleme süreçleri detaylı bir şekilde incelendiğinden nitel araştırmalardan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, olgu ve bağlamın tam olarak ayrıştırılmadığı gerçek yaşam koşulları içerisinde gerçekleştirilen kapsamlı bir soruşturma şeklinde belirtilebilir (Yin, 2017). Merriam (2013), durum çalışmasını sınırlı bir sisteme ilişkin derinlemesine bir betimleme ve inceleme olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte durum çalışması, belli bir zaman dilimindeki sınırlandırılmış bir durumun/durumların odağında çoklu bilgi kaynaklarının derinlemesine incelendiği bir çalışmadır (Creswell, 2018). Bu çalışmada, günlük yaşam durumunu yansıtan bir problem durumu özelinde öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ve süreçlerine ilişkin davranışları kendi koşullarında fakat detaylı bir şekilde incelenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018; Yin, 2017).

Çalışma Grubu

Çalışmanın örnekleme, Doğu Anadolu Bölgesinde bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören ve Matematik Öğretiminde Modelleme dersini alan 44 öğretmen adayından meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımı incelendiğinde, grubun %68'inin (n=30) kadın, %32'sinin (n=14) ise erkek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının %18'i (n=8) üçüncü sınıf ve %82'si (n=36) dördüncü sınıf düzeyinde yer almaktadır. Çalışma grubunda, akademik başarılarına göre yüzlük puan üzerinden 70'den 79'a kadar 6 kişi, 80'den 89'a kadar 30 kişi ve 90'dan 100'e kadar 8 kişi bulunmaktadır. Çalışmada katılımcıların genellikle akademik başarıları iyi olan öğretmen adaylarından oluştuğu belirtilebilir. Öğretmen adaylarının %87'si bütün derslere katılım göstermiş, diğerleri ise zorunlu haller nedeniyle bazı derslere katılım sağlayamamıştır. Çalışma 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüş olup, katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu tür örnekleme yönteminde, ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabileceği gibi önceden belirlenmiş kriterler listesi de kullanılabilir (Christensen vd., 2015; Marshall & Rossman, 2016). Gönüllülük esasına göre seçilen bu örneklem grubunda yer alan katılımcıların, çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenen ölçütleri sağlaması dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının Matematik Öğretiminde Modelleme dersini almış olmaları ve matematiksel modelleme konusunda bilgi sahibi olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına, araştırmacılardan birinin yürüttüğü lisans dersinde, önce teorik bilgiler verilmiş sonrasında pratik uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Bu derste teorik modelleme bilgisi (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018) bağlamında matematiksel modelleme, çeşitli modelleme yaklaşımları, modelleme süreci ve döngüsü, model geliştirme basamakları ve prensipleri başlıklarına yer verilmiştir. Ayrıca modelleme etkinliklerinin hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde öğretmenin rolüne ilişkin açıklamalar da yapılmıştır. Öğretmen adaylarına modellemenin teorik kısmının anlatılması yaklaşık 7 hafta sürmüştür. Bu süreçlerde bazen örnek durumlar üzerinden açıklamalar derinleştirilmiştir. Uygulama kısmında ise öğretmen adaylarının daha önce uygunluğu kanıtlanmış gerçek yaşam durumları üzerinde çalışması sağlanmıştır. Bu örnek durumlarla ilgili modelleme süreçleri bilindiğinden, öğretmen adaylarına bu süreçlerde zengin bir sınıf içi tartışma ortamı tasarlanarak, onların süreçte aktif rol almaları sağlanmıştır. Grup çalışması şeklinde yürütülen derslerde, katılımcılara günlük yaşam durumlarına uygun çeşitli modelleme soruları sunulmuştur. Bunlar: 1. Saman balyası (Borromeo-Ferri, 2007), 2. Driving for Gas (Bliss & Libertini, 2016) 3. Banka soygunu (Erbaş vd., 2016), 4. Dergi satışları (Aydın & Erbaş, 2008), 5. Yaz işi (Lesh & Lehrer, 2000), 6. Caddede park yeri (Swetz & Hartzler, 1991), 7. Dönme Dolap (Erbaş vd., 2016), 8. The mantid problem (Teague vd., 2016) şeklindedir. Bu problemler her hafta bir ya da iki tanesi uygulanacak şekilde toplam 5 hafta sürmüştür. Grup çalışması şeklinde yürütülen etkinlikler sonrası gerçekleştirilen tartışmalarda öğretmen adayları, diğer gruplar tarafından sunulan farklı modelleme türleri hakkında bilgi sahibi olma ve fikirlerini geliştirme fırsatı elde etmişlerdir. Araştırma bulgularının raporlanmasında, katılımcıların isimleri gizli tutulmuş ve katılımcılar Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö44 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada katılımcılardan, gerçek yaşam durumunu yansıtan problemi tanımlamaları, sadeleştirmeleri, bir matematiksel model geliştirmeleri, geliştirdikleri modeli dönüştürerek çözmeleri, modeli yorumlamaları ve son olarak da modeli doğrulayarak kullanmaları (NCTM, 2000) beklenmektedir. Bu bağlamda ilköğretim matematik öğretmen adaylarına sunulan problem durumu ilerleyen paragrafta verilmiştir.

Cep Telefonu Tarifesi: Aşağıda verilen tablodaki tarifelerden hangisini seçmekte kafası karışan bir arkadaşınıza yardımcı olmanız beklenmektedir. Matematiksel modelleme döngüsü bağlamında nasıl bir çözüm sunarsınız?

Tablo 1. Bir GSM Şirketinin Sunduğu Tarifeler

	Tarife	Taahhüt	Avantajlar	Fiyat	Aşım Ücretleri
1	1000 DK 250 SMS 20GB İnternet	12 ay	İlk Ay 20GB internet ve E-dergi	295 (Taahhütlü) 540 (Taahhütsüz)	SMS: 1,75 TL/SMS MMS:1,30 TL/MMS Konuşma: 2,45 TL/DK
2	2000 DK 250 SMS 25GB İnternet 5GB Sosyal Medya İnternet	12 ay	İlk Ay 20GB internet Her Hafta Hediye İnternet X GSM Sınırsız Konuşma E-dergi	355 (Taahhütlü) 650 (Taahhütsüz)	SMS: 1,75 TL/SMS MMS:1,30 TL/MMS Konuşma: 2,45 TL/DK
3	2000 DK 250 SMS 40GB İnternet Sınırsız Sosyal Medya İnternet	12 ay	İlk Ay 20GB internet Her Hafta Hediye İnternet X GSM Sınırsız Konuşma E-dergi	495 (Taahhütlü) 905 (Taahhütsüz)	SMS: 1,75 TL/SMS MMS:1,30 TL/MMS Konuşma: 2,45 TL/DK

Ayrıca Tablo 1’de verilen fiyatlara ek olarak, her bir tarifede verilen internet kotasının aşılması durumunda 100 MB internet için 30,47 TL faturaya ekleneceği ifade edilmiştir. Bu aşım ücretinin en çok 6 kez uygulanabileceği belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına sunulan "Cep Telefonu Tarifesi" problemi, matematiksel modelleme etkinliğine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu problem oluşturulurken; (i) açık ve sade bir dil kullanımına, (ii) öğrenci düzeyinin dikkate alınmasına, (iii) öğrencilerin mevcut bilgi ve becerileri doğrultusunda tasarlanmasına, (iv) öğrencilerin kolay fikir üretebilecekleri açık uçlu yaklaşım tercih edilmesine, (v) gerçek yaşamla bağlantı kurulmasına, (vi) öğrencilerin ilgisini çekecek, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş olmasına ve (vii) öğrencilerin kendilerinin veri oluşturmalarına imkan sağlamasına dikkat edilmiştir (Blomhøj & Jensen, 2003; Borromeo-Ferri, 2006; Lesh vd., 2000; Lesh & Doerr, 2003; Maaß, 2006). Öğretmen adaylarının problemdeki bilgileri kolaylıkla inceleyebilmelerine yönelik problem yazılı olarak verilmiştir. Veriler öğretmen adaylarının modelleme süreçleri bilgisini ve bunun uygulamasını içeren yapılandırılmış bir araştırma formu ile toplanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık 60-75 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının "Cep Telefonu Tarifesi" problemi için sunmuş oldukları çözümlerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirilmesi olarak ele alınmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Veri analizinde, Blum ve Kaiser (1997) tarafından teorik temelde ayrıntılı olarak listelenen ve Maaß (2006) tarafından düzenlenen matematiksel modelleme sürecinin alt yeterliliklerine odaklanılmıştır. Bu yeterlilikler daha detaylı olarak aşağıda sunulmuştur:

K1. Problemi Anlama ve Gerçeğe Dayalı Model Oluşturma Yeterlilikleri:

- K1.1: Sunulan Gerçek yaşam problemine yönelik varsayımlarda bulunabilme ve ilgili durumu sadeleştirme,

- K1.2: Problem durumunu açıklayan temel nicelikleri belirtme, adlandırma ve önemli olanları seçme,
- K1.3: Değişkenler arasında bağlantılar kurabilme,
- K1.4: Problemin içerdiği bilgileri arama, bunları ortaya çıkarma, bunlardan ilgili ve ilgili olmayanlar açısından ayırım yapma,

K2. Gerçek Modelden Matematiksel Model Oluşturma Yeterlilikleri:

- K2.1: Durumla ilgili temel nicelikleri ve bunlar arasındaki ilişkileri matematiksel olarak ifade edebilme,
- K2.2: Durumla ilgili nicelikler arasındaki ilişkileri basitleştirme,
- K2.3: Uygun matematiksel temsilleri seçebilme ve durumları bu temsiller yardımıyla açıklayabilme,

K3: Oluşturulan Matematiksel Model Üzerinde Matematiksel İşlem Yapma Yeterlilikleri:

- K3.1: Problemi çözülebilir alt problemlere ayırarak, elde edilen verileri veya nicelikleri değiştirip düzenleyebilme,
- K3.2: Problemin çözümüne yönelik matematiksel bilgiyi kullanabilme,

K4: Gerçek Bir Durumda Matematiksel Sonuçları Yorumlama Yeterlilikleri:

- K4.1: Matematiksel sonuçları matematik dışı bağlamlara aktarma ve açıklama,
- K4.2: Özel bir durum için bulunan çözümleri genelleştirebilme,
- K4.3: Matematiksel dili ilgili terminolojiyi kullanarak çözümler hakkında iletişim kurabilme

K5: Sonucun Geçerliliğini Doğrulama Yeterlilikleri:

- K5.1: Ulaşılan çözümleri sorgulayıcı bir yaklaşımla kontrol edebilme ve yansıtabilme,
- K5.2: Çözüm gerçek yaşam durumuna aykırı ise modelin bazı kısımlarını veya modelleme sürecinin tamamını tekrar gözden geçirebilme,
- K5.3: Benzer sonuca götüren başka bir alternatif çözüm yolu veya yolları üzerinde düşünebilme,
- K5.4: Genel olarak modeli sorgulayabilme (Blum & Kaiser, 1997; Maaß, 2006).

Katılımcıların problem durumuna yönelik yanıtlarının matematiksel modelleme yeterlilik çerçevesine uygunluğu “uygun”, “kısmen uygun” ve “uygun değil” şeklinde dereceli puanlama anahtarı ile incelenmiştir.

Verilerin analizi sürecinde, öncelikle iki araştırmacı katılımcıların "Cep Telefonu Tarifesi" problemi için sundukları çözümleri, matematiksel modelleme yeterlilikleri bakımından ayrı ayrı puanlama anahtarına göre kodlamışlardır. Daha sonra bir araya gelen araştırmacılar, bireysel kodlamalarını karşılaştırmış, değerlendirmelerini paylaşmış ve ortaya çıkan farklılıkları belirlemişlerdir. Nitel araştırmalarda analizlerin güvenilirliği ve inandırıcılığında Miles ve Huberman'ın önerdiği model

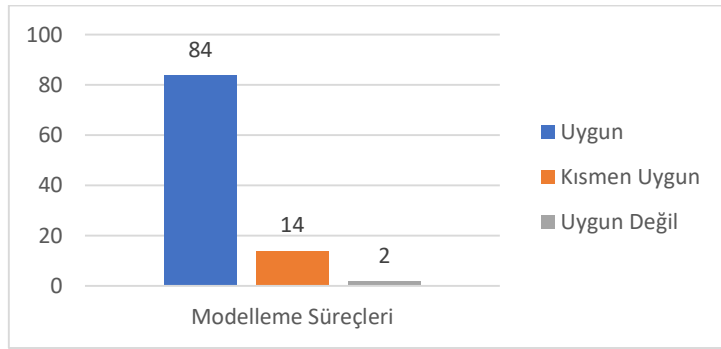
kullanılmaktadır. Bu modelde güvenilirlik formülü, $Güvenirlik = \frac{Görüş\ Birliği}{(Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı)}$ şeklinde hesaplanır ve kodlayıcılar arasındaki uyum oranı belirlenir. Bu çalışmada matematiksel modelleme yeterlilik sürecinin her bir aşaması için Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmış ve %85'in üzerinde bulunmuştur. Araştırmacıların analizlerinde sunulan kriterlerin alt boyutlarında uygun ve kısmın uygun olma durumlarında bazı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu durum özellikle K4 ve alt boyutlarında gözlenmiştir. Örneğin matematiksel sonuçları matematik dışı bağlamlara aktarma alt boyutunda, matematiksel sonuçlarla yeterince temellendirilmeden oluşturulan çıkarımlarda uygun ve kısmın uygun şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Bunlar üzerinde tartışılarak matematiksel sonuçlara kesin olarak dayandırılmayan ve genel kanılarla oluşturulan yorumların kısmen uygun olduğu şeklinde uzlaşmıştır.

Bulgular

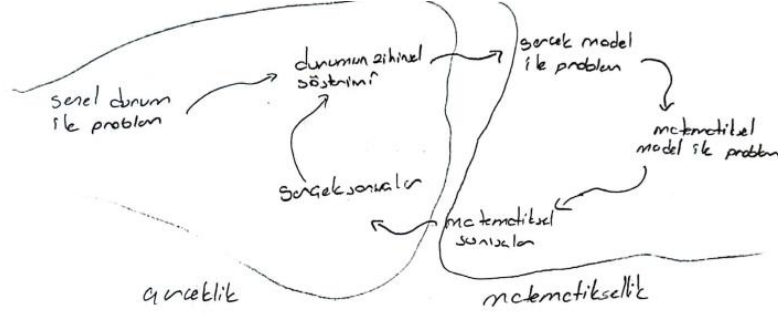
Bu bölümde, ilk olarak ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teorik anlamda matematiksel modelleme süreci ve sonrasında bunu günlük yaşam durumunu içeren bir problem durumunda yani pratik anlamda ne ölçüde kullanabildiklerine ilişkin bulgular verilmiştir. Bu bağlamda Şekil 2'de ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teorik açıdan matematiksel modelleme süreçlerine ilişkin uygun bir yaklaşımı ortaya koyma davranışlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Şekil 2.

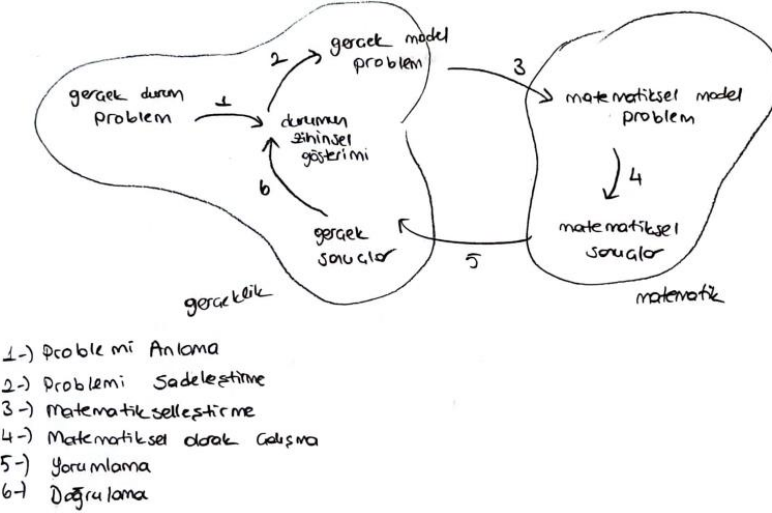
Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Sürecinin Bileşenlerine İlişkin Bilgileri



Şekil 2'den öğretmen adaylarının büyük ölçüde teorik açıdan matematiksel modelleme süreçleri ile ilgili bileşenleri bildiği görülmektedir. Diğer taraftan az da olsa bir kısmının bu süreçleri kısmen bildiği ya da hiç bilmediği anlaşılmaktadır. Buradan teorik anlamda bilinmeyen bir olgunun başarılı bir şekilde pratikte kullanımının çok güç olduğu belirtilebilir. Öğretmen adaylarından Ö6 kodlu öğretmen adayının matematiksel modelleme süreçlerine ilişkin ortaya koyduğu teorik yaklaşım Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3**Ö6 Kodlu Öğretmen Adayının Matematiksel Modelleme Döngüsü**

Şekil 3'ten de görüleceği üzere, öğretmen adayı problemin gerçek modeline ilişkin aşamayı gerçek hayatta vermesi gerekirken matematik dünyasında sunmuştur. Ayrıca problemi anlama, problemi sadeleştirme, matematikleştirme, matematiksel olarak çalışma, yorumlama ve doğrulama süreçleriyle ilgili herhangi bir betimlemede bulunmamıştır. Dolayısıyla uygun olmayan bir teorik yaklaşım ortaya koymuştur. Bu bağlamda uygun bir yaklaşım Şekil 4'te verilmiştir.

Şekil 4**Ö14 Kodlu Öğretmen Adayının Matematiksel Modelleme Döngüsü**

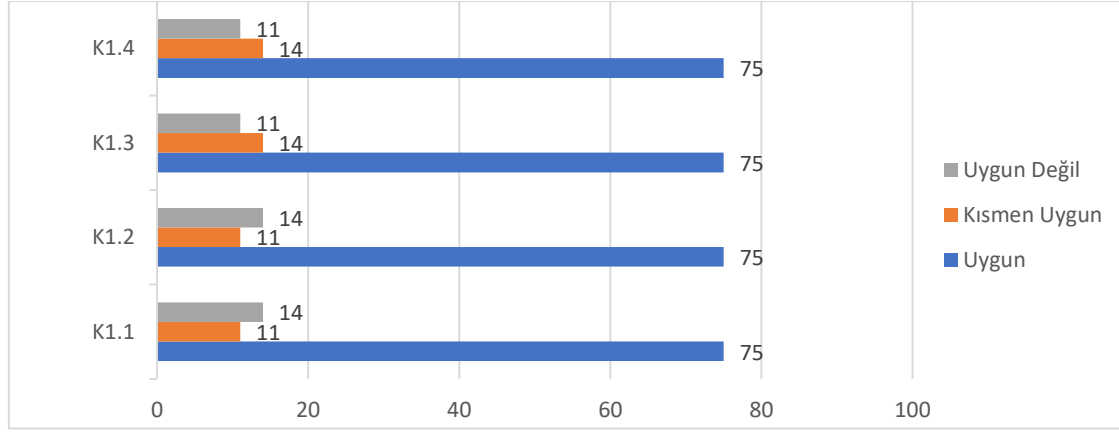
Şekil 4'ten Ö14 kodlu öğretmen adayının matematiksel modelleme döngüsüne ilişkin uygun bir yaklaşım sergilediği belirtilebilir. Bilindiği üzere bir konu ile ilgili teorik bilginin bilinmesi bunun pratikte uygulanabileceğini garanti etmemektedir. Bu yüzden teorik bilginin pratikte ne kadar uygulandığının araştırılması önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının otantik bir günlük yaşam probleminde matematiksel modelleme süreçlerini kullanma durumlarının test edilmesi gerekmektedir. Bundan sonraki bölümlerde bu duruma ilişkin bulgular sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemler matematiksel modelleme yeterlilikleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak gerçek problemi anlama ve gerçeğe dayalı model oluşturma yeterlilikleri ile ilgili çözümlenmeler Şekil 5'te verilmiştir. Bu

çözümlerler yüzdelerik değereer şekilde sunularak, katılımcı grup içinde ilgili kriterin kullanımına ilişkin anlayış sağlanmıştır.

Şekil 5

Öğretmen Adaylarının K1 ve Alt Boyutlarındaki Yeterlilikleri



Şekil 5'ten ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının dörtte üçünün "Cep Telefonu Tarifesi" perspektifinde problemi anlayabildiği ve gerçek bir model ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte bir kısmının da bu yeterlilik bağlamında kısmen bir anlayış ortaya koyduğu görülmektedir. Birkaç öğretmen adayının ise bu konuda yetersiz olduğu görülmüştür. Bu öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçleri ile ilgili teorik kısımda yer verilen eğitimlerde derslere daha az devam eden öğretmen adaylarından oluştuğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarından Ö12 kodlu öğretmenin problemin anlaşılması ve gerçek modelin oluşturulmasına yönelik problem üzerinde gerçekleştirdiği sınırlılıklar ve varsayımlar Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6

Ö12 Kodlu Öğretmen Adayının K1 ve Alt Boyutlarında Gerçekleştirdiği Eylemler

1. @nasilce problemi anlamalıyız.
2. adım: Problemi sadeleştirmeliyiz.
Eğer bu ortodaksımızın stabilite ihtiyacı fazla ise hangi tarifelerin mantıklı olacağını bakalım. @nasilce herşeyinde 2000 sabitliği ortak alalım.

Tarife 1	Tarife 2	Tarife 3
1000 dk 250 sms 20 MB Taahhüt 295 Taahhütsüz 540 1000dk'ta aşım	2000 dk 250 sms 25 MB = 4 MB cephan sosyal medya Taahhüt 355 Taahhütsüz 690 Aşım yok	2000 dk 250 sms 40 MB internet Sınırsız cephan sosyal medya Aşım yok Taahhüt = 795 Taahhütsüz 905

Aşım ile birlikte
 $295 + 245$ (Taahhüt) = 540
 $540 + 245$ (Taahhütsüz) = 785

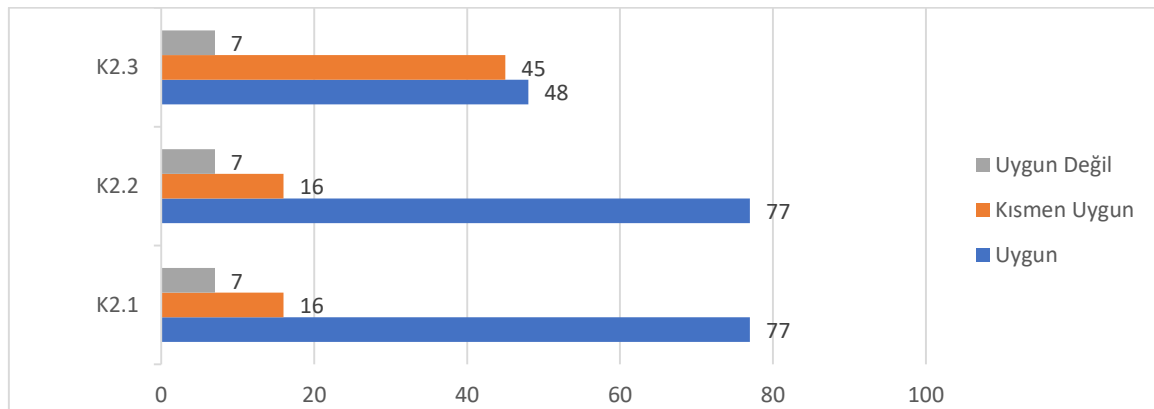
Şekil 6'dan öğretmen adayının problemle ilgili bazı varsayımlarda bulunarak durumu basitleştirdiği ve bu bağlamda değişkenleri açık bir şekilde ortaya çıkarmaya çalıştığı gözlenmektedir. Bu eylemin diğer bir nedeni de problemdeki gerekli ve gereksiz bilgilerin ayıklanmasına yöneliktir.

Diğer taraftan Ö15 kodlu öğretmen adayında gözlemlendiği gibi bazı öğretmen adaylarının problemin anlaşılması ve gerçek modelin oluşturması yeterliliği ile ilgili çok sınırlı bir yaklaşım ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarından bir kısmının “cep telefonu tarifesini” problemine ilişkin kısıtlı bir bakış açısıyla gerçek durumu ele alarak ya da herhangi bir açıklama yapmadan doğrudan matematiksel çalışmaya geçiş yaptığı belirlenmiştir. Örneğin Ö15 teoride bu tür süreçlerin olduğunu belirtse de uygulamada bunlara yönelik açıklamalar yapmamıştır. Bu konuda Ö15 kodlu öğretmen adayı “1000 dk, 250 SMS ve 25 GB internetin yeterli olduğu durumda” şeklinde bir varsayımda bulunduktan sonra her bir tarife için hesaplama yapmaya başlamıştır. Buradan problemin sınırlı anlaşılmasının çözümün ardındaki matematiksel modelin (örneğin çok değişkenli lineer fonksiyon modeli) kullanılamamasını ve basit aritmetik işlemlerle çalışmayı netice vermiştir. Bunun sınırlı bir anlayış olduğu ve durumun tamamını yansıtmadığı aşikardır. Buradan problemin kısmen anlaşılmasının sonraki süreçleri de olumsuz etkilediği belirtilebilir.

Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemlerin matematiksel modelleme yeterliliklerinden gerçek modelden matematiksel model oluşturma yeterliliği ile ilgili çözümler Şekil 7’de verilmiştir.

Şekil 7

Öğretmen Adaylarının K2 ve Alt Boyutlarındaki Yeterlilikleri

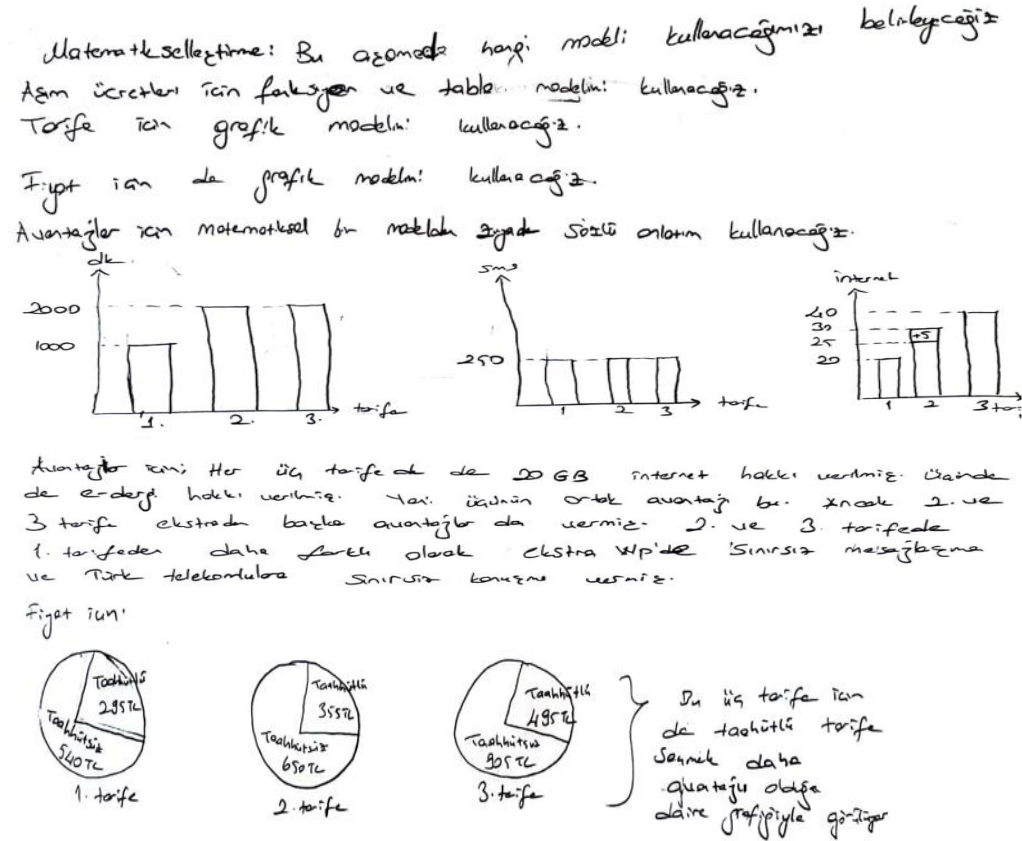


Öğretmen adaylarının K2 kodlu yeterlilik kapsamında genellikle uygun eylemlerde bulunduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının nicelikleri ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemede, bunları basitleştirmede büyük ölçüde başarılı oldukları görülmektedir. Diğer taraftan bunları farklı temsille göstermede orta düzeyde başarılı olmuşlardır. Buradan öğretmen adaylarının belirli ve sabit temsiller

üzerinden çözümler geliştirme eğiliminde olduğu ifade edilebilir. Bu konuda Ö13 kodlu öğretmen adayının farklı temsilleri işe koşma yaklaşımı Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 8

Ö13 Kodlu Öğretmen Adayının K2 ve Alt Boyutlarında Gerçekleştirdiği Eylemler



Şekil 8'den öğretmen adayının farklı temsilleri kullanarak, problemi matematikleştirme gayreti içerisinde olduğu görülmektedir. Bu bağlamda üç tarifeyi; aşım ücretleri açısından tablo ve fonksiyon modeliyle, konuşma süresi, SMS ve internet değişkenleri açısından çubuk grafiğiyle, taahhütlü ve taahhütsüz seçeneklerinde fiyat açısından daire grafiğiyle karşılaştırmıştır. Bunlar öğretmen adayının ilgili yeterliliğe yönelik uygun bir yaklaşım sergilediğini işaret etmektedir. Diğer taraftan çoğu öğretmen adayının bu yeterlilik kapsamında sadece fonksiyon modelini cebirsel temsille kullandığı belirlenmiştir. Bu da cebirsel temsili öğretmen adaylarının baskın şekilde kullanma eğiliminde olmasıyla açıklanabilir. Bununla birlikte diğer temsilleri öğretmen adaylarının kullanmamasının arkasında çok değişkenli lineer fonksiyonun diğer temsillerine ilişkin fikirleri bilmemeleri de etkili olabilir.

Öğretmen adaylarının bir kısmı teorik modelleme bilgileri olmaması nedeniyle (Şekil 2'de %2'lik dilim) ve çok az da olsa bazıları teorik modelleme bilgilerini uygun şekilde ifade etmelerine rağmen uygulamada bunu yansıtamamıştır. İlk kısımdaki katılımcı eylemleri teorik boyutun olmamasının pratiğe olumsuz aktarımıyla açıklanabilir. Aşağıda Şekil 9'da ikinci kısım ile ilgili Ö23 kodlu öğretmen adayının açıklamaları verilmiştir.

Şekil 9**Ö23 Kodlu Öğretmen Adayının K2 ve Alt Boyutlarında Gerçekleştirdiği Eylemler**

Her 3. durumda incelendiğinde öğrenci internete olan ihtiyacını göt önünde bulundurarak bir tercih yapmalıdır. Örneğin bir kass veya bir yıl öğrencisi ise internete ihtiyacı oldukça fazla olacaktır 3 durumda göt önüne alındığında 3. durumdaki ^{toplam} tercih seçmesi daha mantıklı olur. Aynı zamanda öğrencinin ekonomik durumunda işiyse

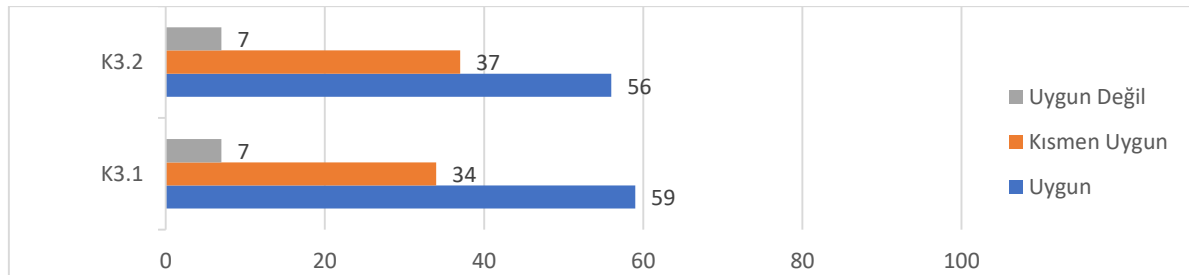
Öğrencinin internete yine ihtiyacı var ancak ekonomik durumu iyi değilse 2. durumu seçmesi mantıklı olabilir.

1. ve 3. durum göt önüne alındığında 12 ay tahmini fiyatlar ile ilk durumdaki DK ve internet miktarları iki katına çıktığında fiyatında iki katına çıkması gerekirken yani $295 \times 2 = 590 \text{ TL}$ olması gerekirken 495 TL olduğu görülmüştür. Dolayısıyla internet ihtiyacı fazla olan bir öğrencinin ekonomik durumunda elverişliyse 3. durumu seçmesi mantıklıdır.

Ancak yine internet ihtiyacı fazla ancak 495 TL verecek güce sahip değilse 2. durumda 25 GB internet ve her hafta hediye internet fırsatında olduğu 2. durumu seçmesi mantıklı olabilir.

Bu açıklamalarda Ö23 modelleme yeterliliklerini kullanmak yerine tarifeyi seçmesine yardımcı olduğu varsayılan arkadaşının ihtiyacı ve ekonomik gücü bağlamında yorumlar yapmıştır. Bu yorumların hiçbirisi problem durumunda sunulan verilerin detaylı analizlerine dayanmamaktadır. Bu çıkarımlar farklı tarifelerin mantıksal olarak kıyaslanmasıyla elde edilmiştir. Bu yaklaşım problemdeki birçok durumun incelenmediğini ve modelleme yeterliliklerinin işletilmediğini göstermektedir. Bu durum teoride bilindiği düşünülen bilgilerin pratikte kullanılmayabileceğini işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemlerin matematiksel modelleme yeterliliklerinden matematiksel model üzerinde matematiksel işlem yapma yeterliliği ile ilgili çözümler Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 10**Öğretmen Adaylarının K3 ve Alt Boyutlarındaki Yeterlilikleri**

Şekil 10'dan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yarısından fazlasının uygun şekilde ve yaklaşık üçte birinin de kısmen bu yeterlilikte başarılı oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının belirledikleri model üzerinde matematiksel olarak çalışabildiklerini ve bu doğrultuda birçok çıkarım elde ettiklerini göstermektedir. Örneğin Ö40 kodlu öğretmen adayının bu konuda gerçekleştirdiği eylemler Şekil 11'de verilmiştir.

Şekil 11

Ö40 Kodlu Öğretmen Adayının K3 ve Alt Boyutlarındaki Gerçekleştirdiği Eylemler

Taahhütsüz paket alıp 3 defa paket alımı yaparsa

$$\begin{aligned} 540 + (30.47) \cdot 0 \\ 540 + (30.47) \cdot 1 \\ 540 + (30.47) \cdot 2 \\ 540 + (30.47) \cdot 3 \\ 540 + (30.47) \cdot 4 \\ 540 + (30.47) \cdot 5 \\ 540 + (30.47) \cdot 6 \end{aligned}$$

İçerikler bu şekilde olur

⇒ Taahhütlü paket alırsa

$$\begin{aligned} 355 + (30.47) \cdot 6 \\ 355 + (30.47) \cdot 5 \\ 355 + (30.47) \cdot 4 \\ 355 + (30.47) \cdot 3 \\ 355 + (30.47) \cdot 2 \\ 355 + (30.47) \cdot 1 \\ 355 + (30.47) \cdot 0 \end{aligned}$$

İçerikler bu şekilde olur

⇒ Taahhütlü paket alırsa

$$\begin{aligned} 495 + (30.47) \cdot 6 \\ 495 + (30.47) \cdot 5 \\ 495 + (30.47) \cdot 4 \\ 495 + (30.47) \cdot 3 \\ 495 + (30.47) \cdot 2 \\ 495 + (30.47) \cdot 1 \\ 495 + (30.47) \cdot 0 \end{aligned}$$

İçerikler böyle olur

⇒ Taahhütsüz paket alırsa

$$\begin{aligned} 295 + (30.47) \cdot 6 \\ 295 + (30.47) \cdot 5 \\ 295 + (30.47) \cdot 4 \\ 295 + (30.47) \cdot 3 \\ 295 + (30.47) \cdot 2 \\ 295 + (30.47) \cdot 1 \\ 295 + (30.47) \cdot 0 \end{aligned}$$

İçeriklerin ödesi.

⇒ Taahhütlü paket alırsa

$$\begin{aligned} 650 + (30.47) \cdot 6 \\ 650 + (30.47) \cdot 5 \\ 650 + (30.47) \cdot 4 \\ 650 + (30.47) \cdot 3 \\ 650 + (30.47) \cdot 2 \\ 650 + (30.47) \cdot 1 \\ 650 + (30.47) \cdot 0 \end{aligned}$$

İçerikler bu şekilde olur.

⇒ Taahhütsüz paket alırsa

$$\begin{aligned} 305 + (30.47) \cdot 6 \\ 305 + (30.47) \cdot 5 \\ 305 + (30.47) \cdot 4 \\ 305 + (30.47) \cdot 3 \\ 305 + (30.47) \cdot 2 \\ 305 + (30.47) \cdot 1 \\ 305 + (30.47) \cdot 0 \end{aligned}$$

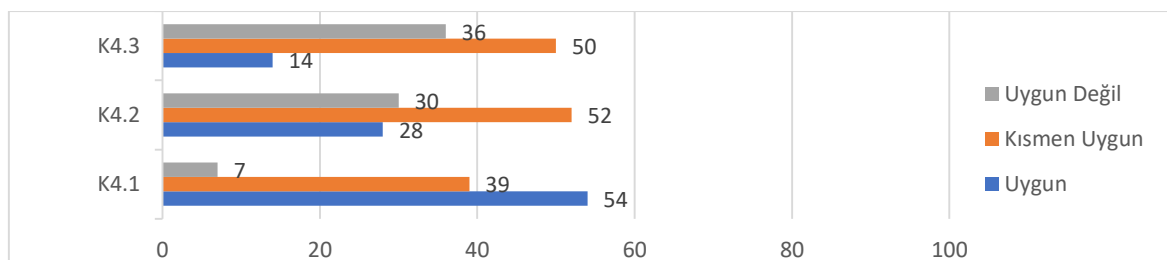
İçerikler bu şekilde olur.

Şekil 11'den öğretmen adayının belirlediği model üzerinde gerçekleştirebilecek farklı olası durumlarda tarifelerin ücretini hesaplamaya çalıştığı görülmektedir. Bu sonuçlar sonraki aşamada tarifelerin içeriği ve fiyatının karşılaştırılması ile ilgili çıkarımlarda yardımcı olacaktır. Matematiksel çalışma bağlamında olumsuz örnekler de söz konusudur. Örneğin Şekil 9'da Ö23 kodlu öğretmen adayının verileri derinlemesine incelemek yerine mantıksal karşılaştırmalarla basit çıkarımlar elde etmesi bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu tür yaklaşımlarla bazı sonuçlar elde edilebilse de bunlardan problemin bütünü kapsayacak genel çözümler elde edilmesi mümkün değildir. Bu da matematiksel modelleme yeterliliklerini kullanmayı engelleyici bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemlerin matematiksel modelleme yeterliliklerinden matematiksel sonuçları gerçek yaşam bağlamında yorumlama yeterliliği ile ilgili çözümler Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 12

Öğretmen Adaylarının K4 ve Alt Boyutlarındaki Yeterlilikleri



Şekil 12'den öğretmen adaylarının matematiksel sonuçları günlük yaşamda yorumlama noktasında genellikle uygun ve kısmen uygun bir davranış sergiledikleri görülmektedir. Diğer taraftan bu çözümlerin genellemede ve çözümlerin ifade ettiği durumlarla ilgili matematiksel dili uygun bir şekilde kullanmada zorlandıkları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından matematiksel sonuçları genellemede uygun yaklaşım sergileyen Ö38'in eylemleri Şekil 13'te verilmiştir.

Şekil 13

Ö38 Kodlu Öğretmen Adayının K4 ve Alt Boyutlarında Gerçekleştirdiği Eylemler

Her iki fonksiyonun k4 analizinin değerleri hesaplayıp karşılaştıracağız
maksimum 6 defa aşım yapılırsa ;

$$f_1(x) = 295 + 30,47 \cdot 6 = 477,82 \text{ TL}$$

$$f_2(x) = 355 + 30,47 \cdot 6 = 537,82 \text{ TL}$$

$$f_3(x) = 495 + 30,47 \cdot 6 = 677,82 \text{ TL}$$

internet miktarı ;

$$g_1(x) = 20 + 0,1 \cdot 6 = 20,6 \text{ gb}$$

$$g_2(x) = 25 + 0,1 \cdot 6 = 25,6 \text{ gb}$$

$$g_3(x) = 40 + 0,1 \cdot 6 = 40,6 \text{ gb}$$

- tarife-1 ve tarife-2'yi karşılaştırınca 60 TL fark 5 gb interneti
- tarife-2 ve tarife-3 karşılaştırınca 140 TL 15 gb internet
- tarife-1 ve tarife-3 karşılaştırınca 200 TL 20 gb internet.

öransal olarak tarife-3 daha avantajlı oluyor.
Eğer paket satın alan kişi internet ihtiyacını göz önünde bulunduracaksa tarife-3'ü almalıdır çünkü hem oransal olarak hem de sargal modemanı sınırsız kullanımı daha avantajlıdır.

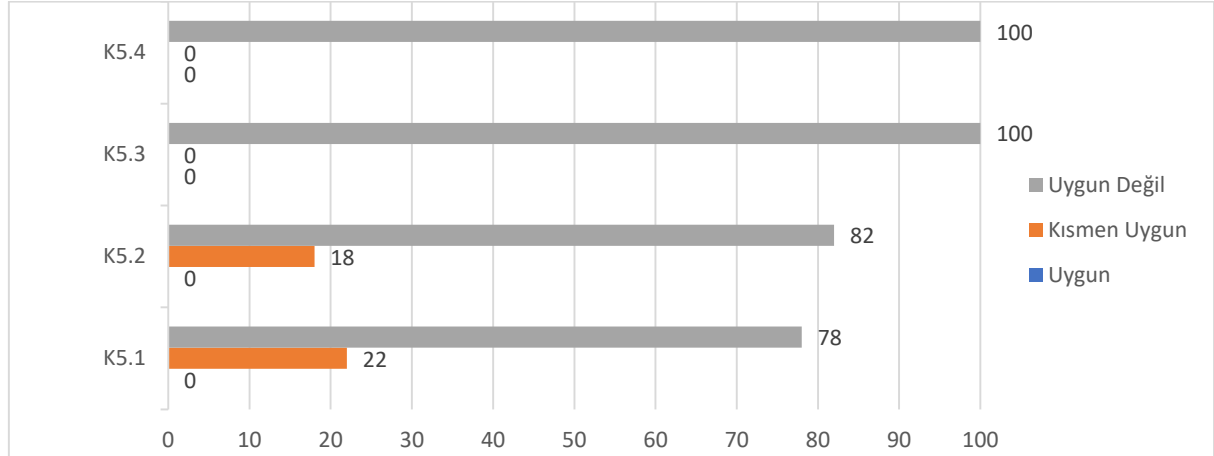
Şekil 13'te öğretmen adayının üç tarife için aşım olması durumu da hesaba katılarak kullanılan internet miktarına (g fonksiyonu) karşılık ne kadar ödenmesi gerektiği (f fonksiyonu) genel bir modelle sunulmuştur. Bu genel model bağlamında öğretmen adayının matematiksel dili kullanarak ilgili tarifelerden belirlediği varsayımlar altında 3. tarifeyi kullanmasının avantajlı olduğunu belirttiği görülmüştür.

Bu kriter bağlamında olumsuz örnek olarak Şekil 9'da Ö23'ün yaptığı yorumlar incelenebilir. Bu yorumların problemde sunulan verilerden ziyade bireyin yüzeysel bakış açısının (ekonomik durum ve ihtiyaç) gereği olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda ekonomik açıdan yeterli olduğunda istenilen ihtiyacı karşılanabileceği ve aksi durumda bunun mümkün olmadığı gibi verilere dayanmayan genel bir sonuç ortaya konulmuştur.

Son olarak öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemlerin matematiksel modelleme yeterliliklerinden sonuçların geçerliliğini doğrulama yeterliliği ile ilgili çözümler Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 14

Öğretmen Adaylarının K5 ve Alt Boyutlarındaki Yeterlilikleri



Şekil 14'ten öğretmen adaylarının en çok zorlandıkları yeterliliğin sonuçların geçerliliğine yönelik doğrulamalar olduğu anlaşılmaktadır. Birçok öğretmen adayı bu yeterliliği boş bırakmış ya da çözümlerinin doğru olduğunu hiçbir kanıtlayıcı argüman sunmadan sözel olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından Ö13'ün sonucun geçerliliğini doğrulama boyutunda gerçekleştirdiği eylemleri Şekil 15'te verilmiştir:

Şekil 15

Ö13 Kodlu Öğretmen Adayının K5 ve Alt Boyutlarında Gerçekleştirdiği Eylemler

Doğrulama: Bu aşamada yaptığımız çözümün görsel boyutla ne kadar bağdaştığını inceliyoruz. Farklı çözüm yolları olabilir miydi onu düşünüyoruz. Veya problemin zorluk derecesi nasıldı. Başka neler yapılırdı onları düşünürüz. Eğer yaptığımız çözüm yanlış ise tekrar 2. aşamadan problem çözümüne başlayacağız. Herkes problem için daha farklı çözüm yolu benim aklıma gelmemektedir. Başka çözüm yolları mutlaka vardır.

Şekil 15'ten öğretmen adayının matematiksel modelleme sürecinin döngüsel olduğunu teorik anlamda bildiği ancak verilen problem bağlamında bunu kullanmadığı görülmektedir. Bunu "eğer yaptığımız çözüm yanlış ise tekrar 2. aşamadan problem çözümüne başlayacağız" şeklinde matematiksel modelleme döngüsünün tekrar işlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun verilen problem için mümkün olabileceğini öğretmen adayı belirtirken, alternatif çözüm ya da kendi çözümünü doğrulamaya ilişkin herhangi bir girişimde bulunmamıştır. Bu bulgu, öğretmen adayının matematiksel modelleme problemlerinde farklı çözümler olsa da tek çözüm yaklaşımı kullanma eğiliminde olduğunu işaret etmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının “Cep Telefonu Tarifesi” problem durumu özelinde matematiksel modelleme ve modelleme yeterliliklerine ilişkin davranışlarının incelendiği çalışmada, öğretmen adaylarının teorik anlamda matematiksel modelleme süreçlerine ilişkin bilgilerinin yeterli olmasına rağmen pratikte modelleme yeterliliklerinin bazılarında zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmen adayları matematiksel modelleme yeterliliklerinin döngüsel olduğunu bilmelerine rağmen bunu pratikte kullanamamıştır. Ayrıca matematiksel modelleme yeterliliklerinden en çok zorlandıkları yeterlilik elde edilen sonuçları gerçek yaşamda doğrulama şeklinde ortaya çıkmıştır. Takip eden paragraflarda öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliliklerinde gerçekleştirdikleri eylemler detaylı olarak tartışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının matematiksel modelleme süreçleri ile ilgili bileşenleri ne ölçüde bildiklerinin ortaya konulmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Nitekim Borromeo Ferri (2011) modelleme problemleri üzerinde çalışırken öğrencilerin modelleme döngüsünün adımlarını verilen sırayla takip etmediklerini, bazı aşamaları bilmediklerini, bazı aşamaları tekrar tekrar geçirdiklerini ve bazılarını atladıklarını ortaya koymuştur. Genel olarak öğretmen adaylarının teorik açıdan matematiksel modelleme süreçleri ile ilgili bileşenleri bildiği, az da olsa bir kısmının bu süreçleri kısmen bildiği ya da hiç bilmediği görülmüştür. Ardından öğretmen adaylarının “Cep Telefonu Tarifesi” perspektifinde matematiksel modelleme süreçlerinde yaptıkları eylemler matematiksel modelleme yeterlilikleri çerçevesinde çözümlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmının problemi anlama ve gerçeğe dayalı model oluşturma yeterliliği ve alt yeterliliklerinde başarılı olduğu görülmüştür. Genel olarak ilköğretim matematik öğretmeni adayları ile yapılan çalışmalarda da modelleme sürecinin ilk basamağında problem yaşamadıkları söylenebilir (Bukova-Güzel, 2011; Deniz & Akgün, 2018; Kaya & Keşan, 2022; Tekin-Dede & Yılmaz, 2013). Bu anlamda öğretmen adaylarının çoğunun, problem için varsayımlarda bulunabildiği ve durumu basitleştirebildiği, nicelikleri tanımlayıp, değişkenleri belirleyebildiği, değişkenler arasında ilişki kurabildiği, ilgili ve ilgili olmayan bilgiler arasında ayırım yapabildiği belirlenmiştir. Bukova-Güzel (2011) matematik öğretmeni adaylarının problemi anlama ve sadeleştirmede başarılı olduklarını; benzer şekilde Abay ve Gökbulut (2017) da öğretmen adaylarının değişkenleri seçme ve varsayımları kurma aşamasında sorun yaşamadıklarını ortaya koymuştur. Birkaç öğretmen adayının bu yeterlilik kısmında yetersiz olduğu, bu öğretmen adaylarının da matematiksel modelleme sürecinin teorik kısmında yetersiz olan öğretmen adaylarından oluştuğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının gerçek modelden matematiksel model oluşturma yeterlilikleri incelendiğinde alt yeterliliklerde farklı durumların ortaya çıktığı görülmüştür. Adayların büyük çoğunluğunun durumla ilgili nicelikleri ve bunların ilişkilerini matematiksel olarak ifade edebilme ve bu ilişkileri basitleştirmede sorun yaşamadıkları görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının farklı

matematiksel gösterimleri seçebilme ve durumları temsil edebilmede daha az başarılı oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının genellikle belirli ve sabit temsiller üzerinden çözümler geliştirme eğiliminde olmalarının farklı matematiksel temsilleri seçebilmede sorun yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Oluşturulan matematiksel model üzerinde matematiksel işlem yapma yeterlilikleri incelendiğinde ise önceki yeterlilik düzeylerine göre başarılarının düştüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte yarısından fazlasının uygun yeterlilikte ve yaklaşık üçte birinin de kısmen bu yeterlilikte başarılı oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu yeterliliğin alt yeterliklerinden problemi çözülebilir alt problemlere ayırmak için sezgisel stratejiler kullanabilmede, benzer problemlerle ilişkiler kurabilmede, problemi bir başka şekilde ifade edebilme ve nicelikleri değiştirip düzenleyebilmede diğer alt yeterliliğe göre daha uygun çözümler yapabildikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının gerçek bir durumda matematiksel sonuçları yorumlama yeterlilikleri incelendiğinde, adayların matematiksel sonuçları matematik dışı bağlamlarda yorumlayabilmede, bu çözümleri genellemede ve çözümlerin ifade ettiği durumlarla ilgili matematiksel dili uygun bir şekilde kullanıp iletişim kurmada zorlandıkları belirlenmiştir. Bunu destekleyecek şekilde Bukova-Güzel (2011), matematik öğretmen adaylarının en çok yorumlama ve doğrulama yapmada zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu durumun ülkemizdeki problem çözümlerinde açık uçlu olmayan ve tek doğru cevap odaklı egemen anlayışın etkisiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir. Matematiksel modelleme süreci bundan farklı olarak öğrenenlerin bir otantik durumda döngüsel olarak birçok bilişsel süreci kullanması ve bu süreçlerde aksiyon almaları gereken bir problem çözme kültürü olarak ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında bunun hemen gerçekleşmeyebileceği öngörülebilir. Matematiksel modelleme çalışmalarının ülkemiz özelinde henüz araştırma düzeyinde olması da bu yorumu desteklemektedir. Diğer taraftan araştırma düzeyindeki çalışmaların zaman içerisinde ancak tabana yayıldığında ve matematiksel modelleme süreçleri bir problem çözme kültürü olarak işlevsel kılındığında matematiksel modelleme yeterliliklerinin daha etkili ve uygun bir şekilde kullanılabileceği söylenebilir.

Son olarak öğretmen adaylarının sonucun geçerliliğini doğrulama yeterlilikleri incelendiğinde çok azının ulaşılan çözümleri eleştirel olarak kontrol edebilmede ve çözüm gerçek yaşam durumuna uygun değilse modelin bazı kısımlarını veya modelleme sürecinin tamamını tekrar gözden geçirebilmede başarılı oldukları görülmüştür. Bununla birlikte genel olarak öğretmen adaylarının benzer sonuca götüren başka bir çözüm yolu üzerinde düşünebilme ve modeli sorgulayabilmede başarısız oldukları görülmüştür. Bu duruma öğretmen adaylarının önceki problem çözme deneyimlerinin neden olduğu söylenebilir. Alan yazında çeşitli araştırma bulguları da modelleme yeterlikleri arasında öğrencilerin en fazla sorun yaşadığı yeterliliğin doğrulama olduğunu işaret etmiştir (Aydın-Güç, 2015; Bukova-Güzel, 2011; Maaß, 2006). Örneğin Dowlath (2008), öğretmen adaylarının çözmek için farklı stratejiler olduğunu bilmelerine rağmen, çözüm için genellikle en çok alışkın oldukları tek bir stratejiyi kullandıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Şahin (2019) öğrencilerin genellikle tek

ve hızlı bir çözüm bulma eğiliminde olduklarını, Aydın-Güç (2015) öğretmen adaylarının tek bir çözüm yaptıktan sonra yeterli olduğuna ikna olduklarını ve farklı çözüm yolları geliştirme eğiliminde olmadıklarını belirtmiştir. Greefrath ve Vorhölter (2016) öğrenciler bir modelleme problemi üzerinde çalışmaya başladıklarında boş bir sayfa olmadıklarını, tam tersine farklı yeterliliklerinin, özelliklerinin, inançlarının, tutumlarının olduğunu ve bunun da modelleme sürecini büyük ölçüde etkilediğini belirtmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının alışkanlıklarının bu duruma neden olduğu, farklı çözümler olsa da tek çözüm yaklaşımı kullanmayı yeterli gördükleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin de inançları, düşünme stilleri, sınıftaki eylemleri hem kendilerinin hem de öğrencilerin modelleme sürecini etkileyebilir. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının bu konudaki eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği belirtilebilir. Bu araştırmanın sonuçları alt yeterliliklere göre öğretmen adaylarının farklı düzeylerde olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda matematiksel modelleme sürecinin sadece üst yeterliliklere göre değerlendirilmesinin yeterli olmayacağı, matematiksel modelleme yeterliliklerinin her bir alt yeterliliğinde değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Nitekim Greefrath ve Vorhölter (2016) modelleme yeterlilik ve alt yeterliliklerinin bireysel kısmi yeterliliklerin geliştirilmesine ve uzun vadede kapsamlı bir modelleme yeterliliğinin oluşturulmasına olanak sağlayacağını belirtmektedir.

Araştırmanın sonuçları öğretmen adaylarının en çok yorumlama ve doğrulama yeterliliklerinde sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Alanyazında modelleme yeterliklerinin sonuçların geçerliliğini doğrulamada birçok öğretmen adayının zorlandığı ve bu bağlamda modelleme döngüsünü yeniden işleterek alternatif çözümler sunma girişiminde bulunmadıkları belirtilmiştir (Duran vd., 2016; Ulusoy, Bingöl & Olgun, 2024). Öğretmen adaylarının modelleme yeterliliklerinden sonuçların geçerliliğini doğrulama yeterliliği ile ilgili zorluk yaşamalarının arkasında henüz modelleme yeterliliklerini içselleştirmemeleri ve eğitim sisteminde alışık oldukları tek çözüm bulduktan sonra diğer çözümleri araştırmanın zaman kaybına neden olacağı fikri yatmaktadır. Bunun ancak modelleme yaklaşımının yaygınlaşması, bir problem çözme kültürü (Yılmaz & Tekin Dede, 2016) olarak ele alınması ve teknolojinin entegrasyonu (Hıdıroğlu & Bukova Güzel, 2023) ile giderilebileceği işaret edilmektedir. Bununla birlikte birçok öğretmen adayının diğer modelleme yeterliliklerinde de kısmen zorlandıkları işaret edilmektedir. Matematiksel modelleme konusunda araştırma yapacak araştırmacıların daha uzun süreli çalışmalar yaparak, matematiksel yeterliliklerden özellikle yorumlama ve doğrulama yeterliliklerinde katılımcıların niçin zorlandıklarını ortaya çıkarması ve bu süreçlerde katılımcıların uygun şekilde davranmalarına yönelik tasarımların nasıl olması gerektiği ile ilgili araştırmalar yapması önerilmektedir. Ayrıca çağın gerektirdiği şartlar göz önünde bulundurularak teknoloji destekli matematiksel modellemenin yapıldığı zengin öğrenme ortamlarının bu tür ortamları destekleme potansiyeli olduğu varsayımıyla, araştırmacıların matematiksel modelleme araştırmalarında teknolojinin entegre edildiği çalışmalara odaklanmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etik Kurulu 23/03/2022 tarihli 2022/07 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmacıların katkı oranı eşittir.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Abay, S., & Gökbulut, Y. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerileri: Fermi problemleri uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri*, 2017(9), 65-83.
- Aydın-Güç, F. (2015). *Matematiksel modelleme yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik tasarlanan öğrenme ortamlarında öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliklerinin değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, N., & Erbaş, A. K. (2008). *Matematik 10: Ders kitabı*. Ankara, Türkiye: Aydın Yayıncılık.
- Baran-Bulut, D., & Erkan, B. (2020). 7. sınıf öğrencilerinin matematiksel modelleme süreçlerinin incelenmesi: Geometrik şekillerde alan ölçme. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 3971-3988. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46716>
- Blum, W., & Kaiser, G. (1997). *Vergleichende empirische Untersuchungen zu mathematischen Anwendungsfähigkeiten von englischen und deutschen Lernenden*. Unpublished application to Deutsche Forschungsgesellschaft.
- Blomhøj, M., & Jensen, T. (2003). Developing mathematical modelling competence: Conceptual clarification and educational planning. *Teaching Mathematics and Its Applications*, 22(3), 123-139. <https://doi.org/10.1093/teamat/22.3.123>
- Borromeo Ferri, R. (2011). *Wege zur Innenwelt des mathematischen Modellierens: Kognitive Analysen zu Modellierungsprozessen im Mathematikunterricht*. Vieweg + Teubner Verlag/Springer Fachmedien.
- Borromeo Ferri, R. (2007). Personal experiences and extra-mathematical knowledge as an influence factor on modelling routes of pupils. *Paper presented at CERME 5: Fifth Conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, 2007 in Larnaca, Cyprus.
- Borromeo-Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 86-95. <https://doi.org/10.1007/BF02655883>.
- Bukova-Güzel, E., Tekin-Dede, A., Hıdıroğlu, Ç. N., Kula-Ünver, S., & Özaltun-Çelik, A. (2016). *Matematik eğitiminde matematiksel modelleme*. Pegem Akademi.

- Bukova-Güzel, E. (2011). An examination of pre-service mathematics teachers' approaches to construct and solve mathematical modelling problems. *Teaching Modelling and Its Applications*, 30(1) 19-36. <http://dx.doi.org/10.1093/teamat/hrq015>
- Canbazoğlu, H. B., & Tarım, K. (2021). İlkokulda matematiksel modelleme için bir öğretim çerçevesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 210-225. <https://doi.org/10.53444/deubefd.825361>.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.) (4. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods: design and analysis* (Translation Editor: Ahmet Aypay). Anı Publishing.
- Çakmak-Gürel, Z. & Işık, A. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 85-103. <https://doi.org/10.19160/ijer.477651>
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Alacacı, C., Çakıroğlu, E., Aydoğan Yenmez, A., Şen Zeytun, A., Korkmaz, H., Kertil, M., Didiş, M. G., Baş, S. ve Şahin, Z. (2016). *Lise matematik konuları için günlük hayattan modelleme soruları*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Deniz, D. & Akgün, L. (2018). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme becerilerinin incelenmesi, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 294-312. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1177845>
- Doğan, M. F., Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z., & Şahin, S. (2018). STEM eğitimine geçişte bir araç olarak matematiksel modelleme [Mathematical modeling as a tool for transition to STEM education]. In R. Gürbüz & M. F. Doğan (Eds.), *Matematiksel modellemeye disiplinler arası bakış: Bir STEM yaklaşımı [An interdisciplinary view of mathematical modeling: A STEM approach]* (pp. 43-56). Pegem Akademi.
- Dowlath, E. (2008). *Exploring pre-service mathematics teachers' knowledge and use of mathematical modelling as a strategy for solving real-world problems*. (Unpublished Master Thesis). University Of Kwazulu-Natal, Durban.
- Duran, M., Doruk, M., & Kaplan, A. (2016). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçleri: Kaplumbağa paradoksu örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4(5), 55-71. <https://doi.org/10.30703/cije.321415>.
- Bliss, K. & Libertini, J. (2016). What is Mathematical Modeling? In S. Garfunkel & M. Montgomery (Eds.), *Guidelines for assessment and instruction in mathematical modelling education* (pp. 7-22). Consortium for Mathematics and its Applications.
- Genç, M., & Karataş, İ. (2017). Problem çözme süreçlerinde öğrencilerin modelleme seviyelerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 608-632. <http://dx.doi.org/10.29299/kefad.2017.18.3.032>
- Gravemeijer, K. (2002). Preamble: From models to modeling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, & L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 7-22). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Greefrath, G., & Vorhölter, K. (2016). Teaching and Learning Mathematical Modelling: Approaches and Developments from German Speaking Countries. In *Teaching and Learning Mathematical Modelling* (pp. 1-42) Springer.
- Grünwald, S. (2012). Acquirement of modelling competencies – First results of an empirical comparison of the effectiveness of a holistic respectively an atomistic approach to the

- development of (metacognition) modelling competencies of students. *12th International Congress on Mathematical Education Program*. COEX, Seoul, Korea.
- İncikabı, S. (2020). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliklerine ve öğretim deneyimlerine yansımalarının araştırılması*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Hıdıroğlu, Ç. N., & Bukova Güzel, E. (2016). Transitions between cognitive and metacognitive activities in mathematical modelling process within a technology enhanced environment. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 10(1), 313-350.
- Hıdıroğlu, Ç.N., & Bukova Güzel, E. (2023). Teknoloji ile zenginleştirilmiş matematiksel modelleme sürecinin kavramsallaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 1213-1248. DOI. 10.51460/baebd.1366450
- Kaiser, G. (1995). Realitätsbezüge im Mathematikunterricht - Ein Überblick über die aktuelle und historische Diskussion. In G. Graumann et al. (Eds.), *Materialien für einen realitätsbezogenen Mathematikunterricht* (pp. 66-84). Franzbecker.
- Kaya, D., & Keşan, C. (2022). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçleri: Su israfı örneği. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1068-1097. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1177845>
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought revealing activities for students and teachers. In R. Lesh & A. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 591-645). Erlbaum.
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 3-33). Routledge Publishing.
- Lesh, R., & Lehrer, R. (2000). Iterative refinement cycles for videotape analyses of conceptual change. In A. E. Kelly, & R. A. Lesh (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 665-708). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 38(2), 113-142. <https://doi.org/10.1007/BF02655885>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB.
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative research: A guide for design and practice* (S. Turan, Trans. Ed.). Ankara: Nobel.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Author, NCTM.
- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction. In W. Blum, P. L. Galbraith, H. W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education*. The 14th ICMI Study (pp. 3-32). Springer.
- Pollak, H. O. (1979). The interaction between mathematics and other school subjects. *New trends in mathematics teaching*, 232-248.

- Swetz, F., & Hartzler, J. S. (1991). *Mathematical modeling in the secondary school curriculum: A resource guide of classroom exercises*. Reston, VA: NCTM.
- Şahin, N. (2019). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bilişsel modelleme yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). On dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şahin, N., & Eraslan, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin modelleme süreçleri. Suç problemi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 47-67. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6011>
- Tekin-Dede, A. & Yılmaz, S. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının modelleme yeterliklerinin incelenmesi, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(3), 185-206.
- Teague, D., Godbold, L., Malkevitch, J., & van der Kooij, H. (2016). Mathematical modeling in high school: Grades 9 through 12. In *Guidelines for assessment and instruction in mathematical modelling education* (pp. 45-70). Consortium for Mathematics and its Applications
- Ulusoy, F., Bingöl, S. N. & Olgun, N. (2024). Matematik öğretmeni adaylarının bireysel ve grup ile matematiksel modelleme süreçlerindeki çözüm yaklaşımları arasındaki etkileşimler. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 408-426.
- Ural, A. (2014). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiksel Modelleme Becerilerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2014), 110-141.
- Yin, R. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (3. baskı). (İ. Günbayı, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurumu, (2018). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretim programı. YÖK.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. & Tekin Dede, A. (2016). Mathematization competencies of pre-service elementary mathematics teachers in the mathematical modelling process. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4(4), 284-298. DOI:10.18404/ijemst.39145

Extended Abstract

Introduction

Connecting mathematics with real-life situations has long been central to mathematics education. Indeed, individuals' ability to transfer the mathematics they have learned in their school life to real life, their use of mathematics in solving the complex problems of today's world, and their development of a positive attitude towards mathematics by seeing the function of mathematics in real life serve the purpose of mathematics education (Ministry of National Education [MoNE], 2024). Mathematical modeling also plays an essential role in establishing a link between the world of mathematics and the world outside of mathematics from elementary to university education (Pollak, 1979), in meeting the practical needs of real life with mathematical concepts, and in interpreting real life-problems through mathematics.

Generally, there has yet to be a consensus on the definition of mathematical modeling in mathematics education research. According to Gravemeijer (2002), mathematical modeling means expressing real-life problems in the symbolic language of mathematics to understand their functioning and structure.

Researchers explain the mathematical modeling process in cycles with different steps in the literature. For example, Lesh and Doerr (2003) describe mathematical modeling as a cyclical process that starts and ends with a real-life problem, consisting of defining, applying, predicting, and verifying. On the other hand, the mathematical modeling cycle described by Borromeo-Ferri (2006) takes place in six stages: understanding the problem, simplifying, mathematizing, working mathematically, interpreting, and validating.

It has been observed that there are many studies in the literature with different focal points related to mathematical modeling, and different studies have been conducted with students and teachers at all levels, from elementary school to university (Abay & Gökbulut, 2017; Baran-Bulut & Erkan, 2020; Canbazoğlu & Tarım, 2021; Çakmak-Gürel & Işık, 2018; Deniz & Akgün, 2018; Doğan et al., 2018; Genç & Karataş, 2017; Hıdıroğlu & Bukova Güzel, 2016; İncikabı, 2020; Kaya & Keşan, 2022; Kaygısız & Şenel, 2023; Kertil, 2008; Şahin & Eraslan, 2016; Tekin-Dede & Yılmaz, 2016).

This study aims to examine pre-service elementary mathematics teachers' knowledge of mathematical modeling processes from a theoretical perspective and their mathematical modeling competencies in terms of their practical use.

Method

In this study, since the modeling processes of pre-service elementary mathematics teachers regarding the problem statement named "Cell Phone Tariff" designed in the context of real-life were examined

in detail, a case study design, which is one of the qualitative research methods, was used. *The case study* can be defined as a comprehensive investigation carried out within real-life conditions in which the phenomenon and context cannot be fully separated (Yin, 2017). Merriam (2013) defines the case study as an in-depth description and examination of a limited system. Furthermore, a case study is a study in which multiple sources of information are examined in-depth, focusing on a limited situation/situation within a specific time frame (Creswell, 2018). In this study, the behaviors of pre-service teachers regarding mathematical modeling and its processes were analyzed in detail in the context of their conditions, specifically for a problem situation reflecting a daily life situation (Yıldırım & Şimşek, 2018; Yin, 2017).

The study sample consists of 44 pre-service teachers studying in the elementary mathematics teaching program of a university in the Eastern Anatolia Region and taking the Modeling in Mathematics Teaching course. The data were collected through a structured research form containing information about the pre-service teachers' modeling process knowledge and its application. The implementation process took 60-75 minutes. The content analysis method was used to analyze the solutions presented by the pre-service teachers.

Result and Discussion

The research findings show that although pre-service teachers have sufficient theoretical knowledge about the mathematical modeling processes, they have difficulties with some of their practice modeling competencies. Although pre-service teachers know that mathematical modeling competencies are cyclical, they cannot use them in practice. Moreover, the most significant competency they struggle with is verifying the results obtained in real life. Mathematical modeling should be included in school mathematics as a problem-solving culture.

Finally, when the pre-service teachers' competencies in verifying the validity of the result were examined, it was seen that very few of them were successful in critically checking the reached solutions and, if the solution is not suitable for the real-life situation, in re-examining some parts of the model or the entire modeling process. Furthermore, it was observed that pre-service teachers could have been more successful in thinking about another solution path that would lead to a similar result and in questioning the model. This situation can be attributed to the previous problem-solving experiences of the pre-service teachers. Various research findings in the literature have also indicated that the competency in which students experience the most difficulty among the modeling competencies is verification (Aydın-Güç, 2015; Bukova-Güzel, 2011; Maaß, 2006). For example, Dowlath (2008) states that although pre-service teachers know that there are different strategies to solve a problem, they usually use only the one they are most familiar with.

Similarly, Şahin (2019) states that students generally tend to find a single and quick solution, and Aydın-Güç (2015) states that pre-service teachers are convinced that a single solution is sufficient and do not tend to develop alternative solution paths. Greefrath and Vorhölter (2016) state that when students start working on a modeling problem, they are not blank pages but have different competencies, characteristics, beliefs, and attitudes, significantly affecting the modeling process. Indeed, it can be said that the habits of the pre-service teachers cause this situation, and they consider the use of a single-solution approach sufficient, even if there are alternative solutions. At the same time, teachers' beliefs, thinking styles, and classroom actions can affect their own and their students' modeling process. It can be stated that studies should be conducted to determine the tendencies of pre-service teachers in this regard. The results of this study revealed that pre-service teachers are at different levels according to sub-competencies. In this sense, it can be said that evaluating the mathematical modeling process only according to the top-level competencies may not be sufficient, and the mathematical modeling competencies should be evaluated in each sub-competency. Indeed, Greefrath and Vorhölter (2016) state that the modeling competencies and sub-competencies will allow the development of individual partial competencies and the creation of a comprehensive modeling competency in the long term.



Fen Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavları Algıları: Metaforlar Üzerinden Bir Değerlendirme
Ali Rıza YAVRUTÜRK*

Öz

Bu araştırmada fen lisesi öğrencilerinin yükseköğretim kurumları sınavı ile ilgili görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 252 kız ve 231 erkek olmak üzere toplam 483 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgu-bilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların yükseköğretim kurumları sınavını korku ve kaygı teması altında olumsuz yaşantılar ve belirsizlik olmak üzere iki alt temada görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcıların korku ve kaygı teması kapsamında olumsuz yaşantılar ve belirsizlik ile ilgili görüşler belirtirken, umut teması kapsamında motivasyon ve olumlu yaşantılar ile görüşler ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma verilerinde katılımcıların yükseköğretim kurumları sınavlarını daha çok, ölüm, kâbus ve zorlayıcı yaşantılar gibi kavramlar ile ilişkilendirmeleri dikkat çekmiştir. Elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim kurumları sınavları, fen lisesi öğrencileri, metafor, sınav kaygısı

**Perceptions of Science High School Students on Higher Education Institutions Exams:
An Evaluation through Metaphors**

Abstract

This study aims to examine the opinions of science high school students regarding the higher education institution exam. The study group consists of 483 students, 252 female and 231 male. The participants were determined by the purposive sampling method. The study was designed in the phenomenological design, one of the qualitative research models. The data of the study were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. The qualitative data obtained in the study were analyzed by the content analysis method. As a result of the content analysis, it was seen that the participants expressed their opinions about the higher education institution exam under the theme of fear and anxiety in two sub-themes, namely negative experiences and uncertainty. It was concluded that the participants expressed their opinions about negative experiences and uncertainty within the theme of fear and anxiety, while they expressed their opinions with motivation and positive experiences within the theme of hope. In the study data, it was striking that the participants associated the higher education institution exams mostly with concepts such as death, nightmare and challenging experiences. The results obtained were discussed in the light of the relevant literature.

Keywords: Higher education institutions exams, science high school students, metaphor

* Uzman Psikolojik Danışman, Zile Fen Lisesi, Tokat, a_r_yavruturk@outlook.com, ORCID:0000-0002-6724-6019

Giriş

Türkiye’de ortaöğretim eğitim kurumlarında eğitimlerini tamamlayan öğrenciler için yükseköğretim kurumlarına yerleşebilmek öğrenim hayatlarında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Her yıl ortaöğretime bitiren ya da ortaöğretim son sınıfta öğrenim gören yaklaşık 1.000.000 öğrenci yükseköğretim kurumları sınavına başvurması (Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi, 2023) yükseköğretim kurumları sınavının önemini ortaya koymaktadır. Türkiye’de öğrencilerin akademik ve mesleki kariyerlerini belirleyen en önemli adımlardan biri olan Yükseköğretim kurumları sınavları, öğrencilerin gelecek ile ilgili hayallerini gerçeğe dönüştürme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır (Kumandaş & Kutlu, 2014). Yükseköğretim kurumları sınavları, öğrencilere yükseköğretimde tercih ettikleri bölüm ve üniversitelerde eğitim alma fırsatı sunarken (Eşme, 2014), aynı zamanda onların potansiyellerini değerlendirerek gelecekleri için sağlam bir temel oluşturmayı amaçlar (Kılıcı, 2003).

Yükseköğretim kurumları sınavlarının önemi, gençlerin hayatlarını şekillendiren bir dönemeç olmasından kaynaklanmaktadır (Ertem & Arı, 2016). Yükseköğretim kurumları sınavları, öğrencilerin akademik başarılarını ölçerken (Kumandaş & Kutlu, 2014; Yılmaz & Nartgün, 2021), aynı zamanda öğrencilerin analitik düşünme becerilerini (Cohen & Khalaila, 2014; Sarıca, 2019) ve problem çözme becerilerini (De Souza, 2021; Şeker & Sert, 2021) test eder. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları sınavları, sadece bir sınav değil, aynı zamanda öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olan bir yol haritasıdır (Acar, 2018). Yükseköğretim kurumları sınavları, öğrencilerin üniversite eğitimine başlayabilmeleri için gerekli olan ilk adımdır (Korkmaz & Bağçeci, 2013). Öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarında aldıkları puan öğrencilerin üniversite ve bölümlere yerleşmelerinde belirleyici rol oynamaktadır (Yıldırım & Ergene, 2003). Bu kapsamda, yükseköğretim kurumları sınavları öğrencilerin akademik başarılarını, yeteneklerini ve gelecek kariyer olanaklarını şekillendirir (Demir & Gençdoğan, 2017). Bu nedenlerden dolayı yükseköğretim kurumları sınavları, bireyin yaşamında önemli olduğu kadar, eğitim sistemi içerisinde de belirleyici bir rol üstlenmektedir.

Alanyazında yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin yüksek düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları görülmüştür (Alsaady vd., 2020; Köse vd., 2018). Sınav kaygısının öğrencilerde başta uyku sorunları (Baş & Kıvılcım, 2019; Köse vd., 2018) olmak üzere birtakım sağlık sorunlarının yaşanmasına neden olduğu bilinmektedir (Adesola & Li, 2018). Ayrıca, sınav kaygısının öğrencilerde okul tükenmişlik seviyesinin artmasına neden olduğu (Demir & Gençdoğan, 2017) ortaya konulmuştur. YKS sınavlarına hazırlanma sürecinde öğrencilerin okuldaki derslere ve etkinliklere daha az ilgi gösterdikleri (Kumandaş & Kutlu, 2014), öğrencilerin sosyal çevreleri ile iletişimlerinin olumsuz etkilendiği (Dinç-Altun & Uzuner, 2017) ve kendilerine daha az zaman ayırabildikleri (Arslan & Aksekioğlu, 2017; Bozkurt, 2019; Çetin & Ceyhan, 2017) sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında öğrencilerin YKS sınavlarını nasıl algıladıkları, kendileri

çin YKS sınavlarının ne anlama geldiğinin incelenmesi öğrencilerin sağlıklı bir eğitim süreci yaşamalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin YKS sınavlarına yönelik algılarının incelenmesi için metaforlardan faydalanılmıştır. Metaforlar insanların belirli bir konu, kavram veya olgu hakkında duygu, görüş ve düşüncelerini farklı kavramlara benzeterek açıklamaya çalıştıkları bir araç olarak ele alınmaktadır (Cerit, 2008). Lyddon, Clay & Sparks (2001) metaforların sadece bilimsel çalışmalarda veri elde etmek için kullanılmadığı, aynı zamanda kişilerin düşünce biçimleri, yaşam tarzları ve bireysel sorun alanları hakkında da kapsayıcı bilgiler verdiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinde önemli bir yaşantı olan (Ertem & Arı, 2016) ve öğrencilerin hayatlarını etkilemede önemli bir rol oynayan YKS'ye (İnkaya, 2019) yönelik algılarının belirlenmesi, eğitim alanında çalışma yapan bütün paydaşlar için önemli veriler elde edileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin üniversite kavramı ile ilgili birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Dalgıç vd., 2012; Demirtaş & Çoban, 2014; Korkmaz & Bağçeci, 2013; Oyman & Şentürk, 2015; Tural & Şahin, 2013). Türkiye'de ortaöğretim okul türleri arasında akademik başarısı en yüksek okul türü fen liseleridir (Günbayı vd., 2015; Karakaya vd., 2020; Türk, 2018). Bu bağlamda fen lisesi öğrencilerinin yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili algılarının önemli olduğu söylenebilir. Ancak, fen liselerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik literatürde herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın amacı fen liselerinde öğrenim gören ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik algılarını ve tanımlamalarını ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çalışmanın fen lisesi öğrencilerinin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik metaforik algıları hakkında detaylı bilgi edinilmesi açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen verilerin ebeveynlere, öğretmenlere, rehberlik servislerine ve yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili politika yapıcılarına önerilerin sunulmasına kaynaklık edileceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına ilişkin sahip oldukları bilişsel yapılarını anlamaya yardımcı olabilecek "Fen lisesi öğrencileri yükseköğretim kurumları sınavları hangi metaforlar ile ifade etmektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada fen liselerinde son sınıf düzeyinde öğrenim gören ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerin, yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik algıları incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde olgu-bilim desen temel alınarak yapılmıştır. Olgu-bilim desen (fenemenolojik desen), bireylerin yaşamış olduğu olayları nasıl tanımladıklarını belirlemede kullanılan bir yöntemdir (Çepni, 2014). Nitel çalışmalarda incelenmek istenen olgu, konu ya da kavramlar hakkında araştırma konusu ile ilgili kişilerin görüşlerine doğrudan başvurularak, kapsamlı ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için olgu-bilim deseni kullanılır (Berg & Lune, 2015; Büyüktürk

vd., 2017; Yıldırım & Şimşek, 2016). Creswell'e (2014) göre ise olgu-bilim desen, bir konu hakkında farklı veri toplama araçlarıyla detaylı bilgilere ulaşılması ve bu bilgiler ışığında kategoriler, temalar ve alt temalar hazırlanarak kurgulanan bir araştırma desenidir. Olgu bilim desen çerçevesinde ulaşılan veriler genellikle içerik analizi yapılarak sınıflandırılır. Verilerin kavramsallaştırılması için öncelikle araştırılan kavram ve olgular için temalar belirlenmesine çalışılır. Daha sonra elde edilen veriler, şekil ve tablolar ile betimlenerek aktarılmaya çalışılır. En sonunda katılımcılardan elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmeye çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel çalışmalar, ele alınan konu ya da olguyu derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2014). Buna rağmen nitel çalışmaların birtakım avantajları ile birlikte bazı dezavantajları olduğu bilinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma konusu ile ilgili ayrıntılı bilgiye ulaşılması ve bulguların birincil kaynaktan doğrudan alınması, nitel çalışmaların avantajlı özellikleri olarak ele alınırken, çalışmaların güvenilirliği ve geçerliği ile ilgili bir takım sorunların yaşanması nitel çalışmaların dezavantajlı yönü olarak ele alınmaktadır (Balci, 2018). Bu açıdan, yapılan nitel çalışmaların niteliği bağlamında güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının titizlikle yapılması önem taşımaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Fen liselerinde son sınıf düzeyinde öğrenim gören ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik algılarının incelendiği bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan görüşme formu ile veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Çalışma kapsamında fen liselerinde son sınıf düzeyinde öğrenim gören ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik algıları ve yükseköğretim kurumları sınavlarını nasıl tanımladıklarına ilişkin bulgular ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde bir il ve ilçelerinde bulunan fen liselerinde öğrenim gören 483 (231 Erkek, 252 Kız) son sınıf öğrencisinde oluşmaktadır. Araştırma fen lisesi son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler ile yapıldığı için araştırmanın örneklem yöntemi, amaçlı örneklem yöntemleri içerisinde sıkça kullanılan ölçüt örnekleme yöntemi (Creswell, 2014) olmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çalışma sürecinde araştırmacıya zaman, çaba ve emek yönünden kolaylıklar sağlaması, verilere daha kolay ulaşılabilmesi, verilerin toplanması ve değerlendirmesi süreçlerinde kolaylıklar sağlaması açısından genellikle nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda çalışmada maksimum çeşitliliğin sağlanabilmesi için farklı yerleşim yerlerinde bulunan fen liselerinde öğrenim gören son sınıf ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerden veri elde edilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilere araştırmacılar tarafından hazırlanmış görüşme formu ile toplanmıştır. Katılımcılar ile görüşülmeden önce görüşmenin yapılacağı zaman ve görüşme yeri katılımcıların olduğu okul rehberlik servisi ile araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Görüşme zamanı olarak öğrencinin

derslerinin olmadığı zaman dilimi belirlenmiştir. Görüşme yeri ise katılımcıların öğrenim gördüğü okulların rehberlik servisi görüşme odası olarak belirlenmiştir. Görüşmede verileri elde etmek için kullanılacak olan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk kısmı katılımcının cinsiyeti ve sınıfı ile ilgili sorulardan oluşurken, ikinci kısım katılımcıların yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili algılarını ele alan metaforik bir sorudan oluşmaktadır. “Yükseköğretim kurumları sınavları gibidir. Çünkü;” sorusunun bulunduğu A4 kağıdına her katılımcının yükseköğretim kurumları sınavını en az bir ve en fazla beş metaforu nedeni ile birlikte ilişkilendirmesi istenilmiştir. Katılımcılar ihtiyaç duyduklarında fazladan kâğıt alabilecekleri söylenmiştir. Ancak, katılımcıların fazladan kâğıt kullanmadıkları görülmüştür. Görüşme formunun hazırlanmasından önce yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar (Baş & Kıvılcım, 2019; Demir vd., 2016; Kaçan-Softa vd., 2015; Ulusoy, 2020; Yüksel vd., 2023) incelenmiştir. Daha sonra oluşturulan görüşme formunun çalışmanın amacına uygun olup olmadığı ve görüşme formundaki metaforik sorunun katılımcıların gelişim düzeylerine uygun olup olmadığını belirlemek için psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümünde görev yapan iki öğretim üyesine gönderilmiştir. Öğretim üyelerinden görüşme formu ile ilgili formun kullanılabilirliğine dair olumlu görüş alınmıştır. Daha sonra görüşme formunun dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi için Türkçe öğretmene gönderilmiştir. Türkçe öğretmenin değerlendirilmelerine göre gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra görüşme formu son halini almıştır. Görüşme formu, amacına uygunluğu ve işlevselliği bakımından test edilmek üzere araştırmacının görev yaptığı fen lisesinde son sınıf öğrencilerinden 12 öğrenciye uygulanmış ve bu yolla pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamada sonucunda veri toplama aracı olarak hazırlanan görüşme formundaki soruların katılımcılar tarafından açık, net ve kolay anlaşılır olduğu ve katılımcıların çalışmanın amacına uygun cevaplar verdikleri görüldükten sonra çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme formunun kullanılmasının uygun olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Fen lisesi öğrencileri için yükseköğretim kurumları sınavlarının ne anlama geldiğini incelemeyi ele alan bu çalışmayı yapabilmek için ilk önce hangi fen liselerinde çalışmanın yapılacağı tespit edilmiştir. Daha sonra, belirlenen fen liselerinin idari personelleri ile görüşülmüştür. Okul müdürü ve okul rehberlik servislerine çalışmanın içeriği ve amacı anlatılmıştır. Okulların rehberlik servislerine okuldaki son sınıf ve yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan öğrencilerine çalışma hakkında bilgi verilmesi, rehberlik servisi panosunda çalışma hakkında bilgi veren broşürler asılması ve çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencileri tespit etmeleri istenmiştir. Okul rehber öğretmenlerinin belirlemiş oldukları öğrenciler ile araştırmacı yüz yüze görüşerek çalışma hakkında bilgilendirme yapmıştır. Yüz yüze görüşmelerden sonra belirlenen fen lisesi son sınıf öğrencilerinden veri toplanması kararlaştırılmıştır. Daha sonra, bilgilendirme formu velilerle paylaşılmış ve onay alınmıştır. Katılımcı öğrenciler veri toplama süreci hakkında bazı kurallar (gizlilik ilkesi, çalışmalardan çekilebilme hakkı,

gönüllülük ilkesi vb.) hakkında bilgilendirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler öğrencilerin derslerini aksatmayacak biçimde ve kendilerinin uygun olduğu zamanlarda yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların öğrenim gördükleri okullardaki rehberlik servisi odalarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların gerekli onayları alınarak cep telefonu aracılığıyla kaydedilmiştir. Araştırma sürecinde ulaşılan her türlü kayıt çalışma etiği gereği verilerin analizinden sonra imha edilmiştir. Görüşmeler boyunca katılımcıların kendilerini rahat hissedebileceği, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilecekleri bir ortam hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada, verilerin analiz edilebilmesi için ilk olarak görüşmeler sonucunda elde edilen kayıtların ve görüşmelerde elde edilen yazılı notlar temele alınarak rapor edilmiştir. Verilerin analizinde nitel çalışmalarda yaygın olarak kullanılan içerik analizi (Ekiz, 2013) yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan içerik analizi katılımcılardan elde edilen sözlü ve yazılı verilerin toparlanması, derlenmesi, özetlenmesi ve verilerin rapor edilmesinde kullanılır (Creswell, 2014). Bir sonraki evrede ulaşılan veriler ortak yönlerine göre çalışmanın amacına paralel olarak farklı temalar altında sınıflandırılır ve kavram haritaları oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu yöntem ile çalışmada katılımcılardan elde edilen verilerden hareket ederek çalışma sorularına uygun olarak öncelikle temalar, sonrasında kodlar oluşturulmuştur. Ayrıca, her bir tema ve kod için frekans değerleri belirlenmiştir. Böylece veriler, şekiller ve tablolar aracılığı ile sunulmuştur. Son olarak katılımcılardan elde edilen verileri desteklemek için katılımcıların doğrudan görüşlerinden örnekler verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bir çalışmanın bilimsel bir özellik kazanabilmesi açısından çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği ile ilgili yapılan çalışmalar en önemli çalışmalar olarak görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu kapsamda nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerliği sağlamaya yönelik olarak araştırmanın yönteminin çalışma amacına uygun olarak seçilmesi ve yapılan seçimin nedenleri ile birlikte ele alınması gerekmektedir (Morrow, 2005). Çalışma için seçilen yöntem uygun yapılan bütün uygulama aşamalarının detaylı olarak ele alınması, başta örneklem grubunun seçilmesi ve tüm çalışmanın bir bütün olarak nitel araştırma sistematiği içerisinde ele alınması gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu nedenle yapılan çalışmada kullanılacak modelin belirlenmesi ve temellendirilmesinin yapılması, verilen toplanması süreci ve verilerin uygun analiz edilmesi hakkında detaylı bilgiler verilmiş, çalışmanın bütün aşamalarında gerekli olan izinler ve onaylar alınmış ve ilgili kurum ve kişilerin bilgilendirilmesi yapılmıştır. Ayrıca çalışmanın bütün aşamalarında gizlilik ve gönüllülük ilkesine uygun davranılmıştır. Nitel çalışmalarda veri toplama araçlarının çalışma amacına uygun olarak hazırlanması çalışmanın geçerliği için önemli bir etken olarak görülmektedir (Creswell, 2014). Bu çerçevede çalışma için hazırlanan veri toplama aracı olan görüşme formunu hazırlamadan önce çalışma konusu ile ilgili daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Hazırlanan veri toplama aracının geçerliğinin

arttırılması için ilgili uzman görüşünden yararlanmasının (Yıldırım & Şimşek, 2016), alan uygulayıcılarından görüş alınması ve uzman kişiler tarafından değerlendirmelerin yapılmasının (Morrow, 2005) önemli olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda çalışmada veri toplama aracı olan görüşme formunun araştırma amacına uygun hale getirilmesi, formun uygun bir şekilde uygulanması ve elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamalarında hem alan uzmanlarının hem de alan uygulayıcılarının görüş ve değerlendirmeleri alınmıştır.

Nitel çalışmalarda verilerin elde edilmesi kadar elde edilen verilerin birbiriyle tutarlı bir örüntü oluşturması ve aynı zamanda verilerin net ve anlaşılır bir şekilde sunulması araştırmanın güvenilirliğini olumlu etkilemektedir (Merriam, 2009). Bu çerçevede verilerin elde edilmesi, verilerin kodlanması ve temaların verilere dayalı olarak nasıl hazırlandığı anlaşılır bir şekilde detaylandırılmıştır. Öte yandan nitel çalışmalarda verilerin tutarlı bir şekilde alıntılar ile desteklenmesinin de önerildiği bilinmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2016) Bu kapsamda verilere dayanarak elde edilen bulgulardan oluşturulan temaları destekleyecek bir şekilde katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmanın geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, katılımcıların ifadelerinden birebir alıntılar yapılmış, veri seti bağımsız bir okuyucu tarafından tekrar kodlanarak iki kodlama arasındaki tutarlılık $\Delta = C \div (C + \epsilon) \times 100$ formülü (Miles & Huberman formülü) ile hesaplanmıştır. Bu formülde Δ : Güvenirlik katsayısını, C: Üzerinde görüş birliğine varılan terim sayısını, ϵ : Üzerinde görüş birliği sağlanmayan terim sayısını ifade etmektedir ve iki kodlayıcı arasındaki görüş birliği oranının en az % 80 olması gerekmektedir (Baltacı, 2017). Bu araştırmada güvenilirlik katsayısı % 83.12 olarak bulunmuştur.

Etik Prosedürler

Çalışma kapsamında ilgili olan bütün kurum ve kişiler çalışma sürecine başlamadan önce bilgilendirilmiştir. Katılımcıların hem kendilerinden gönüllü olarak çalışmaya katıldıklarına dair yazılı onay alınmıştır, hem de velilerden yazılı onaylar alınmıştır. Çalışmanın bütün evrelerinde gizliliğe önem verilmesi ve çalışmaya gönüllü olarak katılma başta olmak üzere araştırmanın bilimsel çalışma etik kurallarına uygun yapılmasına özen gösterilmiştir. Çalışma sürecine Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 19.06.2023 tarih ve E81614018 sayılı etik kurul onayı alınarak başlanmıştır. Çalışmanın her aşamasında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği'nin (AERA) öngördüğü etik aşamalarına uyulmuştur. Katılımcılar ile ilgili kişisel bilgiler (isim, soy isim, kimlik numarası vb.) alınmamıştır. Bulgular sunulurken katılımcılar kodlarla belirtilmiştir. Ayrıca katılımcılara araştırmanın herhangi bir evresinde her ne sebeple olursa olsun istemeleri halinde koşulsuz olarak araştırmadan ayrılacakları ile ilgili bilgi verilmiştir. Katılımcıların kişisel/özel mahremiyet alanları, itibarları ve haklarının güvence altında olduğu katılımcılar ile paylaşılmıştır. Çalışma, katılımcı öğrenciler için herhangi bir olumsuz etkiye sebep olmayacak şekilde yürütülmüştür. Verilerin analizi ve verilerin raporlama sürecinde olabildiğince şeffaflık ilkesi göz önüne alınmıştır.

Bulgular

Çalışmaya katılan fen lisesi son sınıf öğrencilerinden “Yükseköğretim Kurumları Sınavları” hakkında toplam 2 tema, 4 alt tema ve 3123 metaforun elde edildiği görülmüştür. Elde edilen metaforların benzer özellikler ve farklı özelliklerine göre alt temalar oluşturulmuştur. Sonrasında alt temalar arasında görülen benzer özellikler ve farklı özelliklere göre ana temalar elde edilmiştir. Yükseköğretim kurumları sınavlarına ait metaforların tema ve alt temalarla ilgili veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Yükseköğretim Kurumları Sınavlarına Yönelik Temaları, Alt Temaları ve Metaforları

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	%
Korku ve Kaygı	Olumsuz Yaklaşımlar	Travma yaşantısı/zorlayıcı yaşam (21), Karabasan (28), Çukur (25), Tümsek (26), Gerilme (19), Kâbus (18), Ölüm (8), Savaşmak (11), Karadelik (15), Direnç (9), Uçurum (3), Ateş (5), Sırat köprüsü (2), Boşluk (15), Nankör kedi (21), Sıkıntı (19), Duvar/engel (16), Başaramama korkusu (35), Batakılık (27), Yılgınlık (31), Gina (41), Huzursuzluk (32), Bitmeyen süreç (29), Kaybetme korkusu (61), Çin işkencesi (45), Hastalık (24), Gereksiz uğraş (30), Boş bilgileri yüklenmek (17), Gelecek korkusu (67), Sinir Bozucu(49), Tutsaklık (25), Hapishane (11), Beklemek (18), Sahilsiz okyanus (41), Dipsiz kuyu (23), Bitmeyen dert (10), Hayattan soyutlanma (21), Anlamsız bir süreç (17), Hayalet yaşam (5), Baş belası (11), Sömürücü süreç (26), Çile (38), Boş iş (15), İdam sehпасı (19), Engelli parkur (51), Girdap (31), Stres (15), Rekabet sıkıntısı (22), Adaletsizlik (18), Psikolojik baskı (25), Yorgunluk (53), Öğrenme eksikliği (47), Dipsiz kuyu (39), Dolambaç (21), Arafta beklemek(44), Zehirli bal (37), Bitmeyen test kitapları (49), Bitmeyen sorular (29), Pusulasız gemi (26)	1536	49.20
	Belirsizlik	Soru işareti (44), Kumar (39), Ön görememek (25), Bekleme salonu (46), Durak (35), Oyun (29), Satranç (31), Futbol maçı (19), Hayaller (37), Kader/Kısmet (49), Piyango (21), Şans oyunları (27), Gelecek endişesi (51), Risk (45), Kararsızlık (35), Beklenti (33), Güvensizlik (47), Fırsatlar (29), Kayıplar (19), Kontrol kaybı (38), Beklenmedik değişiklikler (44), Bilinmezlik (45), İhtimaller (26)	814	26.06
	Motivasyon	Aslan (7), Mücadele etmek (23), Eşik (32), Yarış (27), Ağrı dağı (9), Everest (11), Zirve (26), Başarı (28), İnanmak (19), Ödül (24), Yüksek yaşam standardı (39), Hayallerin gerçekleşmesi (25), Mutlu olmak (35), Soruları çözmek (21), Tatmin olma (25), Özgüven (32), At yarışı (16), Merdiven (23), Başarmak (18), Maraton (26), Eşiği geçmek (21), Sınırları kaldırmak (31), Kaleyi fethetmek (8), Özgür olmak (42)	568	18.18
Umut	Kendini geliştirme (26), Özgürlüğe geçiş (24), Aşk (7), Havalimanı (11), Bulut (19), Hayaller ülkesinin kapısı (5),	205	6.56	

yükseköğretim kurumları sınavlarını düşünerek geçirdikleri (Günbayı vd., 2015) göz önüne alındığında öğrenciler için sınavı önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmada öğrenciler yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik “olumsuz yaklaşımlar”, “belirsizlik”, “motivasyon” ve “olumlu yaklaşımlar” olmak üzere dört alt temada metaforlar oluşturdukları görülmektedir. Araştırma verilerine bakıldığında öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavını en fazla olumsuz yaklaşımlara yönelik kavramlara benzettikleri görülmektedir. Öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavını travma, karabasan, ölüm, kâbus, baş belası, dipsiz kuyu vb. olumsuz kavramlara benzettikleri görülmüştür. Bu verilerin alanyazıda başka çalışmanın (Dinç-Altun & Uzuner, 2017; Ertem & Arı, 2016; Korkmaz & Bağçeci, 2013) verileri ile desteklendiği görülmüştür. Öğrencilerin kendilerini hayata hazırlayacak bir sınavı olumsuz kavramlarla ilişkilendirmeleri, öğrencilerin sınav sürecine ve genel olarak sınav sistemine yönelik duygusal ve psikolojik durumlarını yansıması açısından dikkat çekicidir. Bu durum, öğrencilerin sınavla ilgili kaygı, stres, baskı ve belirsizlik gibi olumsuz duygular yaşadığını gösterebilir. Ayrıca, bu olumsuz algılar, öğrencilerin akademik motivasyonunu düşürebilir ve sınav başarısını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim sisteminin ve sınav sürecinin öğrenciler üzerinde yarattığı bu olumsuz etkilerin anlaşılması ve iyileştirici önlemler alınması önemlidir. Bu bulgu, eğitimciler, psikolojik danışmanlar ve eğitim politika yapımcıları için öğrencilerin sınav sürecinde daha olumlu bir deneyim yaşamalarını sağlamak adına önemli olduğu söylenebilir.

Olumsuz yaklaşımlar alt temasından sonra öğrenciler en çok belirsizlik alt temasında bulunan soru işareti, kumar, oyun, risk gelecek endişesi beklenti ve ihtimaller gibi metaforlar ürettikleri görülmüştür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlardan yükseköğretim kurumları sınavlarının öğrencilerin psikolojik yaşantıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Özgür, Yörükoğlu & Baysan-Arabacı'nın (2011) 9., 10., ve 11. Sınıflar örneğinde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça daha çok olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (2020) yaptığı 15-24 yaş aralığı yaşam memnuniyeti araştırması verilerine göre gençlerin % 40.5'i almış oldukları eğitim sisteminden memnun olmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu veriler yapılan çalışmanın verilerini destekleyici veriler olduğu söylenebilir. Gençlerin eğitim sisteminden memnun olmamaları eğitim sisteminden kaynaklanan bazı olumsuz durumlardan kaynaklanabildiği gibi, öğrencilerin ergenlik döneminde olmalarından kaynaklı olduğu düşünülebilir.

Korku, belirsizlik, üzüntü, acizlik ve başarısızlık duyguları insanın kaygı duygusuna neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2021). Öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili ürettikleri metaforlara bakıldığında öğrencilerin kaygıya neden olan metaforları yaygın olarak ürettikleri görülmektedir. Yıldırım'ın (2000) ortaöğretim öğrencilerine yönelik yaptığı bir çalışmada olumsuz duyguların ve sınav kaygısının öğrenci başarısını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan öğrencilerin olumsuz düşüncelere sahip olmalarının akademik anlamda başarısızlıklarının nedenlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, sınavlara hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin belirlenmesi ve en uygun şekilde kaygı düzeyinin dengelenmesi noktasında okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri ve ailelere önemli görevler düşmektedir.

Alanyazında sınav ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin sınavları at yarışı, ölüm ve kâbus (Baş & Kivılcım, 2019); stres, sıkıntı, zorluk, gelecekteki yaşam (Ulusoy, 2020); zorlayıcı yaşam (Duhan & Arısoy, 2017), girdap, zorlanma ve bunalma (Karakaya vd., 2019) gibi metaforlarla yükseköğretim kurumları sınavlarını ilişkilendirdikleri görülmektedir. Yapılan çalışmada da öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarını benzer metaforlarla ilişkilendirdikleri görülmüştür. Son yıllarda Türkiye'de üniversite sayıları ve yükseköğretim bölümlerinin kontenjanlarını artırılmasına (Yılmaz & Nartgün, 2021) rağmen, yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanan ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin yükseköğretim kurumları sınavlarını zorlanma, belirsizlik, kaygı ve korku gibi metaforlarla ilişkilendirmeye çalışmaları dikkat çekici bir sonuç olarak görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili algıları ile açıklanabileceği gibi, öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına hazır olma düzeyleri ile de açıklanabilir. Ayrıca öğrencilerin hedefledikleri meslekleri yapabilmeleri için hep daha iyi bir üniversiteye yerleşmek istediklerinden dolayı sürekli kaygı ve korku duygularını yaşamalarına neden olabilir.

Alanyazına bakıldığında Başkal'ın (2009) yapmış olduğu bir çalışmada Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik fen lisesinde öğrenim gören öğrencilere göre daha fazla kaygı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmada ise fen lisesi öğrencilerinde yüksek oranda yükseköğretim kurumları sınavlarını olumsuz duygu veya kavramlarla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu durum fen liselerinde öğrenim gören öğrencilerden ailelerin, toplumun ve okulun diğer ortaöğretim kurumlarından daha fazla başarı beklentisi içerisinde olmaları ile açıklanabilir. Öte yandan son zamanlarda üniversite mezunlarının iş bulabilme konusunda sıkıntı yaşamaları öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanma sürecinde kaygı yaşamalarında etkili olabileceği düşünülebilir (Kuzu vd., 2019; Ulucan & Çiftçi, 2019).

Araştırma bulguları, öğrencilerin yaşamları için yükseköğretim kurumları sınavlarının önemli olduğunun farkında olduklarını göstermektedir. Bu durumun da öğrencilerin birtakım olumsuz duyguları yaşamalarına neden olduğu söylenebilir. Öte yandan, yükseköğretim kurumları sınavları ile ilgili öğrencilerin korku ve kaygı ile ilgili metaforlar üretmeleri onların ne denli zorlu bir süreç yaşadıkları ve bu nedenle büyük bir psikolojik baskı altında olduklarını göstermektedir. Öğrenciler gelişim dönemlerinden kaynaklı bir takım sorunlar yaşarken, aynı zamanda sonrasındaki yaşamlarını etkileyecek çok önemli bir sınav hazırlık sürecini yaşamaktadırlar. Öte yandan, üç milyonu aşkın öğrencinin Temel Yeterlilik Sınavına (TYT) ve iki milyonu aşkın öğrencinin ise Alan Yeterlilik Sınavına (AYT) girdiği (ÖSYM, 2023) göz önüne alındığında, öğrenciler için yükseköğretim kurumları sınavının büyük bir yarış süreci olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavını nasıl tanımladığı ve sınav hazırlık sürecinde hangi duyguları yaşadığının bilinmesi öğrencilerin başarılı olması için önem taşıdığı söylenebilir. Ortaöğretim öğrencilerinin ergenlik dönemi problemlerini daha yoğun yaşaması ve aynı zamanda yoğun sınav kaygısı yaşaması çevresinden destek almasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu bağlamda okul rehberlik servislerinin sınav kaygısı konusunda hem öğrencilere hem de ailelere birtakım eğitimler vermesi, bilgilendirici çalışmalar yapmasının gerekli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yaşamış oldukları psikolojik zorlanmalara karşı daha kolay baş edebilmesi için gerekli desteğin aile, öğretmen ve ilgili kişilerden sağlanması gerekmektedir. Bu konuda hem okulda hem de ailede farkındalık oluşturacak faaliyetler yapılmalıdır. Öğrencilerin sınav sürecini başarılı bir şekilde atlatabilmeleri için, hem öğrencilere hem de anne-babalara ebeveyn tutumları, sınav kaygısı, stres, gelişim evreleri, kişilik oluşum süreçleri gibi konularda gerekli desteğin profesyonel kişiler tarafından verilmesi gerekmektedir. Bu çalışmalar ile birlikte öğrencilerin yükseköğretim kurumları sınavlarına hazırlanma sürecine yönelik yaşam kalitelerinin artacağı öngörülmektedir.

Araştırma bulguları, öncelikle fen lisesi öğrencilerinin yükseköğretim kurumları sınavlarına yönelik algılarını anlamada kullanılan metaforlar, öğrencilerin sınav kaygısını tanımlamaları, deneyimleri ve sınav sürecine yönelik bakış açıları hakkında derinlemesine bilgi sunmuştur. Ancak, bu çalışmanın sınırlılıklarından biri sadece fen lisesi öğrencilerine yönelik olmasıdır. Bir diğer sınırlılık ise, katılımcı sayısının sınırlı olmasıdır. Daha geniş bir örneklem ve farklı ortaöğretim okul türlerinde öğrenim gören öğrencilerin çalışmaya dâhil edilmesi, sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Ayrıca, çalışmada kullanılan metaforların öğrencilerin bireysel ve duygusal durumlarına göre değişkenlik gösterebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak araştırmalarda, öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu, aile yapısı ve akademik başarı düzeyi gibi faktörlerin de göz önünde bulundurulması önerilmektedir. Benzer araştırmaların diğer ortaöğretim türlerinde de yapılması, YKS algısının farklı öğrenci gruplarında nasıl şekillendiğine dair daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 30.01.2024
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 01-65

Yazarların Katkı Oranı

Yazar makaleyi tek başına hazırlamıştır.

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek her hangi bir durum ve ilişki yoktur.

Kaynaklar

- Acar, S. (2018). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi*. (Yayın No. 563559) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Adesola, S. A. & Li, Y. (2018). The relationship between self-regulation, self-efficacy, test anxiety, and motivation. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(10), 759-763. <http://dx.doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.10.1135>
- Alsaady, I., Gattan, H., Zawawi, A., Alghanmi, M. & Zakai, H. (2020). Impact of Covid-19 crises on exam anxiety levels among bachelor level university students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 11(5), 33-39. <https://doi.org/10.36941/mjss-2020-0052>
- Arslan, Ü. ve Aksekioglu, B. (2017). Lise öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4884-4897. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5006>
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/318527>
- Baş, G. ve Kıvılcım, Z. S. (2019). Türkiye’de öğrencilerin merkezi sistem sınavları ile ilgili algıları: Bir metafor analizi çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639-667. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/45025/560752>
- Başkal, S. (2009). *Anadolu, fen ve genel liselerde eğitim alan son sınıf öğrencilerinin bir üst öğrenime geçişte meslek seçimi ile ilgili yaşadıkları kaygıların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Muğla ili örneği)*. (Yayın No. 240280) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Çev. H. Aydın)*. Eğitim Yayınevi.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. (Yayın No. 553887) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Buldur, S. ve Acar, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin merkezi sınavlara yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 319-330. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2546>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem A. Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256303>

Fen Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavları Algıları: Metaforlar Üzerinden Bir Değerlendirme

- Cohen, M., & Khalaila, R. (2014). Saliva pH as a biomarker of exam stress and a predictor of exam performance. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(5), 420 - 425. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.07.003>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Cüceloğlu, D. (2021). *İnsan ve Davranışı*. Remzi Kitapevi.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz-düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Dalgıç, G., Karadeniz, Ş. ve Onat, E. C. (2012). Towards a new understanding of university through metaphors. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(3), 377-398. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10323/126579>
- De Souza, R. M. (2021). *Türkiye ile Brezilya'da yükseköğretime geçiş sistemlerinin karşılaştırılması ve Brezilya'da üniversiteye giriş sınavlarında başarıyı etkileyen faktörlerin incelenmesi*. (Yayın No. 699774) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, M. ve Gençdoğan, B. (2017). Okul tükenmişliğini yordamada sınav kaygısı ve akademik başarının etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(20), 111-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/635099#page=117>
- Demir, Y., Kutlu, M. ve Özdemir, T. Y. (2016). *Öğretmen adaylarının "sınav" kavramı hakkındaki metaforları*. K. Ersanlı (Ed.). Erol Ofset Matbaacılık.
- Demir, S. B. ve Yılmaz T. A. (2019). En iyisi bu mu? Türkiye'de yeni ortaöğretime geçiş politikasının velilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164-183. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-44551>
- Demirtaş, H. ve Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin, üniversite ve fakülte kavramlarına ilişkin metaforları (İnönü Üniversitesi örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 113-143. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/188038>
- Dinç-Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2017). Güzel sanatlar lisesi öğrencilerinin üniversite kavramına yönelik metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 8(16), 60-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/392409>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (2. Baskı), Anı Yayıncılık.
- Ertem, Z. S. ve Arı, A. (2016). Lise öğrencilerinin üniversite ve öğretim elamanı kavram algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(3), 78-92. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/314323>
- Eşme, İ. (2014). Türkiye'de yükseköğretime geçiş sistemi. *Yükseköğretim Dergisi*, 4(3),148-157. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/597286>
- Günbayı, İ., Yücedağ, F. ve Yücel, B. E. (2015). Fen lisesinde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen, öğrenci ve yönetici görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(2), 396-412. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/40.ilhan_gunbayi.pdf

- İnkaya, M. (2019). *Sınav sistemi değişikliklerinin öğrencilerin anksiyete düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 560961) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karaahmetoğlu, G. ve Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494. https://arastirmax.com/sites/default/files/filefield_paths/249-3637-3-pb.pdf
- Karakaya, F., Bulut, A. E. ve Yılmaz, M. (2020). Fen lisesi öğretmenlerinin TEOG ve LGS sistemlerine yönelik görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116–126. <http://ihead.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/1183566>
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'deki merkezi sınavlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-372. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/887167>
- Kılıcı, E. (2003). Üniversite giriş sınav sistemi ve etkileri. *Eğitim Yönetimi*, 33, 108–131. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10364/126868>
- Korkmaz, F. ve Bağçeci, B. (2013). Lise öğrencilerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 187-204. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43565>
- Köse, S., Kurucu-Yılmaz, Ş. ve Göktaş, S. (2018). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile uyku kalitesi arasındaki ilişki. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(2), 105-111. <https://doi.10.14744/phd.2018.05025>
- Kumandaş, H. ve Kutlu, Ö. (2014). Yükseköğretime öğrenci seçmede ve yerleştirmede kullanılan sınavların oluşturduğu risk faktörlerinin okul başarısı üzerindeki etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(74), 15-31. <https://hdl.handle.net/11494/4006>
- Kuzu, Y., Kuzu, O. ve Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112- 130. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/749889>
- Lyddon, W. J., Clay, A. L. & Sparks, C. L. (2001). Metaphor and change in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79(3), 269-274. <https://doi.org/10.1002/j.15566676.2001.tb01971.x>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. Jossey-Bass.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trust worthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260. <https://doi.10.1037/0022-0167.52.2.250>
- Oyman, N. ve Şentürk, İ. (2015). Öğretmen adayları ve öğretim üyelerinin üniversite kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 21(3), 367 394. <https://doi.10.14527/kuey.2015.014>
- Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), (2023). *2023 YKS sayısal verileri*. Erişim: 15.03.2024, <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2023/YKS/sayisablgiler1807022.Pdf>
- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Baysan-Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60. https://jag.journalagent.com/phd/pdfs/PHD_2_2_53_60.pdf

Fen Lisesi Öğrencilerinin Yükseköğretim Kurumları Sınavları Algıları: Metaforlar Üzerinden Bir Değerlendirme

- Sarıca, R. (2019). 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında değiştirilen üniversite giriş sınav sisteminin ortaöğretim 12. sınıf öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 822-846. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/653299>
- Şeker, F. ve Sert, H. (2021). Fen eğitimi kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi değişiklikleri hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 159-183. <https://doi.10.23863/kalem.2021.188>
- Tural, D. ve Şahin, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin kendi üniversite ve ideal üniversite algıları: Gaziantep üniversitesi örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 209-240. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256162>
- Türk, E. (2018). Fen lisesi öğrencileri üstün yetenekli mi? Üstün yeteneklilerin eğitiminde fen liselerinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47, 437-444. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/574738>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2020). *İstatistiklerle gençlik, 2020*. Erişim: 13.03.2024, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Genclik-2020>
- Ulucan, H. ve Ciftci, C. (2019). Türkiye’de üniversite eğitiminin ücretler üzerindeki etkisi azalıyor mu? *Business and Economics Research Journal*, 10(3), 649-669. <https://hdl.handle.net/11499/28368>
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin liselere geçiş sınavı’na (lgs) ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186-202. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2020.5>
- Yıldırım, İ. (2000). Akademik başarının yordayıcısı olarak yalnızlık, sınav kaygısı ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 167-176. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/88017>
- Yıldırım, İ. ve Ergene, T. (2003). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 224-234. <https://dergipark.org.tr/en/download/articlefile/87880>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. Ç. ve Nartgün, Ş. (2021). Eğitim sistemini etkileyen değişimlerin kaos teorisi bağlamında incelenmesi: Yükseköğretim kurumlarına giriş sınavlarındaki değişikliklerin yarattığı kelebek etkisi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 105-126. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2392997>
- Yüksel S., Dursun İ. E. ve Özgenel M., (2023). Öğrenciler için yükseköğretim kurumları sınavı ne anlama geliyor? Metaforik bir inceleme. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 13(1), 40-48. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1083036>

Extended Abstract

Introduction

The 21st century learning perspective focuses on innovative and flexible learning spaces. This new approach, which replaces traditional classroom environments, has made it necessary to offer

more appropriate solutions to students' learning needs and technology-supported enriched learning environments. Innovative and flexible learning spaces provide students with freedom and the ability to manage their own learning processes, while also benefiting from the strong support of technology. Nowadays, with the influence of globalization, accessing and disseminating information takes place through internet networks. This situation has forced schools to create innovative technology-supported learning environments. Rapidly developing digital developments in the world necessitate an approach to education that meets the needs of the age. As in all areas of life, schools need to be able to achieve digital transformation in the field of education. Schools need to go beyond traditional classroom models and traditional education approaches, use digital technologies in the educational environment, and adopt innovative, collaborative, creative and critical thinking and a skill-oriented education approach. In classrooms where traditional learning approaches are dominated by teacher-centered and limited interaction and communication between students, it is not possible for students to develop skills and experience a learning process that is related to real life and produces for real life. Unlike the traditional classroom environment, innovative and flexible learning spaces change the traditional roles of teachers and students by using modern technologies together with active learning approaches such as project-based learning, digital story writing, game-based learning, computational thinking, and provide students with the opportunity to learn by doing and experiencing with an interdisciplinary approach in flexible learning spaces. It offers a skill-based, enriched learning experience in an innovative learning environment based on this approach. In this study, which examined the perceptions of students studying at the senior level in science high schools and preparing for higher education institutions exams, the data was tried to be obtained with the interview form created by the researchers. Within the scope of the study, it was aimed to examine the perceptions of students studying at the senior level in science high schools and preparing for higher education institutions exams, and how they define higher education institutions exams.

Method

This study examined students' skill development experiences of studying in innovative and flexible learning spaces (FCL). The study was conducted based on the phenomenological pattern within the framework of qualitative research approach. Phenomenological pattern is a method used to determine how individuals describe the events they have experienced. In qualitative studies, the phenomenology design is used to obtain comprehensive and in-depth information about the phenomena, subjects or concepts to be examined by directly consulting the opinions of people related to the research subject. The data obtained within the framework of the phenomenology pattern is generally classified by content analysis. In order to conceptualize the data, we first try to determine themes for the concepts and phenomena investigated. While accessing detailed information about the subject of the study and obtaining findings directly from the primary source are considered as

advantageous features of qualitative studies, experiencing some problems regarding the reliability and validity of the studies are considered as disadvantages of qualitative studies. In this respect, it is important to carry out reliability and validity studies meticulously in the context of the quality of the qualitative studies. In this research, in which the skill development experiences of students in innovative and flexible learning areas were examined, data was tried to be obtained with the interview form created by the researchers. Within the scope of the study, what skills the students studying in innovative and flexible learning areas developed within the scope of 21st Century skills, what gains they acquired within the scope of active learning approaches, and their experiences regarding the comparison of innovative learning areas with traditional learning areas were discussed.

Findings

It is seen that students studying in innovative and flexible learning areas consider the skills they acquired within the scope of 21st Century skills in three categories: learning and innovative skills, digital literacy skills and career and life skills. It is seen that the participants stated that they gained problem solving, cooperation/teamwork, communication skills, critical thinking, creativity and innovation skills in the learning and innovative skills category. Looking at the opinions of the participants, it is seen that in the learning and innovative skills category, the participants stated that they acquired many skills such as critical thinking, problem solving, communication skills, teamwork, creativity and innovation. Considering the participants' opinions in the Digital literacy skills category, it is seen that most of them acquired information literacy, media literacy and the skills to use digital tools in the FCL classes they studied. It is seen that students studying in innovative and flexible learning areas consider the skills they acquired within the scope of active learning in two categories: individual skills and educational skills. It is seen that the participants stated that they gained self-efficacy, self-regulation, awareness, sensitivity skills, universal thinking skills, self-discipline skills and life motivation development skills in the individual skills category. When we look at the opinions of the participants within the scope of the individual skills category, it is seen that they expressed opinions that they developed self-efficacy, sensitivity, self-discipline, improving life motivation, self-regulation, awareness, and universal thinking skills. When the innovative and flexible learning areas of the participants are evaluated compared to the traditional learning areas, all of the participants say that the innovative learning areas are flexible in time and space, are based on student characteristics, are process/result oriented, emphasis is placed on understanding and understanding, application-based evaluation processes are used, educational tools are flexible and flexible. It was observed that they stated that it was convertible. Then, it is seen that students are more active in innovative and flexible learning areas, respectively, that students focus on all development areas, that individual and group success is focused on, and that evaluation is made during the education process. It is seen that the participants discussed the effects of the innovative and flexible learning space (FCL) on the learning

process in two categories: in-class effects and out-of-class effects. In the classroom effects category, while all of the participants stated that it was effective in ensuring active participation in the lesson and collaborative learning, some participants expressed the opinion that it improved their effective listening and note-taking skills.

Result and Discussion

The aim of the study was to examine the metaphorical perceptions of science high school students towards higher education institution exams. It was observed that students addressed the higher education institutions exam in two themes: fear and anxiety and hope. When the literature is examined, it is seen that students associate higher education institution exams with either fear and anxiety-themed definitions or hope-themed definitions for the future. In this respect, it can be said that the study overlaps with the data in the literature. Higher education institution exams are important for students studying in all types of high schools or graduating from high school, and they are especially important for science high school students who have higher success expectations. Considering that students spend most of their education lives either preparing for higher education institution exams or thinking about higher education institution exams, the importance of exams for students is better understood.

In the research, it is seen that students create metaphors in four sub-themes: "negative approaches", "uncertainty", "motivation" and "positive approaches" towards higher education institution exams. When we look at the research data, it is seen that students mostly liken the exams of higher education institutions to concepts related to negative approaches. Students will pass the higher education institutions exam with the questions such as trauma, nightmare, death, nightmare, troublemaker, bottomless pit, etc. It has been observed that they are similar to negative concepts. It was seen that these data were supported by data from another study in the literature. It can be said that it is a remarkable result that students mostly associate an exam that will prepare them for life with negative concepts.

Considering the findings of the research, it can be seen that students are aware that higher education institution exams are a very important turning point in their lives. It can be said that this situation causes students to experience some negative emotions. On the other hand, the fact that students produce metaphors about fear and anxiety regarding the exams of higher education institutions shows how difficult the process they are going through and therefore they are under great psychological pressure. While students experience some problems arising from their developmental periods, they also go through a very important exam preparation process that will affect their future lives. On the other hand, considering that more than three million students took the Basic Proficiency Exam (TYT) and more than two million students took the Field Proficiency Exam (AYT), it can be said that the higher education institutions exam is a great competitive process for students. Therefore, it

can be said that knowing how students define the higher education institutions exam and what emotions they experience during the exam preparation process is important for students to be successful. It is considered important for secondary school students to receive support from those around them as they experience adolescence problems more intensely and also experience intense exam anxiety. In this context, it can be said that it is necessary for school guidance services to provide some training and informative studies to both students and families about test anxiety. In order for students to cope more easily with the psychological difficulties they experience, the necessary support must be provided by family, teachers and relevant people. Activities should be carried out to raise awareness about this issue both at school and in the family. In order for students to successfully overcome the exam process, both students and parents need to be given the necessary support by professionals on issues such as parental attitudes, exam anxiety, stress, developmental stages, and personality formation processes. It is anticipated that these studies will increase students' quality of life in preparation for higher education institution exams.



Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi *

*Sude Naz GÜRKAN***

*Necla TUZCUOĞLU****

Öz

Okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik dayanıklılık gelişimi önemli bir unsurdur. Bir kişilik özelliği olarak görülen psikolojik dayanıklılık; sosyal beceriler, matematik ve bilimsel düşünme becerileri, oyun davranışları, zorbalık, sosyal değerler kazanımı, prososyal davranışlar, olumlu benlik algısı gelişimi, özerklik ve motivasyon ile doğrudan ilişkilidir. Çevre ve toplum çocuğun psikolojik dayanıklılık gelişiminde son derece etkilidir. Öğretmenler ailelerden psikolojik dayanıklılığa dair daha olumsuz algıya sahiptir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin, çocukların psikolojik dayanıklılık gelişiminde kendilerini üçüncül sorumlu rol sahibi olarak gördüğü yönündedir. Ailenin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ise çocuğun psikolojik dayanıklılığını yordayan bir durumdur. Bununla birlikte aile içi sıcak ve yakın ilişkiler, olumlu deneyimler, birlikte deneme ve zaman geçirme etkinlikleri, cesaretlendirici tutumlar pozitif yönde etkilidir. Çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile babalarının bakım veren olma rolü olmaları arasında ilişki vardır. Covid-19 pandemisi döneminde çocuklarda gelişimsel açıdan negatif durumlar gözlenmiş olup dil ve iletişim becerileri bunlar arasındadır. Bu durumun temel sebebi olarak dönemin zorunlulukları arasında yer alan sosyal izolasyon gösterilmiştir. Çocuklardaki sosyalleşmenin bu beceriyi güçlendirdiği belirlenmiştir. Çocuklar bu durumda da oyun davranışlarını ve arkadaşlık kurmayı sürdürmek için farklı yollar aramışlardır. İlgili dönemde tablet ve telefon gibi dijital cihazlar ile geçirilen sürenin artışı, çocukların oyun ve arkadaşlık biçimlerinde görülen bu değişimden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Tüm toplumun kendi psikolojik dayanıklılıklarını geliştirme sorumluluğu vardır. Çocukların sağlıklı gelişmeleri önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, psikolojik dayanıklılık, yılmazlık

Review of the Research on Psychological Resilience in Preschool Children

Abstract

The development of psychological resilience (PR) in preschool children is crucial. Considered to be a personality trait and highly affected by the environmental factors, PR is directly linked to social skills, mathematical skills, scientific thinking skills, behaviors of playing, bullying behaviors, acquisition of social values, prosocial behaviors, development of the positive self-perception, autonomy and motivation. Relative research shows that teachers have more negative perception towards PR compared to parents. Besides, it is revealed that teachers consider themselves as having a tertiary responsible role in the development of PR. As for the predictors of resilience

** Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Göztepe/İstanbul, sudenazgurkan@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-3250-5479

*** Dr. Öğr. Üyesi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Göztepe/İstanbul, necla.tuzcuoglu@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-2864-2422

levels, it is found that while the parents' resilience levels are highly influential, also fathers' role as caregivers, warm and close relationships within the family, positive experiences, activities to try and spend time together, and encouraging attitudes are found to be positively effective. Likewise, the fact that socialization reinforces PR has been a common ground throughout the literature. However, some developmental challenges, especially related to language and communication, have been observed across children as a result of the Covid-19 pandemic and therefore social isolation. Yet, even in these circumstances, children have looked for different ways to maintain their social activities. For this reason, the increased engagement with digital devices such as tablets and phones in this period may be related to this change in social activities of children. Overall, as society is responsible for childrens' healthy development, each member is responsible for their own resilience.

Keywords: Preschool education, early childhood, psychological resilience

Giriş

Erken çocukluk dönemi, tüm gelişim alanlarında olduğu gibi kişilik gelişiminde de son derece önemlidir. Bu dönemde çocuklara sunulan erken eğitim hizmetleri de gelişimde büyük rol oynaması yönüyle elzemdir. Eğitimin kurumsal ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, tüm becerilerin inşasında rol oynamaktadır. Okul öncesi dönemde kendini tanıma, öz düzenleme, yeniden deneme cesareti gösterme, deneyimlerin gelecek denemeler için temel oluşturması, olumlu bir benlik ve çevre algısının gelişimi açısından zengin deneyimler ve destekler sunarak çocuğa rehberlik edilmesi gelecekte psikolojik açıdan güçlü bir bireyin oluşmasını destekleyecektir. Aynı zamanda erken dönemde edinilen olumsuz şemalar ve yaşanan travmaların çocuğun kendisine ve çevresine dair algısında olumsuz etkileri olduğu araştırmalar tarafından belirlenmiştir (Faraji vd., 2022; Türk-Kurtça ve Kocatürk, 2020). Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimin, her alanda olduğu gibi psikolojik dayanıklılığın temellerini oluşturmada önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2024) tarafından yayınlanan güncellenmiş okul öncesi eğitim programı incelendiğinde psikolojik dayanıklılığın tanımında yer alan unsurların ilgili programda önem ve amaçlar arasında yer aldığı görülmektedir. Program öncelikli olarak çocukların sağlıklı büyümelerini amaç edinmektedir. Sağlık, bedensel olduğu kadar ruhsal ve sosyal olarak da iyi olma halini içeren bir kavramdır. Psikolojik dayanıklılığın, programda yer alan öz düzenleme, karar verme becerileri ile desteklendiği; genel olarak tüm gelişim alanlarına hitap etmenin bir amaç olduğu ve öğretmenin rehberlik yönünü ortaya koyarak çocuğun bireysel olarak ihtiyaçlarına da odaklanması yönüyle desteklendiği görülmektedir. Davranış modellerinin gözlenen figürler aracılığıyla sosyal öğrenme sonucu (Bandura, 1977) kazanıldığı da unutulmamalıdır.

Çocuğun çevresi; aile, akranlar, öğretmen ve okul çalışanlarını da kapsarken, çevre ve çocuk arasındaki etkileşimin psikolojik dayanıklılığı destekleyecek güçte olması büyük önem taşır. Bunun gerçekleştirilebilmesi için nitelikli bir etkileşimin varlığı gerekir. Okul öncesi dönemde çocukların bireysel olarak gözlenmesi ve ihtiyaçları odağında desteğin sunulması sonucu psikolojik dayanıklılığın inşa edilmesi ile akademik, sosyal ve duygusal alanlar başta olmak üzere tüm gelişim alanlarında denemeye cesaret eden, güçlü iletişimler kuran ve kendisini değerlendirebilen bireylerin gözlenmesi

mümkün olacaktır (Tarım, 2021; Tok, 2020). Bu durum yalnız okul öncesi eğitim ile sınırlı kalmayarak bir bütün olarak eğitimin ve hayatın tüm alanlarına zamanla yayılarak sağlıklı bireylerden oluşan bir toplumun kaynağı olacaktır. Bir başka bakış ile, Erata ve Özbey (2020)'e göre, okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik dayanıklılığın gelişimi öğretmenin deneyimi, çocuğun okula devam etme süresi ile paralel ilerlemektedir. Sosyal bir ortam olan ve sosyal değerlerin inşa edildiği okul, çocuğun psikolojik dayanıklılığını desteklerken bir ihtiyaç olarak da görülmektedir (Çetinkaya ve Özyürek, 2021; Şahan Aktan ve Önder, 2018). Çocukların erken yaşlardan itibaren problemleri çözme becerisini kazanma, zorluklar karşısında yılmadan mücadele edebilme, kendisi ve çevresi ile barışık bireyler olarak yetiştirilmesine önem verilmelidir.

Yöntem

Araştırmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarında psikolojik dayanıklılığı etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Psikolojik dayanıklılık konusunda çok sayıda araştırma (Balaban Dağal ve Demircan, 2024; Gün vd., 2023; Sayar, 2023; Bağcı, 2022; Bozgeyikli ve Şat, 2014) yapılmış olsa da genellikle öğretmen adayları, yöneticiler, öğretmenler ve mesleki doyum olarak sınırlandırılmış çalışmalar olduğu tespit edilmiştir. Ancak literatürde okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirilen ya da çocukları konu alan az sayıda çalışmanın (Gün ve Gültekin Akduman, 2022; Uslu ve Demiriz, 2022; Özözen Danacı ve Çetkin, 2019) bulunuyor olması nedeni ile öncelikli olarak farklı çalışma sonuçlarının birleştirilmesi, alan yazındaki eksikliklerin tespit edilmesi ve araştırmacılardan eğitimcilerle uzanan bir öneri akışı sağlanması hedeflenmiştir. Böylelikle araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılığını yordayan faktörlerden hangilerinin ele alındığının incelenmesi, geliştirilen ölçeklerin ve amaçlarının sunulması, çocuklara dair sıklıkla veri toplanılan grupların ve bu grupların özelliklerinin belirlenmesi sağlanmıştır. Bu durum gelecek araştırmalara yönelik ışık tutacak olması ve gerçekleştirilen araştırmaları derleyerek sunan bir kaynak oluşturması yönüyle alan yazındaki ihtiyacı karşılamayı sağlamaktadır. Araştırmada "Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık konusunda gerçekleştirilen araştırmalar nelerdir?" sorusundan yola çıkılarak ilgili araştırmaların ele aldığı psikolojik dayanıklılık alt boyutları, çalışma grupları, kullanılan ölçme yöntemleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sistematik derleme yöntemi ile yapılmıştır. Sistematik derleme yöntemi, ilgili konuda daha önce gerçekleştirilen çalışmaların incelenmesi yoluyla çıkarım yapmayı sağlar (Hanley ve Cutts, 2013). Literatür taraması "psikolojik dayanıklılık, okul öncesi dönem, erken çocukluk dönemi, yılmazlık, early childhood, preschool period, resilience, psychological resilience" anahtar kelimeleri ile gerçekleştirilmiştir aynı zamanda Google Scholar, EBSCO ve DergiPark Akademik veri tabanları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmalar 2014-2024 yılları arasında yayınlanan yerli ve yabancı makaleler, konferans sunuları ve lisansüstü tezlerinden oluşmaktadır. Araştırmalar arasından seçim yapılırken incelemeye dahil etme koşulları; okul öncesi dönem çocukları ile çalışılmış olması, psikolojik dayanıklılık

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

konusunu ele alması ve belirlenen tarihler aralığında yayınlanması olarak belirlenmiştir. Bu kriterlerin tümüne uygun olan araştırmalar çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubuna Dahil Makale, Tez ve Sunular

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	Aslıhan YAVUZ ALICUOĞLU, Bünyamin BAVLI.	Makale
2	2023	F. Sülen ŞAHİN KIRALP, Azize UMMANEL.	Makale
3	2023	Hatice Pınar AKSOY, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ, Arzu ÖZYÜREK.	Makale
4	2023	Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Tuğba ABANOZ.	Makale
5	2023	Hülya YÜKSEL, İlayda ALBAŞ.	Makale
6	2023	Ruth FELDMAN.	Makale
7	2023	Şimal BİL.	Yüksek Lisans Tezi
8	2023	Zeinab GHOLIPOUR CRANE, Sara MASOUMİ, Nafise BOORBOOR, Tanaz DABİRİ, Nafise Shafiee ANARAKİ, Zahra ALİBAKHSİ.	Makale
9	2023	Zülfiye Güzin ARSLAN, Haktan DEMİRCİOĞLU.	Makale
10	2022	Haydeh FARAJİ, Kübra UTAR, Nilgün Berfu BORAN.	Makale
11	2022	Şeyma BAHAT, Hülya GÜLAY OGELMAN, Didem GÜVEN.	Makale
12	2022	Şeyma Sultan USLU,	Makale

		Serap DEMİRİZ.	
13	2022	Xiuxiu DING, Mingming LIANG, Qixia SONG, Wanying SU, vd.	Makale
14	2021	Guido VERONESE, Alessandro PEPE, Francesca GIORDANO.	Makale
15	2021	Huaruo CHEN, Qiuyun HONG, Jie XU, Fei LIU, Ya WEN, Xueying GU.	Makale
16	2021	Hülya GÜLAY-OGELMAN, Hande GÜNGÖR, İlkay GÖKTAŞ.	Makale
17	2021	Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Alev ÖNDER, Tuğba ABANOZ, Dicle AKAY.	Makale
18	2021	İdris KAYA, Bilge TIRAŞ.	Makale
19	2021	Jian ZHANG, Yile WUA , Guangbo QUA , Lingling WANGA , vd.	Makale
20	2021	Merve BİLGE, Ayşe AVCI, Mustafa KALE.	Makale
21	2021	Nilüfer TARIM.	Yüksek Lisans Tezi
22	2021	Rabia Şeyma GÜN, Gülümser GÜLTEKİN	Makale

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

		AKDUMAN.	
23	2021	Sema POLATCI, Zeynep Dilara TINAZ.	Makale
24	2021	Sümeyye SAFALI.	Yüksek Lisans Tezi
25	2020	Emir Tufan ÇAYKUŞ, Tansu MUTLU ÇAYKUŞ.	Makale
26	2020	Ferah MERİÇ.	Yüksek Lisans Tezi
27	2020	Filiz ERATA, Saide ÖZBEY.	Makale
28	2020	Hacer SAKİ, Uğur TEKİN.	Makale
29	2020	Sezgin BALABAN.	Yüksek Lisans Tezi
30	2020	Şerife ÖZBİLER.	Makale
31	2020	Tuğba TÜRK-KURTÇA, Metin KOCATÜRK.	Makale
32	2020	Yasin TOK.	Yüksek Lisans Tezi
33	2019	Miray ÖZÖZEN DANACI, Zeynep ÇETİN.	Makale
34	2018	Büşra ŞAHAN AKTAN.	Doktora Tezi
35	2018	Ebru ERSAY.	Konferans Sunusu
36	2018	Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI, Filiz ERBAY, Erkan IŞIK, Hatice Merve İMİR.	Makale
37	2018	Zeynep KINDIROĞLU.	Yüksek Lisans Tezi
38	2017	Özge PINARCIK.	Makale
39	2017	Renata MILJEVIĆ-RIĐIČKI, Krešimir PLANTAK, Dejana BOUİLLE.	Makale
40	2017	Sema POLATCI, Ersin IRK, Zümral GÜLTEKİN, Fatih SOBACI.	Makale
41	2017	Şakir ERNAS.	Yüksek Lisans Tezi

42	2016	Fatma Özge ÜNSAL.	Doktora Tezi
43	2015	Fatih ÇETİN, Hakkı Okan YELOĞLU, H. Nejat BASIM.	Makale
44	2014	Hülya GÜLAY OGELMAN.	Makale
45	2014	Hülya GÜLAY OGELMAN, Ahmet EROL.	Makale
46	2011	Hülya GÜLAY OGELMAN, Alev ÖNDER.	Makale

Dahil etme kriterlerine uygun olan araştırmaların seçimi sonrasında çalışma grubu, yukarıda Tablo 1’de görölen 46 araştırmayı kapsamıştır. Araştırma türleri 2 doktora tezi, 8 yüksek lisans tezi, 1 konferans sunusu ve 35 makale olmak üzere çeşitlilik göstermiştir. Tüm araştırmalar erken çocukluk dönemini esas almakta ve çalışma grupları çevrenin katmanlarından aile, öğretmen ya da çocuğun kendisini içermektedir.

Bulgular ve Tartışma

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılığı Etkileyen Bağlam ve Değişkenler

İlgili literatür taraması sonucunda bizzat okul öncesi dönem çocuklarını merkezine alan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar değişkenleri, katılımcı grupları, amaçları ve bulguları incelenerek gruplandırılmıştır. Gruplandırma gerçekleştirilirken öncelikli olarak katılımcı grupları ve amaçları doğrultusunda ilişki olan çalışmalar bir başlık altında toplanmıştır. Böylelikle aynı veya benzer hedefe sahip çalışmaların derlenmesi sağlanmıştır. Her başlığın altında ilgili bölümde incelenen kaynaklara ait bilgiler tabloladıştırılarak sunulmuştur.

Travmalar

Tablo 2: Travmalar Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2021	Nilüfer TARIM	Yüksek Lisans Tezi
2	2020	Tuğba TÜRK-KURTÇA, Metin KOCATÜRK	Makale

Yukarıda Tablo 2’de çalışma grubunun, psikolojik dayanıklılığın travma koşul ve durumlarındaki gelişimini ve etkisini inceleyen araştırmaları yer almaktadır. Bu bölümde 1 yüksek lisans tezi ve 1 makale türünden olmak üzere ilgili 2 araştırmaların bulguları sunulmuş ve tartışılmıştır. Çocukluk çağına

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

dair olumsuz yaşantılar ve çocukluk travmaları pek çok araştırmaya konu olmuş ve bu durumların psikolojik dayanıklılık ile ilişkisi incelenmiştir. Erken dönem yaşantılar, gelecek yıllarda kişiliğin bir yönü olarak sahip olunan psikolojik dayanıklılığı yordamaktadır (Tarım, 2021). Çocukluk döneminde olumsuz yaşantılar edinilmesi kişinin benlik algısını ve sosyal yeterliliklerini direkt olarak etkilemektedir. Duygusal açıdan özyeterlilik, iç ya da dış odaklı denetim mekanizmasına sahip olma durumu, bireyin yaşamına ve kendine dair kontrolcü yaklaşımı psikolojik dayanıklılığı yordayan faktörler arasında yer almaktadır (Türk-Kurtça ve Kocatürk, 2020). Aynı zamanda psikolojik dayanıklılığın güçlenmesi ile ilgili tüm alanlarda sağaltım gözlenir. Erken dönemde aile içinde olumlu yaşantıların olması; destekleyici anne-baba tutumları, aile bireylerinin birlik ve beraberliği, çocuğun demokratik bir yaklaşım ile yetişkinler tarafından görüldüğünü hissediyor olması yetişkinlik döneminde sosyal-duygusal açıdan gelişmiş bireylerin sunumuna hizmet etmektedir (Atan ve Buluş, 2020). 'Görüldüğünü hisseden çocuk' önemli bir ifadedir. Bu ifade ile birey olabilen, duygusal açıdan erişilebilir bir aile ve çevreden söz edilmektedir. Olumlu yaşantılar ifadesi içinde çocuğun keyif aldığı, görüldüğünü hissettiği tüm deneyimler yer alabilir. Bu nedenle yalnız aile değil tüm sosyal hatta maddesel çevrenin bütünüyle bu yaşantıya dahil olduğu söylenebilir. Araştırmalar çocukluk dönemi olumlu yaşantıları ile psikolojik dayanıklılık yetisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir (Türk-Kurtça ve Kocatürk, 2020). Tablo 2'de bu başlık kapsamında incelenen araştırmalar yer almaktadır.

Kişilik Özellikleri ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar

Tablo 3: *Kişilik Özellikleri ve Erken Dönem Uyumsuz Şemalar Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar*

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	Zeinab GHOLİPOUR CRANE, Sara MASOUMİ, Nafise BOORBOOR, Tanaz DABİRİ, Nafise Shafiee ANARAKİ, Zahra ALİBAKHSİ.	Makale
2	2022	Haydeh FARAJİ, Kübra UTAR, Nilgün Berfu BORAN.	Makale
3	2021	Huaruo CHEN, Qiuyun HONG, Jie XU, Fei LİU,	Makale

		Ya WEN, Xueying GU.	
4	2021	İdris KAYA, Bilge TIRAŞ.	Makale
5	2021	Sema POLATCI, Zeynep Dilara TINAZ.	Makale
6	2017	Sema POLATCI, Ersin IRK, Zümrül GÜLTEKİN, Fatih SOBACI.	Makale
7	2015	Fatih ÇETİN, Hakkı Okan YELOĞLU, H. Nejat BASIM.	Makale

Yukarıda Tablo 3'te çalışma grubunun erken dönem uyumsuz şemalar ve kişilik özellikleri odağında psikolojik dayanıklılığı incelemeyi amaçlayan araştırma künyeleri yer almaktadır. Bu başlık tümü makale türünde olmak üzere toplam 7 araştırmadan oluşmaktadır. Bölümün devamında araştırmaların bulguları sunularak tartışılmıştır. Çocuklar kendini ve diğer her şeyi şemalar oluşturarak öğrenir. Olumlu ve olumsuz kodlamalar da bu şemalar aracılığıyla gerçekleşir. Duygusal ve fizyolojik açıdan geride bırakılan çocukların benlikleri ve çevrelerine dair şemaları uyumsuz şemalar olarak görülmektedir. Değer verilerek büyüyen çocukların erken dönemde uyumsuz şemalar geliştirme durumunun düşük olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında uyumsuz şemalar geliştiren çocukların yetişkinliğinde; duygularını bastırdığı, sosyal açıdan kendini izole ederek güvensizlik gösterdiği, duygusal yoksunluk yaşadığı, kusurluluk inancı geliştirdi, terk edilme korkusu beslediği, öz denetim ve bağımlılık problemleri gözlemlendiği, yaşamdaki tüm zorluklara karşı dayanıksız oldukları, kendini feda eğilimi ve buna bağlı olarak kendilerine ve çevrelerine cezalandırma uyguladıkları belirlenmiştir (Farajı vd., 2022). Bu durumların tetikleyicisi olarak onay arayışı belirerek bu bireylerde psikolojik dayanıklılığın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Kişinin kendisi, geleceği ve dünya hakkındaki algısı bilişsel üçlü olarak ifade edilir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek bireylerin bilişsel üçlünün tümüne dair daha olumlu algıları olduğu belirlenirken benlik algısı ve bir bütünüyle çevre algısı vurgulanmaktadır. (Kaya ve Tıraş, 2021). Üçlünün tüm boyutları bir bütün olarak psikolojik dayanıklılığı yordamaktadır. Kişilik ile ilgili tüm unsurlar psikolojik dayanıklılık ile direkt olarak ilişkilidir. Çetin vd. (2015), yetişkin grup ile gerçekleştirdikleri araştırmada; kendilik algısı, sosyal kaynaklar ve sosyal yeterliliğin psikolojik dayanıklılığı yordadığını, bununla birlikte

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

dışa dönüklük ve özdisiplin becerisinin de ilişkili olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Polatçı ve Tınaz (2021) çalışmalarında uyumluluk, duygusal denge ve gelişime açık olma halini de psikolojik dayanıklılık kapsamında incelemiştir. Bir kişilik özelliği olarak ele alınan psikolojik dayanıklılık, kişinin yaşamdaki tatmin düzeyi ve sorumluluk almaya açıklığı ile de pozitif; duygusal dengesizlik hali ile negatif ilişki göstermektedir (Polatçı vd., 2017).

Duygusal denge, duyguların düzenlenmesi ile sağlanır. Chen vd. (2021)'e göre duygusal becerilerin tümü psikolojik dayanıklılık ile doğrudan ilişkilidir. Gelişmiş bir psikolojik dayanıklılığın aynı zamanda duygusal yetkinlik sağladığı söylenebilir. Bu yetkinlik hali; duygu düzenleme ve duygusal anlayış olarak gözlenmektedir. Duygusal anlayış, kendisinin ve çevresinin duygularını fark edip görmeyi ve anlamlandırmayı içerir. Duygu düzenleme ise hemen peşinden gelerek içinde bulunulan durum ile başa çıkma gücü vermektedir. Gelişmiş duygu düzenleme becerisi, beraberinde kendine zarar verme eğiliminin de azalmasını getirir ve duygu düzenleme çalışmaları, psikolojik dayanıklılığın güçlenmesinde etkili bir role sahiptir (Gholipour Crane vd., 2023). Tablo 3'te incelenen araştırmalar yer almaktadır.

Zorlayıcı / Olumsuz Koşul ve Durumlar

Tablo 4: Zorlayıcı / Olumsuz Koşul ve Durumlar Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	Hülya YÜKSEL, İlayda ALBAŞ.	Makale
2	2022	Xiuxiu DING, Mingming LIANG, Qiuxia SONG, Wanying SU, vd.	Makale
3	2021	Guido VERONESE, Alessandro PEPE, Francesca GIORDANO.	Makale
4	2021	Hülya GÜLAY-OGELMAN, Hande GÜNGÖR, İlkay GÖKTAŞ.	Makale
5	2021	Jian ZHANG, Yile WUA , Guangbo QUA , Lingling WANGA , vd.	Makale
6	2021	Sümeyye SAFALI.	Yüksek Lisans Tezi

Zorlayıcı olumsuz koşul ve durumların erken çocuklukta psikolojik dayanıklılık ile ilişkisini inceleyen 7 araştırma analiz edilmiştir. Çalışmalar 1 yüksek lisans tezi ve 6 makale türünde olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Tablo 4’te görülen araştırmaların bulguları sunularak tartışılmıştır. Erken dönem yaşantılarının önemi vurgulanırken aynı zamanda olumsuz yaşantılar olarak görülebilecek zorlayıcı koşul ve durumların olduğu da bir gerçektir. Tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi süreci buna en güzel örnektir. Pandemi sürecinde okul öncesi dönem çocuklarının beslenme ve kaygı bozuklukları yaşadığı belirlenirken çocuklardaki hakim duygunun çevrelerini saran korku ve paniğin yansıması olduğu gözlenmiştir. İletişim becerileri, bilişsel ve dil alanı becerileri ve fiziksel gelişim alanlarında pandemi sürecinin çocukların gelişimine negatif yönde etkisi belirlenmiştir. (Yüksel ve Albaş, 2023). Gülay Ogelman vd. (2021)’e göre yaş grubu gözetilmeksizin çocuklarda psikolojik dayanıklılık yaşanan zorlu koşuldan büyük ölçüde etkilenmiştir. Çocuklar yeni normale alışmanın bir yolunu aramış, bunu oyun oynama ve arkadaşlık kurma eylemlerini sürdürmek için farklı yollar arayarak denemişlerdir. Bu dönemde tablet ve telefon gibi teknolojik cihazlar ile geçirilen sürenin anlamlı oranda artış göstermesi ve gelişim alanlarında gözlenen negatif etkinin bu denli büyük olmasında sosyal izolasyon önemli rol oynamıştır. Teknolojinin kullanımındaki artış çocukların arkadaşlık ve oyun davranışlarındaki değişim ile ilişkilidir. Çaykuş ve Mutlu Çaykuş (2020)’un pandemi sürecinde aile ve öğretmenlere yönelik öneriler sunduğu çalışmasında sosyal izolasyon etkisinin okul ve ev bağlamlarında en aza indirgenmesi için öneriler sunulmuştur. Öneriler arasında çocuğu dinleme, anlama ve çocuğa cevap sunma; iş birliği kurma, paylaşımları destekleme ve çocuğu bilgilendirme adımları öğretmen ve aileler için ortak ihtiyaçlar olarak görülmüştür. Bunun yanında ailelerin öz bakım desteği ve bir arada zaman geçirme sıklığına vurgu yapılmıştır. Etkileşimde olan çocukların, sosyal ihtiyaçları karşılanacak ve böylece sınırlayıcı koşullara rağmen psikolojik dayanıklılığının desteklenmesi sağlanabilecektir.

Ülkesinden belirli nedenler ile ayrılmak zorunda olan çocuklar için de psikolojik dayanıklılık önemli olup, bu gibi koşullarda koruyucu rolünü ortaya koymaktadır. Suriyeli mülteci çocukların yaşadıkları zorlu hayat koşullarında yüksek psikolojik dayanıklılık ile mücadele gücü buldukları belirlenmiştir (Veronese vd., 2021). Ayrıca sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı çocuklar ile gerçekleştirilen çalışmalar da psikolojik dayanıklılığın önemini göstermektedir. Sosyal ve ekonomik açıdan dezavantajlı çocuklar gelecek dönemlerde beslenme bozukluğu, uyku problemleri yaşayabilmektedir. Prososyal davranışlar ile direkt olarak ilişkisi saptanan psikolojik dayanıklılık problem davranışların azalmasıyla da ilişkilidir (Ding vd., 2022). Safalı (2021) araştırmasında, bu

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

çocukların genel psikolojik dayanıklılığının yüksek olduğunu belirlerken problem çözme becerilerinin de gelişmiş olduğunu gözlemiştir. Annelerin sunduğu demokratik tutum, bu durumu temellendiren kaynak olmuştur. Bu çocukların duygu düzenleme becerilerinin psikolojik dayanıklılık ile paralellik gösterdiği saptanmıştır (Zhang vd., 2021). Hayatın içinde zorlu koşul ve durumlara her zaman rastlanmaktadır. Bu süreçte sağaltım için sunulan desteklere odaklanmak psikolojik dayanıklılığı güçlendirir. Tablo 4’te bu başlıkta incelenen araştırmalar yer almaktadır.

Oyun, Sosyalleşme ve Sosyal Değerler

Tablo 5: Oyun, Sosyalleşme ve Sosyal Değerler Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Tuğba ABANOZ.	Makale
2	2022	Şeyma Sultan USLU, Serap DEMİRİZ.	Makale
3	2021	Rabia Şeyma GÜN, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN.	Makale
4	2020	Hacer SAKİ, Uğur TEKİN.	Makale
5	2020	Yasin TOK.	Yüksek Lisans Tezi
6	2019	Miray ÖZÖZEN DANACI, Zeynep ÇETİN.	Makale
7	2017	Özge PINARCIK.	Makale
8	2017	Şakir ERNAS.	Yüksek Lisans Tezi
9	2016	Fatma Özge ÜNSAL.	Doktora Tezi

Tablo 5’te erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılığı oyun, sosyalleşme ve sosyal değerler yönüyle inceleyen araştırmaların bilgileri yer almaktadır. Çalışmalar 1 doktora tezi, 2 yüksek lisans tezi ve 6 makale türünde olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde tabloda görülen 9 araştırmanın bulguları sunulmaktadır. Çocuğun 1-2 yaş dönemi özerklik arayışı içinde olduğu bir evredir (Erikson, 2018). Özerklik beraberinde karar alma, tercih yapma, tercihlerinin sorumluluğunu alma davranışlarını getirir. Ernas (2017) gerçekleştirdiği araştırmada eğitim ve özerkliğin psikolojik dayanıklılık ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirlemiştir. Montessorie yaklaşımı ile eğitim alan

çocukların psikolojik dayanıklılıklarının yüksek olduğu gözlenmiştir (Saki ve Tekin, 2020). Bu durum yaklaşımın felsefi temelinde yer alan sorumluluk alma ve kendi kararlarını verme becerileri ile ilişkili görülmüştür. Aynı zamanda bu felsefede yer alan eylemler olan çalışma özgürlüğü, kendine yetebilme ve kendini ifade etme hali; sosyal yeterlilik, duygu kontrolü, öz düzenleme ve akran ilişkileri de direkt olarak psikolojik dayanıklılığı desteklemektedir. Tok (2020)'a göre psikolojik dayanıklılık kişiler arası ilişkilerin yanında akademik alanlarda da olumlu etki göstermektedir. Bilişsel alan odaklı olan matematik ve bilimsel süreç becerilerinin gelişiminde çocukların sahip olduğu psikolojik dayanıklılık destekleyici rol oynamaktadır. Denemeye cesaret eden çocuk hem sorumluluk almakta hem kendini düzenleyerek yeni deneyimler için önceki eylemlerini gözden geçirmekte hem de bu yolla özerkliğini yansıtmaktadır.

Özerk birey kendi yaşantısında tercihler yapar, sosyalleşme ile birlikte bireyin değerler şeması oluşur. Sosyal değerler, "Toplumun fertlerini birbirine yaklaştıran, bir arada tutan, toplumun devamını sağlayan temel yargılar, değerler." olarak tanımlanır (TDK, 2024). Toplumda bir yer edinme, diğer bireyler ile olumlu ilişkiler kurma yetisinin sosyal değerler içinde yer aldığı söylenebilir. Uslu ve Demiriz (2022) araştırmasında, sosyal değer kazanımının psikolojik dayanıklılığı yordadığını belirlemiştir. Sosyal yapıya dahil olma ve olumlu ilişkiler kurabilmenin bu gücü beklendik bir durumdur. Bir çocuk sosyal değerlerini yine sosyal bir ortam olan oyunda gösterecektir. Ancak psikolojik dayanıklılık sahibi çocuklarda oyun davranışında olumsuz davranış sergileme oranının düşük olduğu belirlenmiştir (Gülay Ogelman vd., 2023). Bu ilişki çocukların sosyal oyun eğiliminin yüksek, itiş-kakış oyun davranışlarının ise anlamlı düzeyde düşük olması yönündedir.

Aynı zamanda yüksek psikolojik dayanıklılık becerisi ile zorbalık davranışı negatif ilişki sergiler. Pınarcık (2017)'a göre aile için düzen ve yapının bir sosyal ortam olan okuldaki zorbalığı etkilemektedir. Aile içi olumlu yaşantılar ve erken dönem olumlu şemaları; ailede şiddeti ve ayrımcılıktan yoksundur. Zira tüm bunlar olumsuz deneyimlere işaret eder. Özözen Danacı ve Çetin (2019), okul zorbalığını tetikleyen durumlar arasında olumsuz şemaları göstermektedir. Psikolojik dayanıklılık ise güçlendikçe zorbalığın azaldığı bir kişilik özelliğidir (Gün ve Gültekin Akduman, 2021). Olumlu sosyal yaşantılar, kişiler arası olumlu ilişkileri içermekte, zorbalık da bu bakımdan şemanın dışında kalmaktadır. Buna paralel olarak Ünsal (2016), doktora tezinde geliştirdiği psikolojik dayanıklılık programının etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda programın uygulandığı deney grubunun sosyal becerilerinde gelişim gözlemlendiği ve zorbalığın da yer aldığı bir alan olan problem davranışlarda azalma olduğu belirlenmiştir. Psikolojik dayanıklılık programı ile birlikte çocukların dışa ya da içe yönelmeye dair yoğun eğiliminin yerini dengeli bir sosyalleşme hali almıştır. Tablo 5'te bu başlıkta incelenen araştırmalar yer almaktadır.

Yetişkinlerin Rolü

Çocuğun yakın ve uzak çevrelerinin her biri dahil olmak üzere tüm sosyal alan psikolojik dayanıklılığın gelişiminde etkili rol oynar. Bu başlık altında araştırmaların odağı olan okul öncesi eğitim dönemi bağlamında okul-aile-çocuk üçgenine odaklanılmıştır. Alan yazında ilgili çalışmalar incelendiğinde kapsama dahil olan araştırmalar okul düzeyinde öğretmen, aile düzeyinde anne ve babayı içermektedir. Alt başlıklar araştırmalar doğrultusunda belirlenmiştir.

1.Öğretmen

Tablo 6: Öğretmen Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	Aslıhan YAVUZ ALICUOĞLU, Bünyamin BAVLI.	Makale
2	2020	Filiz ERATA, Saide ÖZBEY.	Makale
3	2017	Renata MILJEVIĆ-RIĐIČKI, Krešimir PLANTAK, Dejana BOUİLLE.	Makale

Yukarıda Tablo 6'da erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılığın öğretmenler ile çalışıldığı araştırmalara dair bilgiler yer almaktadır. Çalışma grubunda bu başlığa ait makale türünde 3 araştırma yer almaktadır. Bu bölümde ilgili araştırmaların bulguları sunularak tartışılmıştır. Öğretmenler, gün boyu çocuk ile iletişimde olan rehberlik rolü ile çocuğun gelişiminde sorumluluk alan bireylerdir. Öğretmenin mesleki deneyiminin çocuğun psikolojik dayanıklılığında önemli bir yordayıcı olduğu bilinmektedir (Erata ve Özbey, 2020). Bu durum, farklı çocukları tanıyarak etkileşimli bilgisini geliştiren öğretmenin bireysel ihtiyaçları fark edebilmesinde oluşturduğu bir güç olarak düşünülebilir. Aynı zamanda çocuğun psikolojik dayanıklılığını yordamada önemli bir unsur olan oyunlara gözlemci, katılımcı ve rehber rolü ile dahil olan öğretmen bireysel düzeyde ihtiyaç ve yeterlilikleri gözleyebilecektir. Buna paralel olarak eyleme geçecek, zengin deneyim ve destekler sunacaktır. Öğretmenler ile gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığı desteklemede kullandığı 10 temel yaklaşımı belirlemiştir (Yavuz Alicuoğlu ve Bavlı, 2023). Bu destekler arasında bağımsızlık, risk alma, iyimserlik, özgüven, azimli olma hali ve duygu yönetimi becerileri yer almaktadır. Aynı zamanda çocuklara güvenli bir ortam sunmayı amaçladıklarını, bu ortamın mutluluğu desteklemesini istediklerini, günlük akışta fiziksel etkinliklere yer vererek özellikle açık havada zaman geçirdiklerini ifade eden öğretmenler, anne babaları da psikolojik dayanıklılık konusunda bilinçlendirmek amacıyla bilgilendirme ve destek sunduklarını söylemişlerdir. Öğretmen görüşlerine

göre de bir öğretmen olumlu rol model oluşu ile psikolojik dayanıklılık halini destekleyebilmektedir. Ayrıca bütüncül gelişimin odakta olması öğretmenin bu alandaki rolünü daha etkili kılar. Araştırmanın sonuçlarından biri Waldorf, Reggio Emilia, Orman Okulları gibi bütüncül gelişim odaklı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılığa dair farkındalıklarının daha yüksek olduğu yönündedir.

Okul-aile-çocuk üçgeninin önemli köşelerinden biri olan öğretmenlerin farkındalığı ile birlikte psikolojik dayanıklılığa dair öğretmenlik mesleğine düşen sorumlulukları nasıl tanımladıkları ve bu alana nasıl yaklaştıkları da eğitimin niteliğini belirlemede önemli bir unsur teşkil edecektir. Aileler ve öğretmenler psikolojik dayanıklılık hakkında görüş beyan ettiklerinde öğretmenlerin olumlu tutumlara sahip olmadığı görülmektedir. Genellikle hayatta kalma mekanizması, amaca ulaşmaya dair yüksek motivasyon hali ile bütünleştirdikleri psikolojik dayanıklılığın yüksek stres halinde gerçekleştiğine inandıkları belirlenmiştir. (Miljević-Riđički vd., 2017). Ancak tüm bu durumlar psikolojik dayanıklılık tanımı dışında yalnızca 'bir duruma katlanma' halini ifade edebilir. Rehberlik ve gözlenen figür olma yoluyla çocuklarda psikolojik dayanıklılığı destekleyen öğretmenlerin bu görevi öncelikli olarak politikacı ve sağlık çalışanlarına atfediyor olması önemli bir sorundur. Kendilerini üçüncül sorumlu olarak görmektedirler. Kendilerine biçtikleri bu konumlandırmanın eğitim programı çerçevesinde çocuklarda psikolojik dayanıklılığın gelişiminde sorumluluk alma eğilimlerine de yansması kaçınılmaz bir sonuç olacaktır. Tablo 6'da bu başlıkta incelenen araştırmalar yer almaktadır.

2.Ebeveyn

Tablo 7: Ebeveyn Alt Başlığında İncelenen Araştırmalar

No	Yıl	Yazar/lar	Tür
1	2023	F. Sülen ŞAHİN KIRALP, Azize UMMANEL.	Makale
2	2023	Hatice Pınar AKSOY, Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN, Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ, Arzu ÖZYÜREK.	Makale
3	2023	Ruth FELDMAN.	Makale
4	2023	Şimal BİL.	Yüksek Lisans Tezi
5	2023	Zülfiye Güzin ARSLAN, Haktan DEMİRCİOĞLU.	Makale
6	2022	Şeyma BAHAT,	Makale

		Hülya GÜLAY OGELMAN, Didem GÜVEN.	
7	2021	Merve BİLGE, Ayşe AVCI, Mustafa KALE.	Makale
8	2020	Ferah MERİÇ.	Yüksek Lisans Tezi
9	2020	Sezgin BALABAN.	Yüksek Lisans Tezi
10	2020	Şerife ÖZBİLER.	Makale
11	2018	Zeynep KINDIROĞLU.	Yüksek Lisans Tezi
12	2017	Renata MILJEVIĆ-RIĐIČKI, Krešimir PLANTAK, Dejana BOUİLLE.	Makale
13	2014	Hülya GÜLAY OGELMAN.	Makale
14	2014	Hülya GÜLAY OGELMAN, Ahmet EROL.	Makale

Çalışma grubunda yer alan erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılığı ebeveyn açısından inceleyen 14 araştırmaya ait bilgiler Tablo 7’de sunulmuştur. İlgili çalışmalar 4 yüksek lisans tezi ve 10 makale olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu bölümde ele alınan araştırmaların bulguları sunularak tartışılmıştır. Bir yordayıcı olarak psikolojik dayanıklılık alanında gerçekleştirilen çalışmalar sıklıkla ailenin rolüne ışık tutmaktadır. Gülay Ogelman ve Erol (2014), anne babanın psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocuğun psikolojik dayanıklılık düzeyi arasında paralel bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Bu ilişki içinde en belirgin değişken ise anne ve babanın özyeterlilik algısıdır. Psikolojik dayanıklılık sahibi anne babaların çocuklarında da yüksek psikolojik dayanıklılık özelliği gözlenirken sosyal yetkinlik becerisi de paralel olarak gelişmektedir (Kindiroğlu, 2018). Aynı zamanda anne babanın kabul ve ret davranışları incelendiğinde bu durumun çocuğun psikolojik dayanıklılığı ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir (Balaban, 2020; Gülay Ogelman, 2014). Ancak ilgili araştırmalar anne babanın eğitim düzeyinin ve sıcaklık-yakınlık halinin çocukların psikolojik dayanıklılığında olumlu destekçiler olduğunu belirlemiştir. Aile için güven ve olumlu yaşantıların temelinde yer alan sıcaklık duygusu, çocuğun görüldüğünü hissetmesi ve kendini ifade etmesini destekleyeceğinden oldukça kıymetlidir. Anne babalarda şefkat korkusu ve kaçınma olması halinde çocuklar da olumsuz yönde etkilenmektedir (Meriç, 2020). Sevgi, şefkat ve ilgi sunan aileler daha dayanıklı çocuklar yetişmesinde bir ihtiyaçtır. Çocuk olumlu benlik algısı geliştirerek psikolojik iyi oluş haline böylelikle sahip olmaktadır (Bil, 2023).

Aile içi durumlar incelenirken özel gereksinimli bir kardeşe sahip olan ve olmayan çocuklar ile çalışılarak psikolojik dayanıklılık düzeyleri incelenmiştir (Bahat vd., 2022). Kardeşlerinin gelişimi ile çocukların psikolojik dayanıklılıkları arasında bir ilişki tespit edilmemiştir. Bunun yanında araştırmada anne babanın eğitim düzeyinin ve tutumlarının herhangi bir olumsuz koşul ya da durumun olumsuz etkisini azaltmada önemli rol oynadığı açıklanmıştır. Miljević-Ridički vd. (2017), anne babaların psikolojik dayanıklılığa öğretmenlere kıyasla çok daha olumlu bir anlam biçiyor olduğunu belirlemiştir. Bu durum aileler açısından kıymetli ve güçlü bir tespittir. Zira planlanacak olan aile eğitimleri için anne babanın konuya dair olumlu tutumu, nitelikli bir eğitimin temelini oluşturacaktır.

Annenin psikolojik dayanıklılık düzeyi ile çocuklarının sosyal becerileri arasında ilişki olduğu belirlenmiştir (Aksoy vd., 2023). Bu ilişkide annenin öğrenim durumuna da dikkat çekilmiştir. Babaların psikolojik dayanıklılıklarını inceleyen çalışmalar da benzer bulgular elde etmiştir. Yüksek psikolojik dayanıklılığa sahip babaların çocukların bakımın katılımda daha aktif rol oynadıkları, baba ile iletişim kurmanın çocukların psikolojik dayanıklılığını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Bilge vd., 2021; Şahin Kıralp ve Ummanel, 2023). Çocukları ile daha çok temas eden babalar, iletişim kurarak çocuklarına görüldüğünü hissettireceklerdir. Olumlu yaşantıların temelinde bu davranışlar yer alır. Aynı zamanda Arslan ve Demircioğlu (2023)'na göre babanın toplumsal cinsiyet algısı da çocukların psikolojik dayanıklılığı ile doğrudan ilişkilidir. Toplumsal cinsiyet eşitliğine inanan babalar çocuk bakımının yalnız anneye ait bir rol olmadığını bilerek daha katılımcı bir rol üstlenmektedirler. Daha önce belirtildiği üzere katılımcı babalar da çocukların psikolojik dayanıklılığını desteklemede elzemdir. Bir başka açıdan çocuklarının toplumsal cinsiyet kalıpları dışındaki davranışlarında cesaret kırıcı ya da aşağılayıcı bir rol üstlenmiyor olmaları aynı zamanda çocuğun motivasyonunu ve olumlu benlik algısını destekleyecektir.

Araştırmaların annelere görece babalara daha çok odaklandığı görülmektedir. Bu durumun aile dinamikleri açısından açıklanması mümkündür. Toplumun babaya biçtiği rol ve babanın cinsiyet eşitliğine olan algısı, çocuğun yaşamındaki varlık oranını etkilemektedir. Erişilebilir olmak, paylaşımına açık ve duygusal destekçi olmak toplumumuzda da babalar için tercih edilen bir hal almaktadır. Ancak görülmektedir ki babanın insanın psikolojik dayanıklılığına olan katkısı yüksektir (Feldman, 2023). Ortak maceralara atılmak, günlük becerilerde babanın katılımı ve babanın çatışma çözücü rolü çocuğu doğrudan etkilemektedir. En yakın çevre olan ailede gözlenen figürler kişinin benlik algısını etkiler. Bir kişinin babasına duygusal açıdan erişebilmesi, yetişkinlik döneminde dahi kendini gösteren etkilere sahiptir. Bu kişiler psikolojik dayanıklılığa sahip, öznel iyi oluş gösteren kişilerdir (Özbiler, 2020). Tablo 7'de bu başlıkta incelenen araştırmalar özetlenmiştir.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılığın Ölçülmesi

Tablo 8: Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılığı Ölçme Araçları

No	Yıl	Yazar/lar	Ölçeğin Adı	Tür
1	2021	Hülya GÜLAY OGELMAN, Seda SARAÇ, Alev ÖNDER, Tuğba ABANOZ, Dicle AKAY.	Okul Öncesi Sosyal Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Makale
2	2018	Büşra ŞAHAN AKTAN.	48 – 72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği	Doktora Tezi
3	2018	Ebru ERSAY	Early Childhood Resilience Scale	Konferans Sunusu
4	2018	Neslihan DURMUŞOĞLU SALTALI, Filiz ERBAY, Erkan IŞIK, Hatice Merve İMİR.	Social Emotional Well-Being and Resilience Scale (PERİK) Türkçe Formu	Makale
5	2011	Hülya GÜLAY OGELMAN, Alev ÖNDER.	5-6 Yaş Çocukları İçin Ego Sağlamlığı Ölçeği (Öğretmen-Anne-Baba Formları)	Makale

Tablo 8’de okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılığı ölçmeyi amaçlayan ölçeklere dair bilgiler sunulmuştur. İlgili çalışmalar 1 doktora tezi, 1 konferans sunusu ve 3 makale olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Görüldüğü üzere çalışma grubunda 5 ölçek yer almaktadır (Gülay Ogelman vd., 2021; Şahan Aktan, 2018; Ersay, 2018; Durmuşoğlu vd., 2018; Gülay Ogelman ve Önder, 2011). Yetişkin bireylerde psikolojik dayanıklılığın ölçümü amacıyla geliştirilen ve bu ölçümlerde eşlikli olarak kullanılan pek çok araç mevcuttur (Arslan, 2015; Basım ve Çetin, 2011; Durak, 2002; Işık, 2016). Ancak okul öncesi dönem çocuklarına yönelik sıklıkla kullanılan az sayıda ölçme aracı bulunmaktadır. Türkçe dilinde geliştirilen veya Türkçe’ye uyarlanan ölçme araçları incelendiğinde sıklıkla kullanılan 5 ölçek tespit edilmiştir. Tablo 8’de görüldüğü üzere bu ölçekler Okul Öncesi Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Şahan Aktan, 2018), Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal-Duygusal Beceriler ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (Gülay Ogelman vd., 2021), Çocuklarda Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (Atan ve Buluş, 2021), Erken Çocuklukta Yılmazlık Ölçeği (Ersay, 2018), Çocuk Ego Sağlamlığı Ölçeği (Önder ve Gülay Ogelman, 2011), Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği (PERİK) (Durmuşoğlu Saltalı vd., 2018). Tüm ölçeklerin geliştirme ve uyarlama çalışmaları sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik dayanıklılık gelişiminde çocukluk dönemi yaşantılarının, travmaların, aile ve öğretmen davranışlarının, farklı eğitim programlarının, pandemi ve göç gibi zorlayıcı koşul ve durumların önemli etkisi olduğu araştırma incelemeleri sonucunda belirlenmiştir. Aynı zamanda çocukların her durumda psikolojik dayanıklılığı bir koruyucu faktör olarak kullanma eğilimi olduğu, sosyal becerilerin bu amaçta önemli bir temel oluşturduğu görülmektedir. Araştırma bulguları incelendiğinde matematik becerileri, bilimsel süreç becerileri ve dil becerileri başta olmak üzere, psikolojik dayanıklılığın gelişimin tüm alanlarında olumlu yönde önemli bir destek sağladığı tespit edilmektedir. Oyun davranışları ve akran ilişkileri çocukların psikolojik dayanıklılık düzeyi hakkında bilgi sunan alanlardır. Anneye dair değişkenler de bu durum ile etkileşimdedir (Balaban Dağal ve Bayındır, 2018) ancak alan yazın babanın duygusal erişilebilirliği ve iletişimine sıklıkla odaklanmıştır. Araştırmanın genel sonucunda ise babanın, insanın psikolojik dayanıklılığındaki rolünün oldukça önemli olduğu görülmektedir (Kındıroğlu, 2018; Arslan ve Demircioğlu, 2023). Araştırma sonucunda derleme kapsamında gerçekleştirilen analizden yola çıkarak öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın eğitimcilere yönelik önerileri arasında çocuklarda psikolojik dayanıklılığı desteklemede eğitimcilerin öncelikli rolüne dair farkındalık çalışmaları planlanması, çocukların bireysel ve grup içi gözlemleri (özellikle oyun zamanlarında) düzenli ve sistematik olarak gerçekleştirilmesi, her çocuğa bireysel olarak psikolojik dayanıklılığı güçlendirecek destek planlanmalı ve çocuklar cesaretlendirilmesi, çocuğun görüldüğünü hissettiği, sevgi dolu bir sınıf ortamı sağlanması, psikolojik dayanıklılık hakkında alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi ihtiyaçları tespit edilerek araştırma ve öğrenmeye motivasyon sağlanması, psikolojik dayanıklılığa dair olumlu tutum geliştirme konusunda eğitimciler tarafından ailelere yönelik eğitimler düzenlenmesi, sınıf ortamındaki eğitim, psikolojik dayanıklılığı motive eden içerikler ile sürdürülmesi, tüm materyallerin seçiminde bu unsurun göz önüne alınması, etkinlik sırasında çocukların dikkati özellikle psikolojik dayanıklılığa çekilerek sohbet ve tartışma ortamı yaratılması ve öğretmenler kendi materyallerini oluştururken psikolojik dayanıklılık temsiline yer vermeleri olarak sıralanmaktadır.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise anne ve çocuklar ile direkt olarak çalışılan erken çocukluk döneminde psikolojik dayanıklılığı konu alan araştırmaların farklı örneklerde daha sık gerçekleştirilmesi, nitel ve karma desen araştırmaları ağırlık verilmesi, çocuklar ile boylamsal çalışmalar gerçekleştirilmesi, çocuk gözünden aile algısına dair projektif yöntemlerin de dahil edilerek veri toplanmalı ve verilerin daha kapsamlı bir inceleme için karma desende ve aileler ile gerçekleştirilen kendi anne babalarına ve psikolojik dayanıklılıklarına dair ölçümlerin birlikte kullanıldığı araştırmalar

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

tasarlanması, okul öncesi öğretmenlerine yönelik çocuklarda psikolojik dayanıklılık eğitim programı hazırlanarak uygulanması ve uygulama sonrası programa dair değerlendirme ve düzenlemeler yapılmasıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bu çalışma etik kurul iznine tabi değildir.

Etik değerlendirme kararının tarihi: -

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: -

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Yazarların arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Kaynaklar

- Aksoy, H. P., Gültekin Akduman, G., Şepitci Sarıbaş, M. ve Özyürek, A. (2023). Annelerin psikolojik dayanıklılıkları ile çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin ve sosyal becerileri etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Pamukkale Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 205-228.
- Arslan, G. (2015). Yetişkin psikolojik sağlık ölçeği'nin (YPSÖ) psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 344-357.
- Arslan, Z. G. ve Demircioğlu, H. (2023). The impact of fathers' gender perspectives and involvement on children's resilience. *Early Child Development and Care*, 193(3), 417-431.
- Atan, A. ve Buluş, M. (2021). Çocuklarda psikolojik iyi oluş: bir model önerisi ve ölçek geliştirme çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 54(54), 97-128.
- Bağcı, M. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Psikososyal Özellikleri ile Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Bahat, Ş., Gülay Ogelman, H. ve Güven, D. (2022). Özel gereksinimli ve normal gelişim gösteren kardeşe sahip 5-6 yaş çocuklarının psikolojik dayanıklılıklarının ebeveyn görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması. *Ekev Akademi Dergisi*, 26(91), 281-296.

- Balaban Dağal, A. ve Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlamlık düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 132-150.
- Balaban Dagal, A. ve Demircan, N. (2024). *The predictive effect of pre-service preschool teachers' social skills and problem-solving skills on their resilience*. MSKU Journal of Education, 11(1), 21-38.
- Balaban, S. (2020). *5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Anne Babaların Kabul Red Düzeyleri ile Çocukların Yılmazlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Printice-Hall.
- Basım, N. ve Çetin, F (2011). Yetişkinler için psikolojik dayanıklılık ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 22(2), 104-114.
- Bil, Ş. (2023). *The Relationship Between Parental Psychological Maltreatment During Childhood And Adulthood Somatic Symptoms Through Psychological Resilience* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bilge, M., Avcı, A. ve Kale, M. (2021). Babaların psikolojik sağlamlık düzeyleriyle çocuk bakımına katılım düzeyleri arasındaki ilişki: Adana örneği. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*,15(2): 375-382.
- Bozgeyikli, H. ve Şat, A. (2014). *Öğretmenlerde psikolojik dayanıklılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: özel okul örneği*, Emek ve Toplum, 3(5), 172-191.
- Chen, H., Hong, Q., Xu, J., Liu, F., Wen, Y. ve Gu, X. (2021). Resilience coping in preschool children: the role of emotional ability, age, and gender. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 5027.
- Çaykuş, E. T. ve Mutlu Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Çetin, F., Yeloğlu, H. ve Basım, H. (2015). Psikolojik Dayanıklılığın Açıklanmasında Beş Faktör Kişilik Özelliklerinin Rolü: Bir Kanonik İlişki Analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-95.
- Çetinkaya, A. ve Özyürek, A. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarda ego sağlamlığı ve ruhsal uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 147-163.
- Ding, X., Liang, M., Song, Q., Su, W., Li, N., Liu, H., Wu, Y., Guo, X., Hao, W., Zhang, J., Qirong, Q., Sun, L., Chen, M. ve Sun, Y. (2022). Development of psychological resilience and associations with emotional and behavioral health among preschool left-behind children. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 58, 467-476.
- Durak, M. (2002). *Deprem Yaşamış Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirtileri Yordamada Psikolojik Dayanıklılığın Rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

- Durmuşoğlu Saltalı, N., Erbay, F., Işık, E., ve İmir, H. M. (2018). Turkish validation of social emotional well being and resilience scale (PERIK). *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(5), 525-533.
- Erata, F. ve Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125-151.
- Erikson, E. H. (2018). *İnsanın 8 evresi*. Okuyan Us.
- Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Ersay, E. (2018, Haziran). *Early childhood resilience: promising results from a new scale* [Bildiri Sunumu]. 70th OMEP World Assembly and Conference, Prague/Czech Republic.
- Faraji, H.; Utar, K., ve Berfu Boran, N. (2022). Relationship between early maladaptive schemas and psychological resilience. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 6(19), 203-214.
- Feldman, R. (2023). Father contribution to human resilience. *Development and Psychopathology*, 35, 2402-2419.
- Gholipour Crane, Z., Masoumi, S., Boorboor, N., Dabiri, T., Shafiee Anaraki, N. ve Alibakhshi, Z. (2023). Emotion regulation training on psychological resilience of self-harming female students. *Journal of Preventive Counseling*, 4(3), 82-91.
- Gülay Ogelman, H. (2014). Predictor effect of parental acceptance-rejection levels on resilience of preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 622-628.
- Gülay Ogelman, H. ve Erol, A. (2014). Examination of the predicting effect of the resiliency levels of parents on the resiliency levels of preschool children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 461-466.
- Gülay-Ogelman, H., Güngör, H. ve Göktaş, İ. (2021). Examining the resiliency of preschool children in the Covid-19 pandemic period based on age and gender. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 29-37.
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S., Önder, A., Abanoz, T. ve Akay, D. (2021). Okul öncesi sosyal duygusal beceriler ve psikolojik dayanıklılık ölçeğinin Türkçe geçerlik güvenirlik çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sport & Science Education*, 10(4), 231-242.
- Gülay Ogelman, H., Saraç, S. ve Abanoz, T. (2023). Küçük çocuklarda psikolojik dayanıklılık ve oyun davranışları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 1-12.
- Gün, R. Ş. ve Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *TEBD*, 20(1), 107-123.
- Gün, R. Ş., Özasan, H. ve Gültekin Akduman, G. (2023). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin aile özellikleri açısından incelenmesi*, Trakya Journal of Education, 13(2), 843-855.

- Hanley, T. ve Cutts, L. (2013). What is a systematic review?. *Counselling Psychological Society*, 28(4), 3-6.
- Işık, Ş. (2016). Psikolojik dayanıklılık ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(2), 165-182.
- Kaya, İ. ve Tıraş, B. (2021). Sosyal karşılaştırma, bilişsel üçlü ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiler. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 537-557.
- Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin Psikolojik İyi Oluş ve Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri ile Çocukların Sosyal Yetkinlik ve Davranışları Arasındaki İlişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Meriç, M. E. (2020). *Şefkat Korkusu, Öz-Anlayış ve Psikolojik Dayanıklılık: Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Ebeveynleri Üzerine Bir Araştırma* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Biruni Üniversitesi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). Güncellenen okul öncesi eğitim programı, MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
<https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Miljević-Riđički, R., Plantak, K. ve Bouillet, D. (2017). Resilience in preschool children – the perspectives of teachers, *Parents and Children, International Journal of Emotional Education*, 9(2), 31-43.
- Önder, A. ve Ogelman, H. G. (2011). Beş-altı yaş çocukları için ego sağlamlığı ölçeğinin (öğretmen-anne-baba formları) güvenirlik geçerlik çalışması. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 2(1), 5-21.
- Özbiler, S. (2020). Resilience as the mediator of the relationship between emotional availability of fathers and subjective well-being of emerging adults. *Psikoloji Çalışmaları-Studies in Psychology*, 40(2): 513–531.
- Özözen Danacı, M. ve Çetin, Z. (2019). 48-60 aylık çocukların okul zorbalığına yönelim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 8(2), 21-29.
- Pınarcık, Ö. (2017). 24-36 aylık çocukların okul zorbalığına yönelim düzeyleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(12), 40-58.
- Polatçı, S., İrk, E., Gültekin, Z. ve Sobacı, F. (2017). Psikolojik dayanıklılık ve kişilik özellikleri tatmin düzeyini etkiler mi?. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(9), 553-578.
- Polatçı, I. S. ve Tınaz, Z. (2021). Kişilik özelliklerinin psikolojik dayanıklılık üzerindeki etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(36), 2890-2917.
- Safalı, S. (2021). *Sosyoekonomik Açıdan Dezavantajlı Olan Beş Yaş Çocuklarının Yılmazlık Düzeyleri, Problem Çözme Becerileri ve Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

- Saki, H. ve Tekin, U. (2020). Montessori felsefesi ile eğitim alan 24-72 ay arası çocukların psikolojik incelenmesi. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 1(1), 15-33.
- Sayar, Ş. (2023). Çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmenlerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre incelenmesi, *Social Sciences Studies Journal*, 9(117), 9208-9217.
- Şahan Aktan, B. (2018). 48-72 Aylık Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Eğitici Drama Temelli Psikolojik Dayanıklılık Programının Etkisinin İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şahan Aktan, B. ve Önder, A. (2018). Okul öncesi dönemde psikolojik dayanıklılık, *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 20-30.
- Şahin Kıralp, F. S. ve Ummanel, A. (2023). Examination of preschool children's social emotional skills & resilience levels and father-child communication. *Asian Journal of Instruction*, 11(Özel Sayı), 92-110.
- Tarım, N. (2021). *The Effects of Childhood Adversity and Benevolent Childhood Experiences on Adult Resilience* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Bilgi Üniversitesi.
- Tok, Y. (2020). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5 Yaş Grubu Çocukların Yılmazlık Düzeyleri ile Matematik ve Bilimsel Süreç Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- TDK (2024). Türk Dil Kurumu. Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 01.04.2024 tarihinde ulaşılmıştır.
- Türk Kurtça, T. ve Kocatürk, M. (2020). The role of childhood traumas, emotional self efficacy and internal - external locus of control in predicting psychological resilience. *IJELS Educating for the Future*, 8(3), 105-115.
- Uslu, Ş. S. ve Demiriz, S. (2022). Erken çocuklukta yılmazlığın yordayıcısı olarak sosyal değerler kazanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56, 76-97.
- Ünsal, F. Ö. (2016). *Okul Öncesi Çocuklar İçin Psikolojik Dayanıklılık Programının 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerine ve Problem Davranışına Etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Veronese, G., Pepe, A. ve Giordano, F. (2021). Child psychological adjustment to war and displacement: a discriminant analysis of resilience and trauma in syrian refugee children. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 2575-2588.
- Yavuz Alicuoğlu, A. ve Bavlı, B. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların psikolojik dayanıklılıklarını (rezilyansını) desteklemede kullandıkları stratejiler: fenomenolojik bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 655-680.

Yüksel, H. ve Albaş, İ. (2023). Covid-19 pandemi sürecinde okul öncesi (3-6 yaş) çocukların yaşadıkları sorunlar: İzmir örneği. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3056-3085.

Zhang, J., Wu, Y., Qu, G., Wang, L., Wu, W., Tangi X., Liu, H., Chen, X., Zhao, T., Xuan, K. ve Sun, Y. (2021). The relationship between psychological resilience and emotion regulation among preschool left-behind children in rural China. *Psychology, Health & Medicine*, 26(5), 595-606.

Extended Abstract

Introduction

On account of the significance of the development of personality, preschool education is essential in early childhood. To support the formation of a psychological resilience, education, especially preschool education, has a crucial role. Guiding the child by offering quality experiences supports self-recognition, self-regulation, courage and positive self-perception which are the elements of psychological resilience. Moreover, as the Ministry of National Education of the Republic of Türkiye (2024) emphasizes in the early childhood education program, the development of the psychological resilience elements is included among the aims of the program. For instance, the program primarily aims for the healthy development of children, which includes physical, mental and social well-being. Since these are contributing factors to psychological resilience, Education needs to be of high quality to improve the development of it. With the help of observing children individually in the preschool period and providing support in the focus of their needs, it will be possible to observe individuals who dare to experiment, establish strong communication and evaluate themselves in all developmental areas, especially in academic, social and emotional ones (Tarım, 2021; Tok, 2020). In addition to this, in terms of the observational modelling, positive interactions of the members with the environment, with children, and within themselves strengthen the resilience (Bandura, 1977). Such as parents, peers, teachers and also the staff of the school are the members of the school environment. Therefore, as social environments, schools are where social values are built, and are considered to be a need while supporting the child's psychological resilience (Şahan Aktan & Önder, 2018).

Method

The aim of the study is to determine the factors affecting psychological resilience in preschool children. Although there have been many studies on psychological resilience, it has been determined that there are generally limited studies on pre-service teachers, administrators, teachers and professional satisfaction. However, since there are few studies conducted with preschool children or centered around children in the literature, it was aimed primarily to combine the results of different studies, to identify the deficiencies in the literature and to provide a flow of suggestions from researchers to educators. For this purpose, the research was conducted with the systematic review method. The systematic review method enables inferences to be made by examining previous studies on the relevant subject (Hanley & Cutts, 2013). The literature review was limited to Google Scholar, EBSCO and DergiPark Academic databases. The articles that are published between 2014 and 2024 were taken into account during the literature review process. Among these articles, only the ones that

centered around preschool children, and addressing the issue of psychological resilience were included in the study.

Result and Discussion

As a result of reviewing the research articles, it has been determined that childhood experiences, traumas, family and teacher behaviors, different educational programs, challenging conditions and situations such as pandemics and migration have a significant impact on the development of psychological resilience in preschool children. At the same time, it has been seen that children tend to use psychological resilience as a protective factor in all situations, and social skills form an important basis for this purpose. From math skills to science process skills and to language skills, resilience provides important support. Game playing behaviors and peer relationships are areas that provide information about children's resilience level. Maternal variables also interact with this, but the literature has often focused on the father's emotional availability and communication. The role of the father in human resilience is very important. Recommendations developed as a result of the research:

Recommendations for Educators:

- Awareness raising activities about the primary role of educators in supporting psychological resilience in children should be planned in pre-service and in-service teacher education.

- Individual and group observations of children (especially during playtime) should be conducted regularly and systematically.

- Support to strengthen psychological resilience should be planned individually for each child and children should be encouraged.

- Provide a loving classroom environment where children feel seen.

- Identify children's needs in terms of content knowledge and pedagogical content knowledge about psychological resilience and provide motivation for research and learning.

- Training should be organized for families to develop positive attitudes towards psychological resilience.

- Classroom education should continue with content that motivates psychological resilience. This factor should be taken into consideration in the selection of all materials.

- During the activity, children's attention should be drawn to psychological resilience and an environment of conversation and discussion should be created.

- Teachers should include a representation of resilience in their materials.

Recommendations for Families and Caregivers:

- Families should recognize that they are the primary environment in the child's life and should assume the responsibilities of guidance and role modeling in developing psychological resilience.

Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Psikolojik Dayanıklılık Konusu ile İlgili Araştırmaların İncelenmesi

- Every member of the family, regardless of gender, should establish warm and close communication with the child and enrich the child's repertoire of positive experiences.

- The child's trial and errors should not be blaming or punishing, but supportive and motivating to try again.

- Families should be motivated to learn about and research the subject in order to be aware of their own resilience and to recognize their role in the development of their children's resilience.

Recommendations for Policymakers:

- Policies that represent and motivate egalitarian gender roles within the family institution should be planned.

- Families' access to experts should be facilitated, and they should be enabled to develop their own psychological resilience through free municipal centers.

- Peaceful and inclusive policies should be supported to ensure the internal order of the society.

Recommendations for Researchers:

- More Research should be conducted with mothers and children.

- Qualitative and mixed design research should be emphasized.

- Longitudinal studies should be conducted with children.

- Data should be collected on the perception of the family from the child's perspective, including projective methods, and studies should be designed to include mixed method data collection process for a more comprehensive examination of the data and in combination with measurements of their own parents and their psychological resilience.

- A training program on psychological resilience in children for preschool teachers should be prepared and implemented, and evaluations and adjustments should be made regarding the program after the implementation.



Özlem Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi
*Aylin ÇATAKLI**
*Bilal YORULMAZ***

Öz

Toplumda huzur ve güven ortamının sağlanması için sahip olunan değerlerin önemi tartışılmazdır. Geçmişten günümüze değerler kültürel miras niteliği taşımaktadır. Ailede başlayıp okullarda devam eden değerler eğitiminde çocuk tiyatroları değerlerin aktarımında önemli bir yere sahiptir. Çocuk tiyatroları, çocuklara somut örnekler sunarak, duygusal etkileşim sağlayarak, tartışma ve refleksiyon imkânı sunarak, karakterler aracılığıyla öğrenmeyi teşvik ederek, eğlenceli ve katılımcı bir öğrenme ortamı sağlayarak, değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olur. Bu çalışmanın amacı Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanan çocuk oyunlarının içerdiği değerleri ve olumsuz unsurları incelemektir. Bu araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüş, veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma materyallerini Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar, Pasta Yapma Sanatı, Camdan Kalp, Tiyatronun Büyüsü ve Sayı Dedektifleri olmak üzere Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış olan 5 çocuk tiyatro oyunu oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda incelenen çocuk tiyatro oyunlarında 24 değer ve 15 olumsuz unsurun varlığı görülmüştür. Araştırma kapsamında incelenen çocuk oyunlarında yer alan 24 farklı değere toplamda 177 kez ve 15 farklı olumsuz unsura toplamda 106 kez yer verildiği tespit edilmiştir. Yardımlaşma/dayanışma (18), adalet (14) ve özdenetim (13) en çok vurgulanan değerlerken en çok yer alan olumsuz unsurlar ise hırsızlık (19), kabalık (18) ve ön yargıdır (9). İncelenen çocuk tiyatro oyunlarının içerdiği değerler bakımından zengin bir içeriğe sahip olması nedeniyle değerler eğitiminde yararlanılabilecek materyaller olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk tiyatrosu, devlet tiyatrosu, oyun metni, değerler

An Examination of the Values and Negative Elements in Özlem Saraç's Children's Plays

Abstract

The importance of the values we have in ensuring an environment of peace and trust in society is indisputable. Values from past to present constitute cultural heritage. Children's theaters have an important place in the transfer of values in values education, which starts in the family and continues in schools. Children's theater helps children internalize values by providing concrete examples, emotional interaction, discussion and reflection opportunities, encouraging learning through characters, and providing a fun and participatory learning environment. The aim of this study is to examine the values and negative elements contained in Özlem Saraç's children's plays performed in the State Theaters. This research was designed with document review method, data was collected by document review method and the obtained data was analyzed by content analysis method. The study materials of the research consist of 5 children's theater plays performed in the

*Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, aylincatakli@marun.edu.tr, ORCID: orcid.org/0009-0002-3256-9456

**Doçent Doktor, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, bilalyorulmaz@marmara.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0003-3456-0797

State Theaters by Özlem Saraç, including Denizkızı ve Sevimli Korsanlar, Pasta Yapma Sanatı, Camdan Kalp, Tiyatronun Büyüsü and Sayı Dedektifleri. As a result of the study, the presence of 24 values and 15 negative elements was observed in the children's theater plays examined. It was determined that 24 different values were included 177 times in total and 15 different negative elements were included 106 times in total in the children's games examined within the scope of the research. While the most emphasized values are cooperation/solidarity (18), justice (14) and self-control (13), the most frequently mentioned negative elements are theft (19), rudeness (18) and prejudice (9). It is thought that the examined children's theater plays are materials that can be used in values education because they have a rich content in terms of the values they contain.

Keywords: Children's theatre, state theatres, text, values

Giriş

Değer kavramı pek çok farklı kişi veya kurum tarafından farklı şekilde tanımlanabilmektedir. Türk Dil Kurumu'na (2023) göre değer "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü." olarak tanımlanırken Aydın (2011) değer kavramını "Kişiye ve gruba yararlı, kişi ve grup için istenilir, kişi veya grup tarafından beğenilen her şey" olarak tanımlamıştır. Milletlerin huzur içinde bir arada yaşamasını sağlayan, bireylerin toplumda güvende hissetmesini sağlayan ve düzenli sosyal hayatın temeli olan değerler toplumun manevi yapısını oluşturan önemli yapıtaşlarından biridir ve devamlılık için değerlerin aktarımı önemlilik arz etmektedir (Dilekçi, 2022).

Değerler eğitiminin gerçekleştirilmesinde kullanılan çeşitli yöntem, teknik ve uygulamalar bulunmakla birlikte alanyazında değer aktarma, değer geliştirme ve bütüncül değerler eğitimi olmak üzere üç temel değerler eğitimi yaklaşımı bulunmaktadır (Yorulmaz, 2017). Değerler eğitiminde bu üç yaklaşımın yanı sıra aktarım sürecinde farklı materyallerden de faydalanılabilir (Ünal, 2020). Tiyatrolar da değerlerin aktarılması sürecinde kullanılacak araçlardan biridir.

Çocuk tiyatrosu, gerçek hayattan alınan kesitleri çocuğun anlayabileceği bir dil ve üslupla aktararak, çocuğun yaratıcılığını, duyarlılığını ve günlük hayattaki sorunlara yönelik çözüm becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Aynı zamanda, çocuğun çevresine karşı duyarlılığını temel alarak ona değerleri kazandırmaya çalışır. Bu süreçte, çocuğun sanatsal gelişimini destekler ve estetik algılarını güçlendirir (Maden, 2010).

Altunbay'a (2012) göre canlandırma sanatına dayalı olan tiyatro oyunları, bireylerin duygusal bilişsel ve sosyal özelliklerinin gelişmesine katkıda bulunurken içinde yer alan farklı rollerle bireylerin empati yetisini güçlendirerek kişiliklerinin çok yönlü gelişmesine zemin hazırlarlar. Toplumsal birlikteliğin sağlanıp bireylerin ortak paydada buluşması ve kültürel birikiminin aktarımında önemli bir yere sahip olan tiyatroların eğitime katkısı oldukça değerlidir. Çocuk tiyatroları ile öğrencilere pek çok değer kazandırılması mümkündür.

Ülkemizde çocuk tiyatrolarının ilk örnekleri Meşrutiyet döneminde ortaya çıkmış, tiyatronun eğitim alanında kullanılacak bir araç olabileceği fikrinin ortaya atılmasıyla çocuklara yönelik çeşitli

eserler yazılmıştır. Günümüzde tiyatronun eğitim alanında kullanımının yaygınlaşmasıyla yeni yazarlar tarafından birçok yeni eser üretilmiş ve bu oyunların izleyicileri olan çocuklara iletilmesi doğrultusunda başta Devlet Tiyatroları olmak üzere Şehir Tiyatroları ve Özel Tiyatrolar programlarında sahnelenen çocuk oyunlarının sayısı ve çeşitliliği önemli ölçüde artmıştır (Bayrakdar ve Maltepe, 2019).

Tiyatro oyunlarındaki değerlerin incelenmesi bağlamında alanyazın incelendiğine çeşitli çalışmaların yapılmış olduğu görülmektedir. Türkan ve Türkan (2018) çalışmalarında, Mümtaz Zeki Taşkın'ın tiyatro eserlerinde aktarılan değerleri incelemiş ve yazarın incelenen eserlerinde azimli olma, bağışlamak/affetmek, cesaret, çalışkanlık, doğa sevgisi, dostluk, kanaatkârlık, misafirperverlik, nezaket, sadakat/ verilen sözde durma, sevgi, sorumluluk, tarih bilinci ve yardımlaşma değerinin vurgulandığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Öztürk (2016) çalışmasında, Necip Fazıl'ın 'Tohum' adlı tiyatro eserini içerdiği değerler bakımından incelemiş ve eserin içeriğinde aile sevgisi, arkadaş sevgisi, cesur olmak, dayanışma, fedakârlık, gelenek bilinci, misafirperverlik, özgürlük, sabırlı olmak, sorumluluk bilinci ve vatanseverlik değerlerinin varlığını tespit etmiştir. Yazar bu eserinde Millî Mücadele Dönemi'ni kaleme aldığından vatanseverlik değeri en sık vurgulanan değerler arasında yer almaktadır. Ecer Çakar (2019) araştırmasında Necip Fazıl Kısakürek'in tiyatro eserlerini Türkçe öğretim programında verilen "Temalar ve Konu Önerileri" tablosundaki değerler açısından incelediğinde selamlaşma, vatanseverlik, şehitlik, misafirperverlik, saygı, sevgi, arkadaşlık, doğruluk, dürüstlük, adalet, duyarlı olmak, cesaret, öz güven, merhamet, vicdan, sorumluluk, fedakârlık, sabır, alçak gönüllülük, çalışkanlık, millî ve manevi değerler, iyilik ve aile birliği olmak üzere 23 değer varlığını tespit etmiştir. Tan (2008) araştırmasında İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun tiyatro eserlerini eğitim değerleri açısından incelemiş, incelediği 8 eserde en sık rastlanan değer dürüstlük olduğu, dürüstlükten sonra ise doğruluk, dini değerler, çalışkanlık, duyarlılık, yardımseverlik, saygı, sorumluluk değerlerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Demirezen ve Hasgül'ün (2023) çalışmalarında Orhan Asena'nın "Mustafa" isimli tiyatro metni değerler eğitimi bağlamında ele alınmış vatanseverlik, çalışkanlık, adalet, dayanışma, bağımsızlık, duyarlılık, özgürlük, sorumluluk, dürüstlük, aile birliğine önem verme, yardımseverlik, saygı, sevgi, tasarruf değerlerini içerdiği tespit edilmiştir. En sık rastlanan değer vatanseverlik değeri iken en az bahsedilen değer tasarruf değeridir. Soydan Cımbız'ın (2019) yürütmüş olduğu çalışmada Namık Kemal'in tiyatro eserleri sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmiş ve araştırmanın sonucunda Vatan Yahut Silistre adlı eserde en çok işlenen değerlerin vatanseverlik, sorumluluk ve sevgi; Kara Bela adlı eserde en çok rastlanan değerlerin sevgi, saygı, duyarlılık ve dürüstlük; Celalettin Harzemşah adlı eserde en çok işlenen değerlerin vatanseverlik, sevgi, dürüstlük ve sorumluluk olduğu görülmüştür. Ahmet Mithat Efendi'nin tiyatro oyunlarındaki değerleri inceleyen Baştürk (2015), araştırmasının sonucunda eserlerinde vermek istediği mesaj ve değerleri doğrudan değil, olumsuzundan vermeyi tercih eden yazarın oyunlarının 19. yy.da yazılmış olmasına rağmen vurguladığı değerlerin çoğunun

güncelliğini koruduğu ve Milli Eğitim'in vurguladığı çoğu değer ve davranış bakımından zengin olduğu çıkarımını yapmıştır.

Problem Durumu

Alanyazında tiyatro oyunlarında yer alan değerlerin incelenmesi kapsamında yapılmış çalışmalar mevcut olup, devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarını değerler eğitimi bağlamında içerdiği değerler ve olumsuz unsurlar kapsamında ele alan herhangi bir çalışma olmadığı görülmüştür. Değerlerin genç nesillere aktarımında sinema filmi, tiyatro oyunları gibi sanat eserlerinin rolü büyüktür. Bu bakımdan bu tür eserler üzerine akademik çalışmalar yapmak önem arz etmektedir. Çeşitli filmlerin değerler eğitimi bağlamında ele alındığı birçok çalışma bulunurken tiyatro oyunlarına odaklanan az sayıda çalışma bulunmaktadır.

Devlet tiyatroları, Türkiye'nin dört bir yanına yayılmış köklü ve sürekli faaliyet gösteren bir sanat kurumudur. Geniş bir kitleye ulaşan oyunları, özellikle çocuk tiyatroları açısından önemli bir yere sahiptir. Çocuklara yönelik oynanan oyunlar, geniş bir izleyici kitlesine hitap etmekte ve devlet desteği ile ulaşılabilir kılınmaktadır. Ayrıca devlet tiyatrolarındaki oyunların belirli bir kalite standardını sağlaması, bu oyunları değerler eğitimi açısından incelemeyi değerli kılmaktadır.

Özlem Saraç ise çocuk tiyatrosu alanında yoğunlaşan, popüler ve eserleri devlet tiyatrolarında geniş bir izleyici kitlesine ulaşan bir yazardır. Oyunları, çocukların değerleri öğrenme ve içselleştirme süreçlerine katkı sağlamakta olup, bu açıdan büyük bir öneme sahiptir. Ancak, alanyazında Özlem Saraç'ın devlet tiyatrolarında sahnelenen oyunlarının değerler eğitimi bağlamında ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple, Saraç'ın oyunlarının değerler eğitimi açısından incelenmesinin, literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuk tiyatro oyunları devlet tiyatrolarında sahnelenmiş ve halen çeşitli tiyatrolarda sahnelenmeye devam eden yazar Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi alanyazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarında yer alan değerlerin ve olumsuz unsurların neler olduğunu ve bu unsurların hangi sıklıkta yer aldığını tespit etmektir. Bu amaç bağlamında araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın temel problem cümleleri;

1. "Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarında hangi değerler, ne sıklıkta yer almaktadır?"
2. " Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarında hangi olumsuz unsurlar, ne sıklıkta yer almaktadır?" şeklinde oluşturulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Doküman incelemesi “*araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olarak ele alınabileceği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilir.*” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 187). Bu çalışma yazılı bir materyal olan tiyatro metinlerine odaklandığı için doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın çalışma materyallerinin seçiminde amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme biçimi, çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine inceleme yapılmasına imkân sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2023). Araştırmanın veri kaynaklarını Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar (2008), Pasta Yapma Sanatı (2009), Camdan Kalp (2009), Tiyatronun Büyüsü (2009) ve Sayı Dedektifleri (2016) olmak üzere Özlem Saraç’ın Devlet Tiyatrolarında sahn olan 5 çocuk tiyatro oyunu oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından bir tiyatro oyunları değerlendirme formu geliştirilmiştir. Bu formun geliştirilme sürecinde, araştırmanın çalışma materyallerini oluşturan tiyatro oyun metinleri okunmuş ve kodlanmıştır. Kodlama işlemi, değerler ve olumsuz unsurlar bağlamında yapılmıştır. Bu kodlamalar temel alınarak bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Form, değerler eğitimi alanında uzman bir akademisyen tarafından incelenmiş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmış, son halini almıştır.

Verilerin Toplanması

İncelenecek oyunların belirlenmesi sürecinde araştırmacı Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı web sitesinde yayımlanmış olan başdramaturluk güncel oyun arşivinde (2023) yer alan Özlem Saraç’ın 6 yerli çocuk oyununu tespit etmiş, sonrasında oyun metinlerine ulaşma amacıyla yazarla e-posta üzerinden iletişime geçmiştir. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar (2008), Pasta Yapma Sanatı (2009), Camdan Kalp (2009), Tiyatronun Büyüsü (2009) ve Sayı Dedektifleri (2016) olmak üzere 5 adet oyun araştırma bağlamında incelenmek üzere yine e-posta yoluyla yazar tarafından araştırmacıya iletilmiştir. 6. oyun olan “Kristal Çiçek” adlı oyunun metnine ulaşılamadığından araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır.

Verilerin Analizi

Özlem Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. “İçerik analizi eldeki verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan tema ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak sağlar” (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar, Pasta Yapma Sanatı, Camdan Kalp, Tiyatronun Büyüsü ve Sayı Dedektifleri olmak üzere toplam 5 tiyatro metni cümle cümle okunarak metinlerdeki değerler ve olumsuz unsurlar tespit edilip kodlanmış, elde edilen kodlara göre tüm metinler tekrar okunup ulaşılan değerler ve olumsuz unsurlar yer verilme sıklıkları da göz önünde bulundurularak tablo haline getirilmiştir. Yapılan kodlamalara “değerler” ve “olumsuz unsurlar” şeklinde iki tema altında yer verilmiştir. Değerlere ve olumsuz unsurlara ilişkin örnekler doğrudan alıntılar kullanılarak verilmiştir. Son olarak tespit edilen değerlere ve olumsuz unsurlara hangi amaçla yer verildiği doğrultusunda yorumlar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatrolarının metinlerinden elde edilen bulgular yer almaktadır. Tiyatro oyunlarının adları, incelenen değerler ve olumsuz unsurlar tablolaştırılmış, metinlerden birebir örneklere yer verilmiştir. Birebir örneklere yer verilirken tiyatro oyunlarının isimleri baş harflerine göre kısaltılmıştır. İncelenen metinlerin tiyatro oyunu olması nedeniyle bazı değerler ve olumsuz unsurlar sözel ifadenin yanında davranışlarla ifade edilmiştir. Örnekler verilirken bu durum dikkate alınmıştır. Ayrıca metinlerde geçen ifadelerde birden fazla değer veya olumsuz unsur bulunması durumunda her iki değer de hesaplama katılmıştır.

Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında Oynanmış Çocuk Tiyatro Oyunlarında Yer Alan Değerlere Dair Bulgular

Burada, Özlem Saraç'ın devlet tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarında yer alan değerlere dair bulgular paylaşılmaktadır. Özlem Saraç'ın çocuk oyunlarında yer alan değerlerin dağılımı Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Özlem Saraç'ın Çocuk Oyunlarında Yer Alan Değerlerin Dağılımı

	Tiyatro Oyun Adları					
Değerler	Sayı Dedektifleri	Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar	Pasta Yapma Sanatı	Tiyatronun Büyüsü	Camdan Kalp	Toplam

<i>Yardımlaşma/Dayanışma</i>	5	3	3	4	3	18
<i>Adalet</i>	0	8	1	0	5	14
<i>Özdenetim</i>	3	2	4	4	0	13
<i>Dürüstlük</i>	5	1	2	4	0	12
<i>Kararlılık</i>	1	3	1	4	3	12
<i>Minnettarlık</i>	2	1	3	2	2	10
<i>Sevgi</i>	3	0	3	1	3	10
<i>Dostluk</i>	3	1	1	2	2	9
<i>Sorumluluk</i>	4	0	1	4	0	9
<i>Bilimsellik</i>	7	0	0	0	2	9
<i>Cesaret</i>	0	1	2	0	5	8
<i>Öz güven</i>	3	2	3	0	0	8
<i>Paylaşma</i>	0	5	1	0	0	6
<i>Nezaket</i>	0	4	1	0	1	6
<i>Estetik</i>	2	2	1	0	1	6
<i>Sabır</i>	0	2	2	1	0	5
<i>Kurallara Uyma</i>	0	1	2	2	0	5
<i>Duyarlılık</i>	1	0	0	3	0	4
<i>Saygı</i>	0	0	1	2	0	3
<i>Hoşgörülü Olma</i>	0	0	2	0	0	2
<i>Özgürlük</i>	2	0	0	0	0	2
<i>Şefkat</i>	0	0	1	0	1	2
<i>Alçak Gönüllülük</i>	0	1	0	0	1	2
<i>Odaklanma</i>	0	1	0	0	1	2
Toplam	41	38	35	33	30	177

Tablo 1’de yardımlaşma ve dayanışma değerinin 18, adalet değerinin 14, özdenetim değerinin 13, dürüstlük değerinin 12, kararlılık değerinin 12, minnettarlık değerinin 10, sevgi değerinin 10, dostluk değerinin 9, sorumluluk değerinin 9, bilimsellik değerinin 9, cesaret değerinin 8, öz güven değerinin 8, paylaşma değerinin 6, nezaket değerinin 6, estetik değerinin 6, sabır değerinin 5, kurallara uyma değerinin 5, duyarlılık değerinin 4, saygı değerinin 3, hoşgörülü olma değerinin 2, özgürlük değerinin 2, şefkat değerinin 2, alçak gönüllülük değerinin 2, odaklanma değerinin 2 defa bulunduğu görülmektedir.

Tablo 1’de de görüleceği üzere tiyatro oyunlarında en sık (18) bahsedilen değer yardımlaşma ve dayanışma değeridir. Sayı Dedektifleri’nde 5, Tiyatronun Büyüsü’nde 4, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar’da 3, Pasta Yapma Sanatı’nda 3, Camdan Kalp’te 3 kez yardımlaşma ve dayanışma değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Yardımlaşma ve dayanışma değerine her oyunda değinilmiştir.

“Merak etme ihtiyacın olan her an yanında olacağım.” (SD, s. 4).

“Sakin ol. Aslında hiç zor bir soru değil. İyi düşün. Ben de yardım edeceğim sana.” (SD, s. 18).

“Çocuklar oyuncunun kalkmasına yardımcı olurlar.” (TB, s. 22).

“Ne güzel arkadaşlarımız da bizi destekleyecekler.” (TB, s. 41).

“Veni, Vidi, Vici arka arkaya geçer. Kaptanın ayağındaki kovayı çekerler.” (DKVSK, s. 5).

Özlem Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi

“Biriniz bana tarifi okusun ben de malzemeleri hazırlayayım. Böylece zamandan da kazanmış oluruz. Kim bana yardımcı olur?” (PYS, s. 11).

İncelenen oyunlarda adalet değerinden 14 defa bahsedildiği tespit edilmiştir. Adalet değerine sahip bireylerden *“adil olma, eşit davranma, paylaşma...”* (TTKB, 2017, s. 22) gibi davranış ve tutumları göstermeleri beklenmektedir. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 8, Camdan Kalp'te 5, Pasta Yapma Sanatı'nda 1 kez adalet değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Sayı Dedektifleri ve Tiyatronun Büyüsü adlı oyunlarda ise adalet değerine rastlanmamıştır.

“Çok iyi iş çıkardınız Denizkızı personeli... Gösterdiğiniz çabadan dolayı hepinize yıldızlı beş veriyorum.” (DKVSK, s. 23).

“O zaten her şeyi yitirerek cezasını buldu.” (CK, s. 51).

“Koca kaldırım yüzünden senindi benimdi tartışıyorsunuz. Sokaklar kaldırım dolu. Sana da yeter sana da. Hatta bir gergedanla bir fil gelse onlara da yeter.” (PYS, s. 9).

Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrosunda oynanan çocuk tiyatro oyunlarında üçüncü en sık yer alan değer ise özdenetim (13) değeridir. Özdenetim değerine sahip bireylerin *“davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, özgüven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme...”* (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışları göstermeleri beklenir. Pasta Yapma Sanatı'nda 4, Tiyatronun Büyüsü'nde 4, Sayı Dedektifleri'nde 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 3 kez özdenetim değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Camdan Kalp isimli oyunda ise özdenetim değeri tespit edilememiştir.

“X burada da olmadığına göre hemen yola çıkmalıyım.” (SD, s. 9).

“Ay! Zaman çok çabuk geçiyor. Biraz acele etmem lazım...” (PYS, s. 11).

“Benim gerçekten yapmam gereken çok işim var.” (PYS, s. 14).

“Hemen eve gitmemiz gerekiyor.” (TB, s.16).

Toplamda 12 defa tespit edilen dürüstlük değerine sahip bireylerin *“açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, düzgün ve istikrarlı olma, güvenilir olma, sözünde durma...”* (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışları göstermeleri beklenmektedir. Dürüstlük değerine Sayı Dedektifleri'nde 5, Tiyatronun Büyüsü'nde 4, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 1, Pasta Yapma Sanatı'nda 2 kez rastlanmıştır. Camdan Kalp isimli oyunda dürüstlük değeri tespit edilememiştir.

“Şey evet... Ben matematikten nefret ediyordum. Ama şimdi öyle düşünmüyorum. Hatta matematiği sevmeye bile başladım.” (SD, s. 17).

“Gerçekten fırtına geliyor...” (DKVSK, s. 21).

“2 dakika... Yok, 2 dakika yetmez... Sadece 5 dakika...” (PYS, s. 26).

“Şey... Sofi... Bunu söylemek çok zor aslında... Artık bu tiyatroda oyun oynanmayacak.” (TB, s. 4).

Kararlılık değeri en sık görülen değerlerden biri olup toplamda 12 kez tespit edilmiştir. Tiyatronun Büyüsü'nde 4, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 3, Camdan Kalp'te 3, Sayı Dedektifleri'nde 1, Pasta Yapma Sanatı'nda 1 defa kararlılık değerinin vurgulandığı görülmüştür.

“Bir dakika o zaman bir daha düşünüyüm.” (SD, s. 6).

“Gemimiz Denizkızı’ni bu fırtınadan da kurtaracağız.” (DKVSK, s. 4).

“Ohh! Evet. Şimdi artık pasta yapmam lazım. Konsantre olmam lazım.” (PYS, s. 25).

“Olamaz! Kızlar ben bu konuyu çözmeye gidiyorum. Seyircimiz parasını vermiş gelmiş. Ben şu sorunu çözene kadar gösterin kendinizi.” (TB, s. 5).

“Vazgeçmeyeceğim... Korkuma yenilmeyeceğim... Bak ormana doğru yürüyorum... (ilerler) Biraz daha yürüyorum...” (CK, s. 30).

Minnettarlık değerinin Pasta Yapma Sanatı’nda 3, Sayı Dedektifleri’nde 2, Tiyatronun Büyüsü’nde 2, Camdan Kalp’te 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar’da 1 olmak üzere toplamda 10 defa vurgulandığı tespit edilmiştir.

“Size çok teşekkür ederim.” (SD, s. 42).

“Ben ihtiyacım olan her şeye kavuştum Kaptan Bubu. Büyünün bozulması sizin ve arkadaşlarınız sayenizde oldu.” (DKVSK, s. 19).

“Bana öyle bağırdığın için, çok teşekkür ederim. Yüksek ses hıçkırığımı geçirdi. Bir daha hiç şarkı söylemeyeceğim sandım. Sağol varol!” (PS, s. 24).

“Sağolun! Varolun! Beni sizler var ettiniz!” (TB, s. 25).

“Sopamı bana doğru fırlattığın için teşekkür ederim genç adam...” (CK, s. 51).

Sevgi, bireyin duygusal bağlılık ve samimiyet hissi ile bir kişi veya nesneye yönelik derin bir ilgi ve yakınlık duygusu olarak tanımlanabilir (Çelik, 2008). Sevgi değerine sahip bireylerin ise “uygun şekilde sevgisini ifade etme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, aile birliğine önem verme, diğerkâm olma, vefalı olma...” (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışları göstermeleri beklenmektedir. Sayı Dedektifleri’nde 3, Pasta Yapma Sanatı’nda 3, Camdan Kalp’te 3, Tiyatronun Büyüsü’nde 1 kez sevgi değerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunda sevgi değeri tespit edilememiştir.

“ÜÇGEN: Sevdin mi? SİRMA: Bayıldım.” (SD, s. 15).

“Hanımış de benim kuzukomda hamniş, humniş, ham yapayım seni. Gıdı gıdı gıdı...” (PS, s. 5).

“DENİZ: Tiyatroyu çok sevdik. EFE: Biz sevdiysek herkes sevebilir.” (TB, s. 41).

“Canti! Seni çok seviyorum.” (CK, s. 52).

Dostluk değerine sahip bireylerden “açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, düzgün ve istikrarlı olma, güvenilir olma, sözünde durma...” (TTKB, 2017, s. 22) gibi davranış ve tutumları sergilemeleri beklenmektedir. Sayı Dedektifleri’nde 3, Tiyatronun Büyüsü’nde 2, Camdan Kalp’te 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar’da 1, Pasta Yapma Sanatı’nda 1 olmak üzere incelenen tüm oyunlarda dostluk değeri toplamda 9 kez tespit edilmiştir.

“1. UZAYLI: Selam dünyalı biz tostuz. 2. UZAYLI: Dostuz demek istedin herhalde. 1. UZAYLI: Hahaha! Hep dostla tostü karıştırıyorum.” (SD, s. 10).

"İyi günde kötü günde benimle birlikte oldunuz. Ben çok iyi arkadaşlara sahibim. Gerçek hazine sizsiniz." (DKVSK, s. 44).

"Deniz: Bak hala ama diyorlar. Gelin bakayım buraya... Uzat patini! Sen de uzat! Öpüşün! Koklaşın! Hadi bakalım! Barıştınız mı? Kedi-Köpek: Barıştık. Deniz: Süper. Şimdi bunu kutlayalım. Şöyle güzel, soğuk bir bardak sütle... Dostluğumuza... Kedi-Köpek: Dostluğumuza..." (PYS, s. 10).

"Tiyatro güzelleştirir hayatımızı, Anlatır yanlışlarımızı, Söyleyen doğruları, Gösteren hataları, Dostların en büyüğü, İşte tiyatronun büyüü" (TB, s. 43-44).

"Asla arkadaşımı yalnız bırakmam. Asla..." (CK, s. 34).

Ahlaki sorumluluk, insanın eylemlerinin gerçekleştirilmesi veya gerçekleştirilmemesi durumunda beraberinde getirdiği olası ceza veya ödüllendirme ile ilişkilendirilen ve insanın davranışlarını yönlendiren motivasyonel unsurlara dayanan bir kavram olarak nitelendirilebilir (Cevizci, 2005). Aynı zamanda sorumluluk değerine sahip bireylerden *"kendisine, çevresine, ailesine, vatanına karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme..."* (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışları göstermeleri beklenir. İncelenen çocuk tiyatro oyunlarında sorumluluk değerinin 9 defa geçtiği tespit edilmiştir. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar ve Camdan Kalp isimli oyunlarda ise sorumluluk değeri tespit edilememiştir.

"Seninle gelmeyi çok isterdim ama matematik dünyası X olmadığı için zaten yeteri kadar zorda onları bir de üçgensiz bırakamam." (SD, s. 10).

"Çünkü babamın doğum günü için akşama benim de bir hediyem var. Ne biliyor musunuz? Kocaman bir pasta yapacağım." (PYS, s. 5).

"Seyirciyseñiz lütfen yerinize geçiniz. Oyun birazdan başlayacak, size söz veriyorum" (TB, s. 9).

Sayı Dedektifleri'nde 7 ve Camdan Kalp'te 2 kez olmak üzere incelenen oyunlarda bilimsellik değerine 9 defa rastlanmıştır. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar, Pasta Yapma Sanatı ve Tiyatronun Büyüsü isimli oyunlarda bu değer tespit edilememiştir.

"Haritaya bakıp X'in orada olup olmadığını söyleyebilir misin?" (SD, s. 8).

"Hayalet diye bir şey yoktur Kikki." (CK, s. 34).

Camdan Kalp'te 5, Pasta Yapma Sanatı'nda 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 1 kez olmak üzere incelenen eserlerde cesaret değerinin toplamda 8 kez vurgulandığı görülmüştür. Sayı Dedektifleri ve Tiyatronun Büyüsü adlı oyunlarda cesaret değeri tespit edilmemiştir.

"Evet. Afilya'yı böyle sevgisiz, kalpsiz görmeye dayanamam. Ne olursa olsun gidip alacağım camdan kalbi." (CK, s. 26).

"Hadi Deniz! Yapabilirsin, kalkıp o pastayı yapabilirsin! Baban için! Hadi Deniz..." (PYS, s. 20).

"VENİ: Gemimizi asla terk etmeyeceğiz. VİDİ: Denizkızı da asla batmayacak." (DKVSK, s. 34).

İncelenen oyunlarda Sayı Dedektifleri'nde 3, Pasta Yapma Sanatı'nda 3 ve Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 2 kez olmak üzere toplamda 8 kez öz güven değeri tespit edilmiştir. Tiyatronun Büyüsü ve Camdan Kalp adlı oyunlarda ise öz güven değeri tespit edilmemiştir.

“Durun durun! Panik yapmayın. Onu bulacağım.” (SD, s. 11).

“Şimdi size muhteşem bir pasta nasıl yapılır göstereceğim.” (PYS, s. 11).

“Ve inanıyorum ki ihtiyacın olan her şey hazinesine biz sahip olacağız.” (DKVSK, s. 7).

Toplamda 6 kez tespit edilen paylaşma değerine Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunda 5, Pasta Yapma Sanatı adlı oyunda 1 kez değinilmiştir. Diğer oyunlarda paylaşma değerine yer verilmemiştir.

“Bir matara suyu paylaşmadınız. Oysa paylaşmak Dünya'nın en erdemli hareketidir.” (DKVSK, s. 18).

“Aması yok... Sokaklar, ağaçlar hepimizin. Ne gerek var kavgaya? Güzel güzel paylaşın işte.” (PYS, s. 9).

Nezaket değeri Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 4, Pasta Yapma Sanatı'nda 1 ve Camdan Kalp adlı oyunda 1 kez olmak üzere toplamda 6 kez tespit edilmiştir. Sayı Dedektifleri ve Tiyatronun Büyüsü adlı oyunlarda nezaket değeri tespit edilememiştir.

“Hiç kimseye zarar vermeyiz biz. Biz sevimli korsanlarız.” (DKVSK, s. 32).

“Deniz: İyiyim Can, şey ben uygun değilim... Can içeri girmiştir bile; Deniz: ...diyecektim... Hoşgeldin diyeyim bari.” (PYS, s. 12).

“Lütfen beni bırak...” (CK, s. 11).

Sayı Dedektifleri'nde 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 2, Pasta Yapma Sanatı'nda 1 ve Camdan Kalp'te 1 kez olmak üzere toplamda 6 defa bulunmuş olan estetik değerine Tiyatro'nun Büyüsü adlı oyunda rastlanmamıştır.

“O güzel eşsiz mavi dünyandan niye bu kadar uzaktasın” (SD, s. 10).

“Ah Tamara ah! İçi dışı güzel denizkızı!” (DKVSK, s. 38).

“Benim güzel Afilya'm...” (CK, s. 5).

Sabır değerine sahip bireylerden *“azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme, dirençli ve dayanıklı olma, sebatkâr olma...”* (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışları göstermeleri beklenmektedir. Tiyatronun Büyüsü'nde 2, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 2 ve Pasta Yapma Sanatı'nda 1 kez olmak üzere toplamda 7 defa vurgulandığı tespit edilen sabır değerine Sayı Dedektifleri ve Camdan Kalp isimli oyunlarda yer verilmemiştir.

“O da ne bu da ne? (kendi kendine) Sinirlenmeyeceğim sinirlenmeyeceğim.” (TB, s. 37).

“KAPTAN POSPOS: Sabırsızlanıyorum. Hehehehehehe! LULU: Biraz sabret Kaptan Pospos. KAPTAN POSPOS: Sabır sabır ya sabır.” (DKVSK, s. 36).

“Ohhh! Bir an hiç gitmeyecek sandım. Yoksa sürprizimi hazırlayamayacaktım...” (PYS, s. 5).

Özlem Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi

Kurallara uyma değerine Pasta Yapma Sanatı'nda 2, Tiyatronun Büyüsü'nde 2 ve Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunda 1 kez olmak üzere toplam 5 kez değinilmiştir. Camdan Kalp ve Sayı Dedektifleri adlı oyunlarda kurallara uyma değeri tespit edilememiştir.

"Şimdi... Neye ihtiyacımız var. Yanlışlık olmasın, ezberden yapmayayım. Tarife bakarak yapayım en iyisi. Annemin pasta kitabından baka baka yapayım..." (PYS, s. 10).

"Altın kural; geç kalan seyirciler gösteriye alınmazlar." (TB, s. 26).

"KAPTAN BUBU: Denizkızı Tamara'yı gören neredeyse hazineyi bulmuş demektir." (DKVSK, s. 10).

Duyarlılık değeri Tiyatronun Büyüsü'nde 3 ve Sayı Dedektifleri'nde 1 kez olmak üzere yalnızca iki oyunda vurgulanmıştır. Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar, Pasta Yapma Sanatı ve Camdan Kalp adlı oyunlarda duyarlılık değerine rastlanmamıştır.

"Bunlarla yürümek zor olmuyor mu?" (TB, s. 22)

"Sen olmazsan sayılar yok olur. Sayılar yok olursa matematik de yok olur." (SD, s. 17).

Saygı değerine sahip olan bireylerde *"alçak gönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme; muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme..."* (TTKB, 2017, s. 22) gibi tutum ve davranışların görülmesi beklenmektedir. İncelenen oyunlardan Tiyatronun Büyüsü'nde 2 ve Pasta Yapma Sanatı'nda 1 defa olmak üzere saygı değeri 3 kez tespit edilmiştir. Saygı değerine incelenen diğer oyunlarda rastlanmamıştır.

"Kimseyi rahatsız etme gibi bir niyetimiz yoktu." (TB, s. 9).

"Deniz! Bu kadar yüksek sesle müzik dinlenir mi çocuğum? Şimdi bütün komşular şikâyete gelecek." (PYS, s. 2).

İncelenen oyunların içinde yalnızca Pasta Yapma Sanatı adlı oyunda 2 kez hoşgörülü olma değeri tespit edilmiştir.

"Apartmanda yaşlımız var, bebekli komşularımız var, senin dinlediğin müziği seven var sevmeyen var... Dangur dungur, tangur tungur herkesin kafası kaldırmaz." (PYS, s. 3).

Yalnızca Sayı Dedektifleri adlı oyunda 2 kez değinilen özgürlük değerine incelenen diğer oyunlarda rastlanmamıştır.

"Çünkü... Biraz kendi hayatımı yaşamak istiyorum." (SD, s. 16).

Pasta Yapma Sanatı'nda ve Camdan Kalp'te birer kez olmak üzere toplamda iki kez tespit edilen şefkat değerine incelenen diğer oyunlarda rastlanmamıştır.

"Deniz korkar, panikle bağırır. Deniz bağırınca Atakan korkar, ağlamaya başlar." (PYS, s. 20).

"Benim yakışıklı, camdan kalbim kırılmasın diye üstüme titreyen kibar Canti'm!" (CK, s. 5).

Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar ve Camdan Kalp adlı oyunlarda birer kez tespit edilen alçak gönüllülük değerine Sayı Dedektifleri, Tiyatronun Büyüsü ve Pasta Yapma Sanatı isimli oyunlarda rastlanmamıştır.

“TAMARA: Ben ihtiyacım olan herşeye kavuştum Kaptan Bubu. Büyünün bozulması sizin ve arkadaşlarınız sayenizde oldu. KAPTAN BUBU: Yok canım...” (DKVSK, s. 42).

“Aman Canti! Ne gereği var? Ben bu çiçeği de çok sevdim...” (CK, s. 6).

Odaklanma değeri Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar’da 1 ve Camdan Kalp’te 1 defa olmak üzere toplam 2 kez bulunurken Tiyatronun Büyüsü, Pasta Yapma Sanatı ve Sayı Dedektifleri adlı oyunlarda tespit edilmemiştir.

“Şimdi gözünüz denizde, kulağınız emirlerimde olsun!” (DKVSK, s. 14)

“Sorulara odaklan Kikki. Konsantre ol.” (CK, s. 36).

Özlem Saraç’ın Devlet Tiyatrolarında Oynanmış Çocuk Tiyatro Oyunlarında Yer Alan Olumsuz Unsurlara Dair Bulgular

Burada, Özlem Saraç’ın devlet tiyatrolarında oynanmış çocuk tiyatro oyunlarında yer alan olumsuz unsurlara dair bulgular paylaşılmaktadır. Özlem Saraç’ın çocuk oyunlarında yer alan olumsuz unsurların dağılımı Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Özlem Saraç’ın Çocuk Oyunlarında Yer Alan Olumsuz Unsurların Dağılımı

<i>Tiyatro Oyun Adları</i>						
<i>Olumsuz Unsurlar</i>	<i>Camdan Kalp</i>	<i>Pasta Yapma Sanatı</i>	<i>Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar</i>	<i>Tiyatronun Büyüsü</i>	<i>Sayı Dedektifleri</i>	<i>Toplam</i>
<i>Hırsızlık</i>	19	0	0	0	0	19
<i>Kabalık</i>	0	5	7	5	1	18
<i>Ön Yargı</i>	0	5	0	1	3	9
<i>Bencillik</i>	2	0	6	0	0	8
<i>Aşağılama</i>	8	0	0	0	0	8
<i>Nefret</i>	5	0	0	0	3	8
<i>Tehdit</i>	5	2	0	0	0	7
<i>Alaycılık</i>	3	1	0	0	2	6
<i>Açgözlülük</i>	5	0	0	0	0	5
<i>Umutsuzluk</i>	1	1	0	3	0	5
<i>Saygısızlık</i>	0	4	0	0	0	4
<i>İnkâr</i>	0	0	1	2	0	3
<i>Dalkavukluk</i>	3	0	0	0	0	3
<i>Sabırsızlık</i>	1	0	0	1	0	2
<i>Yalan</i>	0	0	1	0	0	1

<i>Toplam</i>	52	18	15	12	9	106
---------------	----	----	----	----	---	-----

Tablo 2'de toplamda hırsızlık olumsuz unsurunun 19, kabalık olumsuz unsurunun 18, ön yargı olumsuz unsurunun 9, bencillik olumsuz unsurunun 8, aşağılama olumsuz unsurunun 8, nefret olumsuz unsurunun 8, tehdit olumsuz unsurunun 7, alaycılık olumsuz unsurunun 6, açgözlülük olumsuz unsurunun 5, umutsuzluk olumsuz unsurunun 5, saygısızlık olumsuz unsurunun 4, inkâr olumsuz unsurunun 3, dalkavukluk olumsuz unsurunun 3, sabırsızlık olumsuz unsurunun 2, yalan olumsuz unsurunun 1 defa bulunduğu görülmektedir.

İncelenen oyunlardan yalnızca Camdan Kalp adlı oyunda 19 kez tespit edilen hırsızlık olumsuz unsuru tespit edilmiştir.

"Hırsız Kumpala... Bugün büyü yapabiliyorsa benden çaldığı büyülü sopam sayesinde yapabiliyor." (CK, s. 31).

Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 7, Pasta Yapma Sanatı'nda 5, Tiyatronun Büyüsü'nde 5 ve Sayı Dedektifleri'nde 1 kez olmak üzere toplamda 18 kez tespit edilen kabalık olumsuz unsuruna Camdan Kalp adlı oyunda rastlanmamıştır.

"Nasıl görmüyorsunuz? Sizi deniz kefalleri sizi! Kaçıracaksınız, acele edin! Yakalayın!" (DKVSK, s. 11).

"Can içeri girer. Deniz onu engellemeye çalışır. Deniz: Hayır Can. Bugünlük başka şarkı istemiyorum. Hödüden mödüden, gerçekten istemiyorum." (PYS, s. 23).

"Yeter! Sesin kesinizi!" (TB, s. 4).

"E, napayım kaybolduysa?" (SD, s. 2).

Ön yargı, Pasta Yapma Sanatı'nda 5, Sayı Dedektifleri'nde 3 ve Tiyatronun Büyüsü'nde 1 kez olmak üzere toplamda 9 defa bulunmuştur. Camdan Kalp ve Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunlarda bu olumsuz unsur tespit edilmemiştir.

"Bu çileklerin ne işi var burada Deniz? Aşk olsun yani. Ben sana etrafı toplayiver demedim mi çocuğum? Toplamayı bırak, ortalık daha da batmış. Bu yumurtalar, şeker ne arıyor burada?" (PYS, s. 28).

"Eyvah! Bu çok zor bir soru Üçgen? Ne yapacağım ben?" (SD, s. 18).

"Hayatta bana kimse o kız elbiselerini giydiremezdi." (TB, s. 32).

İncelenen oyunlarda Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 6 ve Camdan Kalp'te 2 kez olmak üzere toplamda bencillik unsuru 8 defa tespit edilmiştir.

"Acaba kurtarmasam da hazineye tek başıma mı sahip olsam?" (DKVSK, s. 16).

"O camdan kalbi istiyorum istiyorum istiyorum. Bana ne bana ne bana ne...Nihohoho!!!" (CK, s. 18).

Aşağılama olumsuz unsuru, incelenen oyunların içinde yalnızca Camdan Kalp adlı oyunda olmak üzere 8 defa tespit edilmiştir.

"Bu da kendini Pavarotti zanneden kuş beyinli bir kuş..." (CK, s. 24).

Nefret olumsuz unsuruna incelenen oyunlardan Camdan Kalp'te 5 ve Sayı Dedektifleri'nde 3 kez olmak üzere toplamda 8 defa yer verilmişken Tiyatronun Büyüsü, Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar ve Pasta Yapma Sanatı adlı oyunlarda tespit edilememiştir.

"Sakın bana dokunma sakın... Hiç birinizi görmek istemiyorum. Hepinizden nefret ediyorum... İyyy! Böcek gibi görünüyorsunuz gözüme." (CK, s. 25)

"Matematikten hala nefret ediyorum." (SD, s. 3).

Tehdit, Camdan Kalp'te 5 ve Pasta Yapa Sanatı'nda 2 kez olmak üzere incelenen oyunların toplamında 7 defa tespit edilmiştir. İncelenen diğer oyunlarda tehdit olumsuz unsuru bulunmamaktadır.

"Sen de kapa çeneni... Yoksa şu titrek kuyruktan kopardığım tüyleri sana takarım." (CK, s. 21).

"3 ay televizyon seyretmek yok..." (PYS, s. 3).

Alaycılık olumsuz unsuru incelenen oyunlar içinde Camdan Kalp'te 3, Sayı Dedektifleri'nde 2 ve Pasta Yapma Sanatı'nda 1 kez olmak üzere toplamda 6 defa tespit edilmiştir.

"Yok canım. Ben kim oluyorum da sana küsüyorum. Ben basit, modası geçmiş, eski kafalı bir plazmayım. Sense istediğini elde eden koskoca bir büyücü." (CK, s. 16).

"SIRMA: Yine mi matematik? HAYAL BEKÇİSİ: Anlaşılan matematiği çok seviyorsun. SIRMA: Ne demezsin, bayılıyorum." (SD, s. 6).

"Can: Sence tutar mı bu şarkı? Deniz: Deli misin? Hit olur..." (PYS, s. 13).

İncelenen oyunlar içinde açgözlülük olumsuz unsuruna yalnızca Camdan Kalp adlı oyunda 5 defa rastlanmıştır. Diğer oyunlarda ise açgözlülük olumsuz unsuru tespit edilmemiştir.

"Herşeyi, herşeyi istiyorum." (CK, s. 11).

Tiyatronun Büyüsü'nde 3, Camdan Kalp'te 1 ve Pasta Yapma Sanatı'nda 1 defa olmak üzere toplamda 5 defa bulunan umutsuzluk olumsuz unsuru, Sayı Dedektifleri ve Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunlarda tespit edilmemiştir.

"Ben sahne tozuyla, repliklerle beslenirim. Başka bir yerde istesem bile yaşayamam." (TB, s. 13).

"Boşuna uğraşmayın. Şarkı söylemeden mutlu olamam." (CK, s. 18).

"Bu gidişle muhteşem bir pasta nasıl yapılamaz onu gösterebileceğim..." (PYS, s. 14).

İncelenen oyunlar içine saygısızlık olumsuz unsuruna 4 defa olmak üzere yalnızca Pasta Yapma Sanatı adlı oyunda rastlanmıştır.

"Belma: Beni dinliyorsun değil mi? Deniz: Evet annee! Belma: Ne diyordum çocummm? Deniz: Ne diyordun anne?" (PYS, s. 4).

İnkâr olumsuz unsuru Tiyatronun Büyüsü'nde 2 ve Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar'da 1 kez olmak üzere toplamda 3 defa tespit edilmiştir. Sayı Dedektifleri, Camdan Kalp ve Pasta Yapma Sanatı adlı oyunlarda inkâr olumsuz unsuruna rastlanmamıştır.

"Hayır hayır olamaz. Saçmalık bu. Bir yanlışlık olmalı. Tabi canım bu doğru olamaz." (TB, s. 12).

“Hayır hayır hayır! Asla bir gözlüğe ihtiyacım yok. Asla asla asla” (DKVSK, s. 14).

İncelenen oyunlarda yalnızca Camdan Kalp adlı oyunda 3 kez olmak üzere tespit edilmiş olan dalkavukluk olumsuz unsuruna diğer oyunlarda rastlanmamıştır.

“Gakgak: Kötülüklerin efendisi efendimiz. Gidip şunları durdurayım mı? Kumpala: Hayır! Benim daha iyi bir fikrim var. Gakgak! Hemen şu şaşkalozları durdur. Gakgak: Kıvrak zekânıza bayılıyorum efendimiz. Gak, derhal, gak!” (CK, s. 44).

İncelenen oyunlardan yalnızca ikisinde birer kez tespit edilen sabırsızlık olumsuz unsuruna diğer oyunlarda rastlanmamıştır.

“Ehh! Kısa kes soruma cevap ver.” (CK, s. 17).

“Yine ne var? Jeneratör mü bozuk? Salon kirası mı ödenmedi? Ne ne ne?” (TB, s. 4).

Yalan olumsuz unsuru yalnızca Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyunda bir kez tespit edilmiş olup, incelenen diğer oyunlarda tespit edilmemiştir.

“Hayır iftira bunların hepsi iftira.” (DKVSK, s. 18).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında incelenen Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanan çocuk oyunlarında 177 değer ve 106 olumsuz unsur tespit edilmiştir. Yardımlaşma/dayanışma (18), adalet (14) ve özdenetim (13) en çok vurgulanan değerlerken en çok vurgulanan olumsuz unsurlar ise hırsızlık (19), kabalık (18) ve ön yargıdır (9). Arık (2021), Suzan Albek'in çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi amacıyla yürüttüğü çalışmada yazarın üç adet çocuk tiyatrosunu da incelemeye almış, araştırmalarının sonunda eserlerde en sık vurgulanan değerler yardımlaşma ve paylaşma olduğuna ve sırasıyla sevgi, sorumluluk, merhametin rastlanan diğer sık değerler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan iki çalışmada da en sık rastlanan değerler yardımlaşma ve dayanışma değerleri olup iki yazarın da eserlerinde benzer değerlere vurgu yaptığı görülmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde tiyatro oyunlarının çeşitli değerler açısından incelendiği görülmüştür (Baştürk, 2015; Altıkulaç Demirdağ ve Altıkulaç, 2017; Türkan ve Türkan, 2018; Urlu, 2020; Ceyhun, 2022). İncelenen eserlerde de araştırmamızda bahsi geçen değerlere ilişkin içerikler gözlenmiştir. Bu açıdan mevcut çalışmanın bulgularının, tiyatro oyunlarında değerlerin incelendiği diğer çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte olduğu ifade edilebilir.

İncelenen tiyatro oyunları değerlerin sıklığı bakımından Sayı Dedektifleri (41), Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar (38), Pasta Yapma Sanatı (35), Tiyatronun Büyüsü (33), Camdan Kalp (30) olarak sıralanmaktadır. Olumsuz unsurların sıklığı bakımından ise Camdan Kalp (52), Pasta Yapma Sanatı (18), Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar (15), Tiyatronun Büyüsü (12), Sayı Dedektifleri (9) olarak sıralanmaktadır.

Sayı Dedektifleri adlı oyunda toplamda 41 değer ve 9 adet olumsuz unsur tespit edilmiştir. En sık tespit edilen değerler bilimsellik, yardımlaşma/dayanışma ve dürüstlük olup en sık tespit edilen olumsuz unsurlar ise nefret, alaycılık ve önyargıdır. Bilimsellik değerine incelenen tüm tiyatro metinleri arasında en sık bu oyunda rastlanmıştır ve nedeninin Sayı Dedektifleri adlı oyunun çocuklara matematiği sevdirmek amacıyla yazılması olduğu düşünülmektedir. En sık rastlanan olumsuz unsur olan nefret, başkahramanın matematiği sevme öyküsünün anlatılması nedeniyle oyunun başlarında sıkça yer alıp oyunun sonlarına doğru yerini sevgi değerine bırakmaktadır. Şaşmaz'ın (2017) devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısını incelemeyi amaçlayarak yürüttüğü çalışmada Sayı Dedektifleri adlı tiyatro oyununun da değerler eğitimi bağlamında incelemesi yapılmış elde edilen sonuçlara göre *bilimsellik* değeri en çok rastlanan değer olmuştur. Bu bağlamda iki araştırmanın sonuçlarının birbirilerini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar adlı oyun incelendiğinde içinde 38 değer ve 15 olumsuz unsur barındırdığı görülmüştür. En sık rastlanan değerler adalet, paylaşma ve nezakettir. En sık rastlanan olumsuz unsurlar ise kabalık, bencillik, inkâr ve yalan olarak tespit edilmiştir. Oyunun adından da anlaşılacağı üzere 'sevimli korsanlar' tezadı işlenmiştir. Başkahraman olan sevimli korsanlar, diğer korsanlar gibi kötü ve korkunç değil, aksine kimseye zarar vermeyen nazik ve kibar korsanlardır. Özellikle bencillik olumsuz unsuru seyirciye özendirici değil aksine neden bencil olmaması gerektiğiyle ilgili bilgilendirici ve öğretici şekilde kaleme alındığından paylaşma değerini pekiştirici bir unsur olarak yorumlanabilir. Bencillik dışında rastlanan diğer olumsuz unsurlar da özendirici nitelik taşımamaktadır. Örneğin kabalık olumsuz unsuru kötü karakterler ile özdeşleştirilmiş, metnin sonunda da olumlu değerler sahibi olan iyi karakterler kazanmıştır.

Pasta Yapma Sanatı adlı oyun incelendiğinde 35 değere ve 18 olumsuz unsura rastlanmıştır. En sık bahsedilen değerler arasında öz güven, özdenetim, minnettarlık, yardımlaşma/dayanışma ve sevgi değerleri bulunmaktadır. Kabalık, önyargı ve saygısızlık ise en sık rastlanan olumsuz unsurlar arasında yer almaktadır. Oyunda başkahraman olan Sırma'nın babasına sürpriz doğum günü pastası hazırlarken başına gelen olumsuzluklarla nasıl mücadele ettiği, kimi zaman durumları kotarabildiği ama bazen de işlerin istediği gibi gitmediği ve en sonunda ise asıl olanın sonuç değil niyetler olduğu, kişinin niyeti ve amacı iyi ve güzel olduğunda mutlu sona yine de erişilebileceği işlendiğinden sık rastlanan olumsuz unsurlar seyirciye özendirici/teşvik edici biçimde sunulmaktan ziyade hayatın gerçekliğinin bir parçası olarak yer almaktadır.

Tiyatronun Büyüsü adlı oyun incelendiğinde oyunda 33 değere ve 12 olumsuz unsura yer verildiği tespit edilmiştir. Tespit edilen değerler arasında sıklık bakımından ciddi bir farklılaşma olmayıp yardımlaşma/dayanışma, özdenetim, dürüstlük, kararlılık, sorumluluk değerleri diğer değerlere göre daha ön planda tutulup her birinden dörder kez bahsedilmiştir. En sık rastlanan olumsuz unsurlar ise

Özlem Saraç'ın Çocuk Tiyatrolarının İçerdiği Değerlerin ve Olumsuz Unsurların İncelenmesi

kabalık, umutsuzluk ve inkârdır. Kabalık olumsuz unsuruna sık rastlanmasının nedeni başkahramanlardan Sofi'nin kişiliği gereği huysuz olmasının yanı sıra evi olarak nitelendirdiği tiyatro binasının yıkılacağı gerçeğiyle yüzleşmesidir. Bu durum umutsuzluk olumsuz unsurunun da ortaya çıkmasına neden olmuştur fakat oyunun sonunda kahramanlarımız bir olup dayanışma, kararlılık ve sorumluluklarıyla birlikte tiyatro binasının yıkımına engel olurlar ve mutlu sona ulaşırlar. Bu nedenle oyunda yer alan özellikle umutsuzluk ve inkâr olumsuz unsurları özendirici nitelikte değildir.

Camdan Kalp adlı tiyatro oyunu incelendiğinde 30 değer ve 32 olumsuz unsurun varlığı tespit edilmiştir. En sık rastlanan değerler cesaret, adalet, sevgi ve dayanışma olup en sık rastlanan olumsuz unsur ise 19 kez tespit edilmiş olan hırsızlık olumsuz unsurudur. Diğer sık rastlanan olumsuz unsurlar kabalık, tehdit ve aç gözlülüktür. İncelenen tüm oyunlar içinde en fazla olumsuz unsuru barındırdığı görülen Camdan Kalp adlı oyunda özellikle hırsızlık olumsuz unsurunun bu kadar sık tespit edilmesinin ana nedeninin hikâyenin en genel tanımıyla iyilerin ve kötülerin savaşı şeklinde kurgulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ana kötü kahraman olan Kumpala'nın kötülüğü, hırsızlığı ve aç gözlülüğüyle ünlü bir büyücü olması ve hikâyenin diğer kahramanlarının Kumpala'nın kötülüğüyle başa çıkmasını anlatan bu tiyatro oyununda kötü kahraman olan Kumpala oyunun sonunda yaptıklarının ve kötülüğünün cezasını çekmekte, diğer kahramanlarımız ise sevgi ve huzurla hayatlarına devam etmektedirler. Bu bağlamda içerikte tespit edilen olumsuz unsurların seyircileri olumsuz unsurlara yönlendirici veya kötülüğe özendirici bir etkisi olmayacağı düşünülmektedir. Bayrakdar'ın (2017) Ankara devlet tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi başlığı altında incelediği oyunlar arasına yer edinen Camdan Kalp adlı oyunun incelenmesi doğrultusunda içerikteki olumsuz unsurların varlığı ve Kumpala'nın kötülüğüne rağmen iyiliğin kazanması sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmaların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatrolarının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi kapsamında incelenen beş çocuk tiyatro oyununun içerdikleri değerler bakımından zengin oldukları, değerlerin çoğu zaman doğrudan sözlü anlatımla ifade edilirken kimi zaman örtük olarak seyirciye hissettirildiği, kimi zaman ise seyircinin oyuna katılarak aktif deneyimleme yoluyla kazandırıldığı görülmüştür.

Çocuk tiyatro oyunlarında yer alan olumsuz unsurlar, karakterler arasındaki zıtlıkları ve bu zıtlıkların sonuçlarını vurgulayarak çocuklara önemli yaşam dersleri vermektedir. İyi ve kötü arasındaki çatışmalar, doğru ve yanlışın karşı karşıya gelmesi gibi temalar, izleyicileri ahlaki ikilemler üzerinde düşünmeye teşvik etmektedir. Bu ikilemler, çocukların etik ve moral değerlerini anlamalarına ve kendi davranışlarını değerlendirmelerine yardımcı olmaktadır.

İncelenen tüm oyunlar çocuğun gelişim düzeyine uygun bir üslupla ayrıca içinde ilgi çekici mizahi unsurları da barındıracak şekilde kaleme alınmıştır. Özlem Saraç'ın Devlet Tiyatrolarında

oynanan çocuk oyunlarının değerler eğitimi sürecinde kullanılmasının olumlu etkilere yol açacağı düşünülmektedir.

Çocuk tiyatroları, değerler eğitimi sürecine katkı sağlayabilecek etkili materyallerden biri olarak eğitim programlarına daha fazla entegre edilebilir. Öğrencilere soyut kavramları somutlaştırarak sunma potansiyeli olan tiyatro oyunları, hem formal hem de informal eğitim ortamlarında kullanılabilir. Bu nedenle, okullarda düzenlenen tiyatro etkinlikleri artırılarak öğrencilerin değerleri eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda öğrenmeleri sağlanmalıdır.

Değerler eğitimi bağlamında çocuk tiyatrosunun önemini ortaya konduğu bu araştırma ışığında, yerli yazarların daha fazla çocuk tiyatro eseri üretmesi teşvik edilmelidir. Yeni oyunlar, değerlerin farklı yaş gruplarına uygun olarak işlenmesine odaklanabilir ve güncel toplumsal sorunlarla ilişkilendirilmiş mesajlar verebilir.

Çocuk tiyatrosunda olumsuz unsurların da yer alması kaçınılmazdır. Ancak bu unsurlar, çocukların gelişimini olumsuz etkilemeyecek şekilde, eğitici bir perspektiften ele alınmalı ve çözüm önerileriyle birlikte sunulmalıdır. Yazarlar, olumsuz unsurları pedagojik yaklaşımlarla ele alarak değerler eğitimi sürecini destekleyici bir hale getirebilir.

Gelecek araştırmalarda, farklı tiyatro yazarlarının oyun metinleriyle karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Aynı zamanda, çocuk tiyatrosunun öğrenci üzerindeki uzun vadeli etkilerini inceleyen nitel ve nicel çalışmalar da yapılabilir. Öğrencilerin tiyatro oyunlarından öğrendikleri değerleri günlük hayatlarında nasıl uyguladıklarını gözlemleyen deneysel araştırmalar özellikle değerli olabilir.

Çocuk tiyatroları değerler eğitimi dışında, fen bilimleri, sosyal bilgiler ve dil eğitimi gibi çeşitli derslerle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin hem akademik hem de duygusal gelişimlerini destekleyen disiplinler arası bir yaklaşım benimsenerek, tiyatro oyunları farklı derslerde kullanılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. *(Zorunlu beyan)*

Etik kurul izin bilgileri

Araştırmamız doküman incelemesine dayalı olduğundan dolayı etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %60, 2. yazar %40 *(Zorunlu beyan)*

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durum ve ilişki bulunmamaktadır. *(Zorunlu beyan)*

Kaynaklar

- Altıkulaç Demirdağ, R., & Altıkulaç, A. (2017). Reşat Nuri Güntekin'in mektep temsilcileri ve tiyatro yoluyla değerler eğitimi. *International Journal of Language Academy*, 5(20), 222-229.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatroların kullanımı ve tiyatroların temel dil becerilerine katkısı. *Journal of Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Arık, Ö. (2021). *Suzan Albek'in çocuk edebiyatı eserlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. *Eğitim Bir-Sen*, 17, 39-45.
- Başdramaturgluk Oyun Arşivi. *Türkiye cumhuriyeti kültür ve turizm bakanlığı devlet tiyatroları genel müdürlüğü*. devtiyatro.gov.tr/uploads/docs/oyun%20kimlik%20bilgileri%202013.xls/
- Baştürk, M. (2015). Ahmet Mithat Efendi'nin tiyatrolarında değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 105-140.
- Bayrakdar, E. (2017). *Ankara devlet tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi (2005/2006 – 2014/2015)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S. (2019). Ankara devlet tiyatrosunda sahnelenen çocuk oyunu metinlerinin eğitim ve dil gelişimi açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 796–811.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma Felsefe Sözlüğü*. Paradigma Yayınları.
- Ceyhan, Y. (2022). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 19-51.
- Çelik, G. (2008). *Dostluk ve eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Demirezen, S., & Hasgöl, M. (2023). Orhan Asena'nın "Mustafa" isimli tiyatro metninin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 0(33), 547-567.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerinin değerler aktarımı bakımından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 44-58.
- Ecer Çakar, S. (2019). *Necip Fazıl Kısakürek'in tiyatrolarının değerler eğitimi açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Maden, S. (2010). Türkiye'de çocuk tiyatrosu düşüncesi ve öz tiyatro. *Education Sciences*, 5(3), 234 - 246.
- Öztürk, D. (2016). Necip Fazıl'ın "Tohum" adlı eserinde değerler eğitimi. *AKRA Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 4(10), 153-164.
- Saraç, Ö. (2008). *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar*. İstanbul.
- Saraç, Ö. (2009). *Camdan Kalp*. İstanbul.
- Saraç, Ö. (2009). *Pasta Yapma Sanatı*. İstanbul.
- Saraç, Ö. (2009). *Tiyatronun Büyüsü*. İstanbul.
- Saraç, Ö. (2016). *Sayı Dedektifleri*. İstanbul.
- Soydan Cımbız, N. (2019). *Namık Kemal'in tiyatro eserlerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler bağlamında incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Şaşmaz, E. (2017). *Devlet tiyatrolarında oynanan çocuk tiyatro oyunlarında değer eğitimi ve bu oyunların Türkçe öğretimine katkısı* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB). (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* https://sorgun.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_04/16012151_TALYM_VE_TERBYE_KURULU_BAY_KANLIYI.pdf
- Tan, F. K. (2008). *İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu'nun tiyatro eserlerinin eğitim değerleri açısından incelemesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türkan, Ç. Ç., & Türkan, S. (2018). Mümtaz Zeki Taşkın'ın tiyatro eserlerinde aktarılan değerler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 49-59.
- Urlu, E. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Melih Cevdet Anday oyunlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(4), 49-66.
- Ünal, O. (2020). Yakın dönem Türk animasyon filmlerinin değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 6(2), 64-83.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2017). *Ailede Değerler Eğitimi*. Erkam Yayınları.

Extended Abstract

Introduction

Children's theatre plays an important role in education and values education. The children's plays staged by Özlem Saraç at the State Theatres are considered works that contribute to children's ethical and moral values. This research systematically examines the positive and negative elements presented in Özlem Saraç's children's plays. The aim of the research is to analyze the representation of values and negative situations in these plays to sustain the educational value of children's theatre.

Method

This study focused on five children's theatre plays staged by Özlem Saraç at the State Theatres, namely *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar* (2008), *Pasta Yapma Sanatı* (2009), *Camdan Kalp* (2009), *Tiyatronun Büyüsü* (2009), and *Sayı Dedektifleri* (2016). The research method used was qualitative content analysis. The texts of the plays were examined in detail, and the values and negative elements in the texts were systematically classified. The data were reported digitally, and the frequency of values and negative elements in each play was calculated. The findings were compared based on the representation of values and negative elements in each play.

Result and Discussion

This section presents the findings obtained from the scripts of Özlem Saraç's children's plays performed at the State Theatres. The study identified 24 values and 15 negative elements in the

examined plays. In total, the 24 different values appeared 177 times, and the 15 different negative elements appeared 106 times throughout the analyzed plays.

Among the examined plays, *Sayı Dedektifleri* (41 values), *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar* (38 values), *Pasta Yapma Sanatı* (35 values), *Tiyatronun Büyüsü* (33 values), and *Camdan Kalp* (30 values) had the highest frequency of values. The most frequently emphasized values were cooperation/solidarity, justice, self-control, honesty, and determination. Cooperation and solidarity were particularly prominent across all plays. In *Sayı Dedektifleri*, the value of scientific thinking stood out; in *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar*, justice was emphasized; in *Pasta Yapma Sanatı*, self-confidence was highlighted; and in *Camdan Kalp*, courage was a key focus.

The most frequently encountered negative elements were theft, rudeness, and prejudice. The negative element of theft was most commonly found in *Camdan Kalp*. In the other plays, rudeness, selfishness, derogatory behavior, and hatred were frequently observed. In *Pasta Yapma Sanatı*, rudeness stood out; in *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar*, selfishness was prominent; and in *Tiyatronun Büyüsü*, hopelessness was a recurring theme.

In *Sayı Dedektifleri*, a total of 41 values and 9 negative elements were identified. While values such as scientific thinking, cooperation/solidarity, and honesty were prominent, negative elements like hatred and sarcasm were also present. *Deniz Kızı ve Sevimli Korsanlar* contained 38 values and 15 negative elements, with justice and sharing being the most emphasized values, while rudeness and selfishness were the most frequent negative elements. In *Pasta Yapma Sanatı*, there were 35 values and 18 negative elements, with self-confidence and self-control being the most noticeable values, and rudeness and prejudice being the prominent negative elements. *Tiyatronun Büyüsü* contained 33 values and 12 negative elements, with values like cooperation and self-control being emphasized, while rudeness and hopelessness were observed as negative elements. In *Camdan Kalp*, 30 values and 32 negative elements were identified, with courage and justice being the most frequent values, and theft being the most common negative element.

This research identified 177 values and 106 negative elements in Özlem Saraç's children's plays performed at the State Theatres. The most frequently emphasized values were cooperation/solidarity (18), justice (14), and self-control (13), while the most common negative elements were theft (19), rudeness (18), and prejudice (9). These findings suggest that children's theatre can be an effective tool for both values education and understanding negative behaviors.

The research results reveal that Özlem Saraç's children's plays play an important role in values education by systematically presenting both positive values and negative elements. These plays offer children moral and ethical lessons, helping them understand moral values through conflicts between good and bad. Negative elements encourage children to reflect on ethical dilemmas, while positive values demonstrate ways to resolve these dilemmas.

By offering a wider range of values, children's theatre scripts could provide more comprehensive educational materials for values education. To mitigate the effects of negative elements, emphasizing how characters cope with these issues could help children learn positive behaviors. Additionally, developing informational and guidance materials about the plays for teachers and parents could enhance the educational impact of children's theatre.



THE EFFECT OF NOTE-TAKING STRATEGY ON LISTENING COMPREHENSION SKILL

Muhammed Fatih Gökmen*

Sema BAL**

Emre ÇEVİK***

Abstract

Comprehension of audio texts is quite challenging given the varieties of texts, speaker qualities, listener proficiencies and the features of spoken texts. One of the features of spoken texts is the retention of information. Taking notes has been suggested to overcome this challenge in the literature. A static-group pre-test/post-test study, one of the poor experimental research designs, was conducted on two existed high school groups to see the effect of a note-taking strategy on high school. One group was allocated to an experimental group and the other to the control group. The studies lasted for eight weeks. Mid-term exams are functioned as pre-tests. Final exams served as post-test exams. Descriptive and inferential statistics and content analysis showed that students' listening performance did not improve, as indicated by the insignificant differences between the groups. It was discussed that the reason behind this finding lay in the deficiency of knowledge and note-taking skills since students were observed to write the words as they were spoken, which did not help them solve the comprehension questions in the listening tests. Some educational and research suggestions were also presented based on the research findings.

Keywords: English language teaching, listening comprehension, cognitive strategies, note-taking skills, language skills

Not Alma Stratejisinin Dinleme Becerisine Etkisi

Öz

Sesli metinlerin anlaşılması, metin türleri, konuşmacı nitelikleri, dinleyici yeterlilikleri ve konuşulan metinlerin özellikleri göz önüne alındığında oldukça zordur. Sesli metinlerin özelliklerinden biri de bilgiyi muhafaza etmektir. Bu zorluğun üstesinden gelmek için not almanın faydalı olabileceği alan yazında önerilmiştir. Bir not alma stratejisinin lise öğrencileri üzerindeki etkisini görmek için iki bütünlük lise sınıfından yarı deneysel bir çalışma yapılmıştır. Bir sınıf deney grubuna, diğeri ise kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmalar sekiz hafta sürmüştür. Ara sınavlar ön test, final sınavları ise son test olarak kullanılmıştır. Betimsel ve çıkarımsal istatistikler ve içerik analizi gruplar arasındaki anlamlı farkların olmadığını, not tutmanın öğrencilerin dinleme performanslarını geliştirmediğini ortaya koymuştur. Bu sonucun arkasındaki neden ise öğrencilerin konuşulan kelimeleri olduğu gibi yazdıkları ve not alma bilgisi ve becerilerinin eksikliklerinin bulunduğu bu da dinleme testlerindeki soruları çözmelerine yardımcı olmadığını göstermiştir. Araştırma bulgularına dayanarak bazı eğitim ve araştırma önerileri de sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İngiliz dili eğitimi, dinleme becerisi, bilişsel stratejiler, not tutma becerileri, dil becerileri

* Doktor Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi, Siirt, mehmedfatih1907@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-0868-7623

** Öğretmen, Bahar Yabancı Dil Kursu, Van, mavisemabal@gmail.com, ORCID: orcid.org/0009-0009-3783-853X

*** Öğretmen, TOBB Ferdi Yiğit Anadolu İmam Hatip Lisesi, Diyarbakır, emrecvk1907@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8890-3648>

Introduction

Listening comprehension in a foreign language plays a crucial role in language learning as it is essential to effective communication. The significance of listening skills in language acquisition cannot be disregarded since effective listening involves the simultaneous involvement of various cognitive processes, requiring individuals to decode, comprehend, and interpret spoken language. The intricacy lies in simultaneously navigating both the language intricacies and the subject matter of talk, leading to potential setbacks in listening comprehension. Students often encounter challenges in comprehending and retaining every word, especially during prolonged listening practices. As the duration of listening sessions increases, the complexity of developing and maintaining listening comprehension also intensifies. This difficulty in listening skill development creates a substantial gap in language learning, as students may hesitate to cultivate a skill they struggle to grasp fully. To address this gap, specific strategies were developed to enhance students' listening skills and boost their comprehension levels (Gökmen, 2022).

One such strategy that has proven effective in language learning is note-taking. Note-taking is a strategy used to enhance the retention of information and record it selectively in memory (Aydın, 2022). By cultivating proficiency in note-taking while listening, students can overcome the challenges of comprehending and retaining every word. Taking notes is not just a way to remember what was said; it is a way to actively engage with the material and digest and process it in real time. In a real-life situation, no one can keep all the content of a lecture or a text in memory without taking notes. They usually take notes so that they can remember the essential points of the lecture or the text later (Kılıçkaya & Çokal-Karadaş, 2009). The acquisition of practical note-taking skills is pivotal in aiding students' understanding and retention of information conveyed during listening exercises. For instance, while transcribing spoken content verbatim may be impractical, employing techniques like using keywords, mind-maps, and abbreviations in note-taking proves invaluable in deciphering and retaining the essence of the listened material. This practice allows them to revisit their notes and effectively capture critical points they may have initially missed, subsequently filling in any gaps in their comprehension. By actively engaging in the process of taking notes while listening, students equip themselves with a valuable tool for later reference. In essence, proficient note-taking serves as a personalised resource that enhances real-time understanding and is a strategic aid for reinforcing and solidifying the grasp of information over time. This study aims to make participants of this study active listeners in the language learning process by examining the relationship between note-taking strategy and listening comprehension.

Literature Review

Note-taking is an essential strategy that offers encoding (i.e., the practice of getting information into our memory system through attention and effort), which shows learning via writing skills. Note-taking can be a helpful strategy for all language skills, including writing, reading, speaking, and listening. As a comprehension skill, listening provides people with the most extensive input during language acquisition and knowledge improvement (Hunsaker, 1990), and it also forms the basis of other language skills (Özbay, 2005). As it is estimated that people forget 80% of the content of an audio text as suggested by Ebbinghaus (1885) in “forgetting curve” theory, learners could take notes while listening to recall more (Özbay, 2005), as notes are necessary for recalling what has been heard or seen and can advance reflection afterwards (Nguyen, 2006). For this reason, note-taking is considered a crucial activity that enhances learning. Over the years, researchers have tried to explore whether note-taking helps students encode the information involved and whether notes are valuable materials for review (Ladas, 1980).

Some researchers support the idea that note-taking increases students’ achievement. In contrast, some say there is no significant difference in achievement between note-takers and non-note-takers. For instance, Kiewra and Frank (1988) conducted a comparative study on the performance of the students who used note-taking techniques and those who did not. He discovered that the students who took notes outperformed the non-note-taking students. Similarly, in an experiment (Di Vesta & Gray, 1972), subjects listened to three 5-minute parts under various note-taking, rehearsal, and testing conditions. Results indicated that using the study interval for review improved word retention and multiple-choice test scores. Rehearsal, testing, and note-taking all positively impacted the quantity of concepts retained.

Note-taking also offers benefits after listening. Notes become evident resources and data to be revisited while completing tasks (Siegel, 2022). Note-taking participants scored higher on multiple-choice tests than those who only listened. Since the learners cannot listen effectively when encountering different pronunciations, cultures, and grammatical structures while listening, the note-taking technique helps them complete the target activities correctly in subsequent activities. Hayati and Jalilifar (2009) conducted a study to explore the link between note-taking strategies and students’ listening comprehension. The research involved 60 participants in English Translation Department, who were divided into three groups: those who did not take notes, those who took notes without specific instruction, and those who were trained in the Cornell note-taking method. The findings indicated a significant relationship between the type of note-taking strategy used and the students’ ability to comprehend listening materials. It is also seen that note-taking helps learners not only in learning but also in developing writing skills (Boch & Piolat, 2005).

In a study carried out by Carrell, Dunkel, and Mollaun (2002), students expressed that they felt comfortable when they take notes during classes; moreover, they also noted that note-taking strategy helped them remember what they learned. In the another study, Aydın (2022) stated that the studies on note-taking strategy are limited to specific topics, research methods and similar samples even though the number of the studies on note-taking increases in Türkiye day-by-day. As we can understand from the aforementioned studies carried out to see the importance of note-taking during listening comprehension activities, instructors may emphasize the importance of note-taking skills in their classrooms. However, spoonfeeding must be avoided as suggested by some researchers who advocate that learners need to improve their note-taking strategies, which can be called “individualised note-taking strategies”, that is, using or exploring their way of note-taking strategy without any pressure to one particular way of note-taking. Dembo (1994; as cited in Seif, 2001) finds notes useful if the reader’s explanation and interpretations accompany them. He called these types of notes note-making, and he imported taking brief notes in the learner’s own words so that the main points can be included, organised and meaningful to the learner. In the same vein, Slotte and Lonka (1999) found that taking high-quality notes is relevant to success in tasks which call for broad text comprehension. Therefore, it is not wrong to claim that note-taking is an effective strategy for comprehension and writing skills.

For individualised note-taking strategies, learners make use of various techniques. These techniques can include using keywords or simple and short sentences, mind mapping, concept mapping, other self-generated materials, etc. Therefore, learners should use note-taking strategies to save time when listening because organized notes as condensed study aids can help students study practically and reduce the time needed for reviewing entire texts or lectures (Kiewra, 1985). As for linguistic techniques, note-taking is a strategy that can be used to use abbreviations, illustrations, symbols and other techniques to capture the essence of the subject that s/he listens to or reads (Güneş, 2007; Friedman, 2014). Similarly, the study by Hsieh (2006) examined the relationship between college students’ note contents and their listening comprehension of English courses and their retention. Results indicated that many students were aware of note-taking tips such as using key terms, symbols, abbreviations, etc. However, it is also suggested that learners should be taught these techniques to get the best results from a note-taking strategy before using it. According to Bakunas and Holley (2001), note-taking skills should be taught to students in the same manner that they are taught writing or computer skills. Since note-taking is a crucial skill, many educators (Bakunas & Holley, 2001; Eidson, 1984; Kiewra, 1987; Meyer, 2002; Ornstein, 1994; Spires & Stone, 1989) believe that it should be explicitly taught in school. According to Ornstein (1994, cited in Meyer, 2002), note-taking should be part of the curriculum. İpek (2018) conducted a study to assess the perceptions of 61 first-year students in an English Language Teaching (ELT) program regarding their note-taking and listening

skills. The findings indicated that most students improved their listening task performance after being taught specific note-taking strategies during the study. Additionally, the students progressed in sub-skills such as pronunciation and became more aware of different accents not initially included in the course syllabus at the study's outset. In this case, the note-taking strategy benefits listening and improves other skills.

On the other hand, some researchers emphasise that note-taking does not significantly affect learners' listening comprehension and academic achievement. They state that note-taking does not positively affect achievement and comprehension. Memory effect, reviewing the notes or recalling them provides the achievement rather than a note-taking strategy. Hale and Courtney (1994, p. 29) stated that the students who took notes in TOEFL on lectures or mini-talks did not perform better than the others. Students remembered the text's main points and answered correctly without needing high-level discourse processing. Similarly, Bohay et al. (2011) found that taking notes improved the students' performance for verbatim information and provided deeper understanding at the situation level; however, no advantages were found at the text-based level. These studies show that note-taking does not always contribute to students' achievement.

Ward and Tatsukawa (2003) stated that note-taking strategy has two functions. First, the notes taken by learners are helpful for reviewing. Second, the process of note-taking itself is helpful for learners to learn the material. As a result, it provides both language and cognitive development for learners. For this reason, the theory underlying this study is cognitivism. It emphasises the innate capacity to learn a new language. Cognitivism advocates that language learners are creative and can connect relationships between what they know (i.e., it stands for listening in our context) and what they need to do. Language learners are the active participants of the learning. This theory also underlines the importance of making knowledge meaningful, organising the new information according to their needs, and then relating it with their existing/background knowledge in their mind. From this perspective, the relationship between listening comprehension and note-taking strategy can be studied best using the cognitivist theory. The aim is to help language learners pay attention to focusing on listening comprehension and what they can get best from listening comprehension.

This study's primary objective is to assess and improve learners' listening comprehension skills by implementing note-taking strategies, enabling learners to retain better information acquired through listening. Additionally, this study is conducted to contribute to the studies relevant to the note-taking strategy with a different student level, implementation and context. The investigation in this study delves into the possible impacts of note-taking skills on enhancing listening abilities. Therefore, two research questions will be answered in this study:

- 1) Is there any difference between non-note-taking and individualised note-taking regarding the achievement of listening comprehension activity?

- 2) How do the participants take notes? To what extent does the note-taking help them enhance their listening comprehension?

Methodology

This study was mainly designed as a static-group pre-test/post-test study, one of the poor experimental designs (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012), as the participants were not assigned randomly; instead, they were already existed as intact groups (Creswell, 2009). The intact groups were assigned as experimental and control groups. The experimental group was prompted to take notes while listening. The control group did not take notes; instead, they listened to audio texts and did the following exercises. Students' notes were also exposed to content analysis to observe the nature of notes more in-depth.

The Study Context

The study group consisted of 38 participants, who were 10th-grade students in an Anatolian High School in Turkey. The participants were between 13-15 years old. Out of 38 participants, 26 were females and 12 were males. 38 participants were already in two different intact groups; the first group of 19 participants was randomly determined to be the experimental (intervention) group, and the second group of 19 participants was chosen to be the control group.

The Intervention

The intervention started with observing students' low scores on the listening test. Based on the perusal of the literature review, one of the strategies to improve listening comprehension was found to be note-taking, which was noticed to be lacking in language learners while listening in the study context. Therefore, note-taking was implemented in one group to see its effectiveness in listening comprehension. The experimental group were instructed about the transient nature of listening, which could be forgotten in the course of listening, and lectured about the possible benefits of note-taking while listening as a cognitive strategy to compensate for the fleeting characteristics of listening skills. To this end, after the pre-test, the experimental group was suggested and requested to take notes on a sheet of paper about the most important details, including names, numbers, ideas, or words. They were allowed to take notes according to their preferred styles, either with some abbreviations or full sentences, while listening to the aural text; that is, no specific note-taking model was adopted. The listening texts were selected from the OGM Material Website (i.e., a website with various language teaching materials published by The Ministry of National Education of Türkiye). The study lasted eight weeks, and the instructor applied one listening activity per week. However, the control group was not allowed to take any notes. The aim was to test whether the note-taking strategy improved students' listening comprehension skills.

Data Collection and Analysis Procedures

The mid-term exams consisting of comprehension questions of a listening text served as pre-tests given to both groups. One experimental group of learners was instructed to take notes of the listening texts in their styles. The other control group did not take notes while listening. Both groups listened to the listening texts once. The students were then asked to use their notes to solve the questions in listening comprehension tests. While the students who took notes solved the questions with the help of these notes, the other group tried to solve the questions only based on what they had heard and remembered. After answering questions, the notes were collected weekly to explore their note-taking skills and use of abbreviations, symbols, or letters (if any). A second listening session allowed the students to check their questions. In the final step of the study, the final exam as a post-test was given to both groups again. After the post-test, the results and findings were analysed and compared.

Descriptive and inferential statistics were applied to analyse the pre-test and post-test data. SPSS 20 software was used for the data analysis. Given the small sample size and the need for fewer generalised assumptions about the population (Fraenkel et al., 2012), a non-parametric test was deemed appropriate for this study. Consequently, the Wilcoxon Signed-Rank test was employed to determine the significance of the pre-test and post-test scores in both experimental and control groups. Mann-Whitney U test was computed for differences in post-tests between experimental and control groups in addressing the first research question. The content of the students’ notes in the experimental group was analysed within the framework of inductive content analysis.

Findings

The first research question examined how note-taking during listening could enhance listening comprehension. Descriptive statistics (such as mean scores and standard deviations) and inferential statistics (to assess the significance of the results) were utilised to address this. Non-parametric Wilcoxon Signed-Rank test was performed to assess the significance of the pre-test and post-tests for experimental and control groups. Mann-Whitney U test was computed to see the difference in post-tests between experimental and control groups.

Table 1

The Wilcoxon Signed Ranks Test Between the Pre-Test and Post-Test of the Experimental Group

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Sig. (2-tailed)
Post-test/Pre-test	Negative Ranks	7 ^a	7.00	49.00	.824
	Positive Ranks	7 ^b	8.00	56.00	
	Ties	5 ^c			
	Total	19			

Table 1 shows the results of the Wilcoxon Signed Ranks Test, which does not indicate a statistically significant difference between pre-test and post-test exam scores ($p=.824$, $p<.001$). This shows that listeners' note-taking practice did not help improve listening comprehension. While half of the listeners (7^b) raised their listening scores, the other half (7^a) had a decrease in their listening scores in the post-test, and five listeners scored the same (5^c) in the pre-test and post-test exams.

Table 2

The Wilcoxon Signed Ranks Test Between the Pre-Test and Post-Test of the Control Group

		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Sig. (2-tailed)
Post-test/Pre-test	Negative Ranks	8 ^a	8.69	69.50	.481
	Positive Ranks	10 ^b	10.15	101.50	
	Ties	1 ^c			
	Total	19			

The Wilcoxon test was again computed for pre-test and post-test scores in the control group to test the findings above. Results evinced in Table 2 that no statistical difference was found between the pre-test and post-test ($p=.481$, $p<.001$). However, contrary to the scores in the experimental group, the control group surprisingly and relatively performed better listening comprehension by having more listeners increased their listening scores in the post-test (10^b), though again not statistically significant.

Table 3

The Mann-Whitney U Test Between the Post-Tests of Experimental and Control Group

		Mean Rank	Sum of Ranks	Sig. (2-tailed)
Post-tests	Experimental group	17.45	331.50	.244
	Control group	21.55	409.50	
	Total			

Mann-Whitney U test was recomputed to see whether experimental group scored better than control group. The figure of significant difference ($p=.244$, $p<.001$) showed no difference between the post-tests of experimental and control groups. On the contrary, though not significant, control group scored better ($N=21.55$) than experimental group (17.45) which could be explained with the learners' low proficiency to do both listening and note-taking simultaneously.

To answer the second research question as regards the content analysis of the notes, when the notes taken by the students were observed, it was seen that most of them took notes on a word-by-word basis. Students were taking notes while listening and specifically scribed down what they heard. In other words, they did not consider that English is not written like it is read. While taking notes, the students only noted what they heard without paying attention to grammar or spelling rules. The notes taken by students are related to the answers to some questions. Students were given time

to write their thoughts at the end of the listening. Most students wrote that it was difficult to both listen and take notes and that they could not keep up with taking notes due to the speed of speaking.

Discussion

In summary, even though note-taking generally has a significant role in teaching language skills, including listening, no positive effect was identified on listening comprehension among our participants, which contradicts the findings of Kiewra and Frank (1988), Di Vesta and Gray (1972), Hayati and Jalilifar (2009). Both İpek (2018) and Kılıçkaya and Çokal-Karadaş (2009) underscore the importance of effective note-taking strategies in improving listening comprehension, which contrasts with the current study's findings. When the p values were analysed, there was no significant difference between pre-and post-tests, confirming the findings of Dunkel (1989) and Hale and Courtney (1994, p. 29). Teng (2011) found that especially summarization and structured note formats demonstrated higher comprehension scores. In contrast, the current study showed that many participants employed word-for-word note-taking, which did not significantly improve listening comprehension. This indicates a lack of effective strategy use among students in the current study, aligning with Teng's findings that ineffective note-taking can hinder comprehension. When the notes taken by the students were examined, it was seen that some wrote in the way they heard in complete sentences, while others only wrote keywords. In addition, since students tried to write as they heard while taking notes, syntax rules were not very visible in the notes they took. The fact that the sentences the students used while taking notes were not wholly correct may also have caused them not to benefit from the notes they took while solving the questions.

The findings were interpreted that it could have been challenging for the students to try to perform more than one skill while taking notes. Some remarks requested at the end of the intervention pointed out that the listening passages progressed too quickly and the speakers spoke too quickly; therefore, they could not capture the information they wanted (Renandya & Farrell, 2011). Students also stated that it would be better if they listened to the listening text once more. However, the primary purpose of having them listen to the listening text once is to observe the students' note-taking skills. If students listened more than once, they could change their notes and answers to the questions, which could overshadow our purpose of observation. Students have not received any training on note-taking skills before, so this method, which they encountered for the first time, might have been challenging for the students. Since the note-taking technique in listening skills was a technique that the students were not accustomed to, no full feedback could be received from the students. It was observed that the students had deficiencies in how they should take notes. The students' notes may have been insufficient in helping them solve the questions in the ongoing process. Therefore, as suggested by Bakunas and Holley (2001), note-taking skills could be provided to students in some

courses. The current study's lack of significant improvement in comprehension scores suggests that encouraging note-taking is insufficient without teaching effective methods. Note-taking methods can improve students' listening and comprehension skills, but this effect depends on many factors as proven by Gökmen et al. (2024). In particular, an effective note-taking process plays an important role in improving students' active listening and knowledge structuring skills. These findings are consistent with the observations in our current study, as some students had difficulty using an effective strategy when taking notes, which may affect their listening comprehension skills. Further research is required to better understand the effects of note-taking techniques on listening skills. Although the current findings demonstrate the potential for note-taking to improve listening skills, a more comprehensive evaluation with pre- and post-tests administered in different contexts and at different periods should be conducted to determine the extent and validity of this effect. In this way, the effects of note-taking techniques on listening skills can be more clearly demonstrated, and the situations in which they yield the best results can be determined. This will clarify the extent to which note-taking is an effective method for improving listening skills.

Conclusion

Note-taking while listening to a recording or a lecture is deemed to be an essential strategy in the literature. Despite the inconsistent results regarding to benefits of the notes, note-taking might ease recalling the content of the text and the needed information to complete a task. In this study, the participants were allowed to take notes during the listening and did not have to remember all the text details while answering the comprehension questions. For this reason, note-taking does not force students to recall all the details; instead, it helps them focus on the questions with the help of the notes they take. As this study and related studies showed, note-taking does not mean bringing success independently though it could make this process easier. Additionally, when students focus on taking notes while listening, they may not concentrate on the content of the recording since their primary focus is on taking notes, not the content of the recording. This study on students' note-taking skills revealed that students lack knowledge about note-taking and do not know how to take notes, how to interpret these notes, and how to benefit from these questions when solving the comprehension questions. Students' failure to use this technique effectively may have affected the progress of the study and the results obtained. The syntax errors made by the students while taking notes clearly showed that they wrote down exactly what they heard. This study was conducted on Turkish students, and the differences between Turkish and English may have caused students to have difficulty taking notes and not fully benefit from this skill. The findings of the study highlight that language differences between students' first language (L1) and second language (L2) can hinder their note-taking skills. This suggests that language proficiency plays a critical role in students' ability to utilize note-taking skills

and raises concerns about the applicability of this strategy in multilingual contexts. As a result, the complete effect of note-taking techniques on listening skills was not seen probably due to the nature of the poor experimental research design which does not control the variables that could pose threats for the internal validity (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). In conclusion, while existing research suggests that effective note-taking can improve listening comprehension, the current study highlights the challenges students face when implementing these strategies. Based on the findings of studies such as Gökmen et al. (2024), Kiewra (1988), and Teng (2011), it appears that both instructional strategies and further experimental research are critical to maximizing the benefits of note-taking in educational settings. Understanding the relationship between note-taking techniques and listening skills will help educators guide students more effectively.

To obtain further data and results about the effectiveness of note-taking on listening comprehension, it would be better to conduct more studies on this research topic by adding the abovementioned variables. At this point, we have some recommendations for future studies. The lack of effective training among students in note-taking techniques suggests that simply allowing them to take notes is not enough. Without appropriate training in effective note-taking and interpretation, students may have difficulty using this strategy to enhance understanding. Students should be given more comprehensive training on note-taking skills. This training should provide information on note-taking strategies, interpreting notes, and responding to questions more effectively. In order to better evaluate the effects of note-taking techniques, research should be conducted in various contexts and with different types of listening materials. This can help us understand how note-taking strategies work in different situations. Support should be provided to students to develop language skills to address the difficulties arising from the language differences between L1 and L2. The effects of linguistic differences on note-taking skills should be investigated, and appropriate supporting strategies should be developed. Long-term and repeated tests should be applied to evaluate the long-term effects of note-taking techniques on listening skills. This can reveal the permanent effects and impact of note-taking strategies more clearly. Both qualitative and quantitative data collection methods should be used. This will allow for a more comprehensive analysis of students' note-taking process and effects. While the current findings suggest that note-taking has the potential to improve listening skills, a more comprehensive evaluation is needed. Future studies should consider using pre- and post-tests across contexts and periods to assess the true impact of different note-taking techniques. Such an approach will provide clearer results on which strategies are most effective in improving listening skills and under what conditions they yield the best results. At this point, it will be clear whether students should apply the strategy or not. These findings underscore the need for a more nuanced understanding of note-taking in educational contexts and highlight areas for future research and instructional improvements.

Research and Publication Ethics

This study complied with all the rules specified in the 'Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions'. None of the actions specified under the second part of the Directive, 'Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics', have been carried out. (Mandatory declaration).

Ethics committee permission information

Name of the ethics review board: Siirt University
Date of the ethical assessment decision: 31.05.2024
Number of the ethical assessment document: 7030

Contribution Rate of Authors

In this study, the contribution rates of the authors were realised as 1st author 40%, 2nd author 30%, 3rd author 30%. (Mandatory declaration).

Conflict of Interest

There is no situation that may constitute a conflict of interest. (Mandatory declaration)

Support and Acknowledgements

We owe many thanks to the participants.

References

- Aydın, Y. (2022). Not alma stratejisi araştırmalarının sistematik olarak incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1555-1572. <https://doi.org/10.17152/gefad.912361>
- Bakunas, B. & Holley, W. (2001). Teaching organisation skills. *The Clearing House*, 74(3), 151-154. <https://doi.org/10.1080/00098650109599182>
- Boch, F., Piolat, A. (2005). Note taking and learning: A summary of research. *The WAC Journal*, Vol. 16. <https://doi.org/10.37514/WAC-J.2005.16.1.08>
- Bohay, M., Blakely, D. P., Tamplin, A. K., & Radvansky, G. A. (2011). Note taking, review, memory, and comprehension. *The American journal of psychology*, 124(1), 63–73. <https://doi.org/10.5406/amerjpsyc.124.1.0063>
- Creswell, J. W. (2009). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3rd ed.). Sage Publications. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Di Vesta, F. J., & Gray, G. S. (1973). Listening and note taking: II. Immediate and delayed recall as functions of variations in thematic continuity, note-taking, and length of listening-review intervals. *Journal of Educational Psychology*, 64(3), 278. <https://doi.org/10.1037/h0034589>
- Ebbinghaus, H. (1885). Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentellen Psychologie [On Memory: Investigations in Experimental Psychology]. Duncker & Humblot.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Friedman, M. C. (2014). Notes on note-taking: Review of research and insights for students and instructors. Harvard Initiative for Learning and Teaching.
- Gökmen, M. F. (2022). A reappraisal of foreign language listening skill for the 21st century ELT. In S. Karpava (Ed.), *Handbook of Research on Teacher and Student Perspectives on the Digital Turn in Education* (pp. 112–139). IGI Global.
- Gökmen, M. F., Akyol, M. M., & Sevinç, K. (2024). The effects of Cornell note-taking method on high school students' listening skill. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 48–57.
- Gur, T. Dilci, T., Coskun, İ., Delican, B. The impact of note-taking while listening on listening comprehension in a higher education context. *International Journal of Academic Research Part B*; 2013; 5(1), 93-97. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-1/B.16>
- Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Nobel Yayın Dağıtım.
- Hagverdi, H. R., Biria, R., & Karimi, L. (2010). Note-taking strategies and academic achievement. *Journal of Language and Linguistics Studie*, 6(1), 75-109.

- https://www.researchgate.net/publication/228619545_Note-taking_Strategies_and_Academic_Achievement
- Hale, G.A., Courtney, R. (1994). The effects of note-taking on listening comprehension in the test of English as a foreign language. *Language Testing*, 11, 29–47. <https://doi.org/10.1177/026553229401100104>
- Hayati, A. M., & Jalilifar, A. (2009). The impact of note-taking strategies on listening comprehension of EFL learners. *English Language Teaching*, 2(1), 101-111. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p101>
- Hsieh, H. (2006). *Effects of note-taking on listening to academic lectures*. Master Thesis, National Taiwan Normal University.
- Hunsaker, R. A. (1983). *Understanding and developing the skills of oral communication: Speaking and listening*. Englewood, CO: J. Morton Publishing Company. https://books.google.com.tr/books/about/Understanding_Developing_the_Skills_of_O.html?id=qhpFAAAAYAAJ&redir_esc=y
- İpek, H. (2018). Perceptions of ELT students on their listening and note-taking skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(1), 206–217. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/281/226>
- Kılıçkaya, F., Çokal-Karadaş, D. (2009). The Effect of note-taking on university students' listening comprehension of lectures, 17(1), 47–56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570171.pdf>
- Kiewra, K. A. (1985). Investigating notetaking and review: A depth of processing alternative. *Educational Psychologist*, 20(1), 23-32. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2001_4
- Kiewra, K. A., & Frank, B. M. (1988). Encoding and external-storage effects of personal lecture notes, skeletal notes, and detailed notes for field-independent and field-dependent learners. *Journal of Educational Research*, 81(3), 143-148. <https://doi.org/10.1080/00220671.1988.10885813>
- Ladas, H. (1980). Summarizing research: A case study. *Review of Educational Research*, 50(4), 597–624. <https://doi.org/10.3102/00346543050004597>
- Meyer, J. (2002). *Notetaking Training: A Worthwhile Proposal?* University of North Carolina at Asheville Education Department.
- Nguyen, N. H. (2006). *Note taking and sharing with digital pen and paper: Designing for Practice Based Teacher Education*. 126. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/251542>
- Özbay M. (2005). Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi. *Ankara: Akçağ*
- Piolat A., Olive T. & Kellogg R.T. (2004). Cognitive effort of note-taking. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 1–22. <https://doi.org/10.1002/acp.1086>
- Renandya, W. A., & Farrell, T. S. C. (2011). "Teacher, the tape is too fast!" Extensive listening in ELT. *ELT Journal*, 65(1), 52-59. <https://doi.org/10.1093/elt/ccq015>
- Rickards, J. P., Fajen, B. R., Sullivan, J. F., & Gillespie, G. (1997). Signaling, notetaking, and field independence–dependence in text comprehension and recall. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 508–517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.508>
- Siegel, J. (2022). Factors affecting note-taking performance. *International Journal of Listening*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100868>
- Slotte, V., & Lonka, K. (1999). Review and process effects of spontaneous note taking on text comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 1-20. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0980>
- Teng, H. C. (2011). Exploring note-taking strategies of EFL listeners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 480–484. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.126>



Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki*

Aylin DOĞRU SUKUTLAR**
İshak KOZİKOĞLU***

Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu çalışmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini küme örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırma 2022-2023 öğretim yılında Van ili İpekyolu, Tuşba ve Edremit merkez ilçelerinde bulunan okullarda görev yapan 374 öğretmenle yürütülmüştür. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak "Öz-Anlayış Ölçeği" ve "Ana Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (bağımsız örneklemler için t testi, ANOVA), Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ve basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin anne baba tutumlarını daha çok demokratik tutum olarak algıladıkları, erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek koruyucu-istekçi tutum algısına sahip olduğu, babanın lise ve ilkököl eğitim düzeyine sahip olmasıyla koruyucu-istekçi tutumun algılanması arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu, anne baba tutumları ile yaş arasında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeyinin orta düzeyde olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla öz-şefkat düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öz-şefkat düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermezken üniversite mezunu olan anneler lehine anlamlı farklılaştığı bulunmuştur. Öz-şefkat düzeyinin yaş değişkenine göre ise anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir. Algılanan anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş; demokratik tutum ile öz-şefkat arasında pozitif yönlü orta düzeyde, koruyucu-istekçi tutum ve otoriter tutum ile öz-şefkat arasında ise negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Demokratik tutumun öz-şefkati %15.6 oranında, koruyucu-istekçi tutumla beraber olduğunda %18.3 oranında yordadığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Anne baba tutumları, demokratik tutum, koruyucu-istekçi tutum, otoriter tutum, öz-şefkat, öğretmenler.

The Relationship Between Teachers' Perceived Parental Attitudes And Self-Compassion Levels

Abstract

The purpose of this research is to examine the relationship between teachers' perceived parental attitudes and their self-compassion levels. The correlational survey model, a quantitative research design, was used in this study. The sample of the research was determined using cluster sampling method. The research was conducted with 374 teachers working in schools in the İpekyolu, Tuşba, and Edremit central districts of Van province during the 2022-2023 academic year. "Self-Compassion Scale" and "Parental Attitude Scale" were used as data collection instruments in this

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Öğretmen, İbni Sina İlkokulu, Tekirdağ, ayliindogru@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0009-0001-9573-6832

*** Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0003-3772-4179

research. Descriptive statistics (mean, standard deviation), inferential statistics (independent samples t-test, ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and stepwise regression analysis were used in the data analysis of the research. As a result of the research; it was found that teachers perceived parental attitudes more as democratic attitudes, men had a higher perception of protective-demanding attitude compared to women, and there was a significant difference in the perception of protective-demanding attitude according to the father's level of education being high school or primary school, and there was no significant difference between parental attitudes and age. It was determined that teachers' perceived self-compassion level was moderate and male teachers had a higher level of self-compassion compared to female teachers. While there was no significant differentiation in self-compassion level according to the father's education level, it was found to be significant in favor of university graduate mothers. There was no significant differentiation in self-compassion level according to age. A significant relationship was found between perceived parental attitudes and self-compassion levels; a positively moderate relationship between democratic attitude and self-compassion, and a negatively moderate relationship between protective-demanding attitude, authoritarian attitude, and self-compassion were identified. It was found that democratic attitude predicted self-compassion by 15.6%, and when combined with protective-demanding attitude, it predicted it by 18.3%.

Keywords: Parental attitudes, democratic attitude, protective-demanding attitude, authoritarian attitude, self-compassion, teachers.

Giriş

Çocuk gelişiminde en etkili yılların geçirildiği ve toplumsallaşmanın sağlandığı ilk kurum aile olarak bilinmektedir (Tuncer, 1980). Bu sebeple psikolojinin bağımsız bir bilim dalı kabul edilmesinden bu yana incelenen temel konulardan birisi de anne babaların çocukları üstündeki etkileri olmuştur (Sümer vd., 2010). Korap'a (2013) göre çocuk gelişiminde 0-6 yaş kritik dönemdir ve bu dönemin tamamı aile içerisinde geçirilmektedir. Bu nedenle ailenin çocuğa karşı tutum ve davranışları çocuğun kişiliğinde belirleyici olmaktadır. Bireyler anne babalarından gördükleri tutumlara göre çevre ve kendileri hakkında olumlu veya olumsuz düşüncelere kapılmakta (Bilecik, 2017) ve yetiştikleri aile ortamına göre tutum geliştirmektedirler (Waasdorp vd., 2020). Ebeveynlerin çocuklarıyla aralarındaki ilişkide geliştirdikleri davranış kalıplarının tümü anne baba tutumları olarak ifade edilmektedir (Coşkun, 2017).

Sağlıklı bir kişilik gelişimi sağlanmasında Erikson'un sosyal yaklaşımında değindiği üzere ebeveyn tutumlarının önemi oldukça büyüktür (Erginbay, 2014). Bireylerin sosyal deneyimlerini ilk yaşadığı yer ailedir, çocuk ailedeki bireylerle etkileşim içinde ailesinden etkilenecek büyür (Yücel, 2013). Çocuğun sosyal gelişiminin temelinde ailenin çocukla iletişimi önemli rol oynamaktadır (Pekdoğan ve Kanak, 2015). Aslında çocuklar için anne babalarının ne dediklerinden çok ne yaptıklarının önemi vardır. Çocuklar gözlem konusunda oldukça yeteneklidir ve gözlem yaparak öğrenirler (Yalçın ve Özdemir, 2021). Çocuğun kendine güven duyması, kendi yeterliklerinin farkında olması ve iletişiminin kuvvetli olması, ailenin görevlerinden bazılarıdır (Durmuş, 2006). Bu durumda çocuğun sağlıklı ve nitelikli gelişimi üzerinde ebeveyn tutumlarının önemli olduğu görülmektedir.

Anne baba tutumları alanyazında farklı şekilde sınıflandırılmakla birlikte Yavuzer (2020) karşılaşılan anne baba tutumlarını şu başlıklar altında toplamıştır: Baskıcı tutum, destekleyici tutum, gevşek tutum, aşırı korumacı tutum, tutarsız ve kararsız tutum. Kuzgun ve Eldeleklioğlu'na (1999) göre ise ülkemizde en sık olarak rastlanan anne baba tutumları; koruyucu, otoriter ve demokratik tutum olmak üzere üç kategoride incelenebilir.

Aşırı koruyucu anne baba tutumu, çocuğun sorumluluklarını onun yerine yapan, hata yapmasına izin vermeden onu sürekli koruyup kollayan davranışları içerir (Gökmenoğlu, 2011). Bu tutum anne babanın çocuklarını fazla kontrol altında tutmalarıdır denilebilir, çocuğun sorumluluk kazanmasını engelleyecek şekilde, zorlanmasın ya da yorulmasın diye anne babanın her görevi onun yerine yapması sonucu çocuk deneyim edinemez (Başal vd., 2014). Çocuğun becerileri engellendiğinden tam gelişemez ve çocuk kendine ait fikirleri olmayan, kendine güvenmeyen bir birey olur (Sak vd., 2015). Kendiyle ilgili konularda bile düşüncesini dile getirmekte zorlanır, bu durum olumsuz davranış kalıpları ve kişilik özellikleri gelişmesine neden olabilir (Pekyürek, 2018). Bu tutumla yetişen çocuklar genellikle aile üyeleri ya da başkalarının yanında olmasına ihtiyaç duyarak bağımlı bir yaşam sürmektedirler (Okuyucu, 2017).

Otoriter anne baba tutumu, çocuktan şartsız boyun eğme bekler (Gander ve Gardiner, 2015). Ebeveynler bu tutumda çocuğun üzerinde hâkimiyet kurmak ister, gerekçe bildirmeden katı kurallar koyar ve her zaman kendi istediklerinin olmasını talep ederler (Doğruyol, 2023). Koşulsuz şekilde kurallara uyulmasını bekleyen anne baba, kurallara uyulmadığında cezalandırma yöntemini kullanır (Çetinkale, 2006). Koyulan kurallar nedeniyle anne babalar sevgilerini belli edemeyebilirler (Çağdaş, 2015). Bu tutum sonucunda çocuklar genellikle kendini rahat ifade edemeyen, sessiz, çevreden çok hızlı etkilenen (Okumuş, 2018), problem çözme konusunda başarısız bireyler olurlar (Kayaalp ve Gündüz, 2018).

Demokratik anne baba tutumunda ise, çocuğu eğitmek için sevgi kullanılmaz çünkü koşulsuz sevmeye ebeveynlerin temel görevlerindedir (Kulaksızoğlu, 2011). Anne babalar çocuğun sorumluluk ve rollerini desteklerler, çocuğun bir birey olduğuna dikkat ederek fikirlerine özen gösterirler (Eroğlu, 2017). Amaç çocuğun gelişimini sağlamakla beraber sorumluluk bilincini oluşturmaktır. Bu sebeple demokratik ailelerde davranışların sonuçları bellidir ve kurallar aile üyeleri tarafından hep beraber oluşturulur (Dursun, 2010). Aile üyeleri birbirine değer verir, karar alma sürecinde işbirliği yapar, aileyi ilgilendiren durumlarda tüm bireyler bir araya gelerek çözüm bulmaya çalışır. Tüm aile üyeleri fikirlerini açık ve rahatça söyler, kararlar bu şekilde alınır (Yılmaz, 2009). Bu tutum sonucunda sorumluluk duygusu gelişen çocuklar, yaşadıkları olaylar karşısında problem çözme becerisine sahip olur ve pratik fikirler geliştirebilirler (Kayaalp ve Gündüz, 2018).

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

Anne babaların tutumları çocuğun gelişim sürecini biçimlendirmekle kalmayıp yetişkinlik döneminde de bireyin hayatına etki etmektedir (Gülkaya, 2018). Çocuklarda kritik bir dönem olarak kabul edilen 0-6 yaş, aile etrafında geçmektedir, bu sebeple ailedeki tutum ve davranışlar çocuğun şimdi ve gelecekteki hayatıyla ilgili birçok faktörü doğrudan etkilemektedir (Korap, 2013). Anne ve babalar yaşamlarında sorun yaşadıklarında davranışları etkilenmekte, bu durum çocukların tutumlarını da etkilemektedir (Şahin, 2018). Görüldüğü üzere anne baba tutumları çocuk üzerinde birçok açıdan önemli olabilmektedir ve bunlardan birisi de öz-şefkattir.

Ebeveyn tutumlarının olumsuz geliştiği durumlarda bireyin hayatındaki temel dinamikler üzerinde önemli psikolojik sorunlar oluşabilir (Çetinkale, 2004) ve öz-şefkat bu dinamiklerden biridir (Neff, 2004). Erken dönem yaşanmışlıkları ve yetiştirilme tarzları yetişkinlikteki öz-şefkat düzeyinde belirleyici bir rol oynamaktadır ve kişinin içinde bulunduğu çevre öz-şefkat gelişiminde oldukça önemlidir (Neff, 2003a). Psikolojiyle ilgili alanyazında Neff (2003a, 2003b) sayesinde yer bulan öz-şefkat kavramı, Budist kültürünün bir parçasıdır. Budist felsefeye baktığımızda acı ve zor yaşantılar hayatın içindedir, hemen hemen herkes acı şeyler yaşar (Rubin, 2013). Öz-şefkat acılarımızla baş etmenin doğru yollarından biri olarak görülebilir (Neff, 2003a). Neff (2003b), diğerleri için olan şefkat kavramını, bireyin kendine yönelik şefkat göstermesi olarak genişleterek öz-şefkati tanımlar. Germer'a (2009) göre, öz-şefkat bireyin kendi kendine yardım etme isteğidir. Duygusal bir tehlikeyle baş başa kalındığında fiziksel tehlikelerde olduğu kadar kendi yardımımıza ihtiyaç duyulmaktadır. Öz-şefkat acı içeren deneyimlerde bireyin kendisiyle sağlıklı bir ilişki kurması için bir yoldur, bu acı içeren durumlar algılanan yetersizlik, yaşam zorluğu ve başarısızlık olabilir (Neff vd., 2020).

Öz-şefkat bireyin kendi olumsuz yaşantılarına karşı nazik olmasını ve iyileşmek için kendine yardım etmesini içerir. Genel olarak kişilerin kendilerini sevdiğini düşünülse de kişilerin kendilerini sert şekilde eleştirdiği de doğrudur (Neff, 2003). Gilbert (2019), insanların kendilerini eleştirdiklerinde beynin tehditleri algılayan bölgesi amigdalanın aktive olduğunu ve savaş, kaç ya da dön tepkisi verdiğini söyler. Bu sebeple adrenalin ve kortizol salgılanır. Özellikle öz-eleştiri devreye girdiğinde sistem çok hızlı yanıt vermektedir, bu sistem fiziksel tehlikelerde oldukça faydalıdır ancak psikolojik iyi oluş için çok yararlı olduğu söylenemez. Neff ve Germer (2018), beyindeki bu sistemin vücudun strese girmesine neden olduğunu belirtir ve kronik stres, kaygı ve depresyona yol açar. Bu sebeplerle de alıştığımız öz-eleştiri psikolojik ve fiziksel sağlığımıza zararlıdır. Eleştirel iç ses, birey için acı vericidir, öz-şefkat düzeyi yükseldiğinde ise kişi acıyla baş edebilmek için kendine karşı hoşgörülü ve kibar davranır. Young ve Klosko'ya (1994) göre, eleştirel bir iç sese sahip olan kişilerde öz-şefkat düzeyi düşüktür. Öz-şefkat düzeyi düşük olanlar hayata karşı daha endişelidir ve başarısızlık endişesini daha sık yaşarlar. Öz-şefkati yüksek olanlar ise sonuç değil süreç odaklı olurlar ve kendilerini ana bırakarak süreçten keyif alırlar, bu da genellikle başarıyı getirir. Öz-şefkatte amaç acıdan kaçmak değil acıyı

şefkatli bir şekilde kabul edip mutlu olmaktır (Neff vd., 2020). Öz-şefkat aslında bir çeşit kabul etme durumudur, duygu, düşünce ve duyuların farkında olarak deneyimleme ve yaşanan acı çekme sürecini de tamamen kabul etmektir (Germer, 2009). Eğer birey başkalarına gösterdiği merhamet duygusunu kendine de gösterebiliyorsa öz-şefkat duygusuna sahip olduğu söylenebilir (Neff, 2012).

İlgili alanyazın incelendiğinde; Kawamura ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada, otoriter anne babanın yetiştirdiği bireylerin, yetişkin olduklarında yanlışlarından dolayı daha fazla endişeli ve hareketlerinden şüpheli oldukları bulunmuştur. Bu durumun bir sonucu olarak bireylerin çocukluk yaşantılarındaki sert tutumların yetişkinlikte kendilerine yöneldiği düşünülebilir (Hall, 2015). Kötü ebeveynlik olarak adlandırılan düşük ebeveyn sıcaklığı, aşırı koruyucu tavır ve yüksek red durumunun yetişkinlerde düşük öz-şefkate neden olduğu (Pepping vd., 2015), duygusal sıcaklık alt boyutunun yüksek öz-şefkatle ilişkili olduğu bulunmuştur (İmanoğlu, 2021). Tanaka ve diğerleri (2011) tarafından çocukluk çağı duygusal istismar ve duygusal ihmalinin öz-şefkat ile düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur. Yapılan benzer çalışmalara (Altun, 2021; Eker, 2011; McClun ve Merrell, 1998; Temiz, 2020; Yılmaz, 2009) bakıldığında; demokratik anne baba tutumunun öz-şefkat ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu, otoriter ve koruyucu anne baba tutumunun ise öz-şefkat ile negatif yönde anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Öz-şefkat kavramının son dönemlerde karşımıza daha sık çıktığı görülmektedir. Günümüzde pozitif psikolojiye artan ilgi ile birlikte bireylerin olumsuz yönlerinden çok, psikolojik sağlık da denilen iyi oluşa destek olacak olumlu özelliklerine odaklanılmaya başlanmıştır. Bireylerin kendilerine gösterdikleri sevgi ve şefkatin psikolojik iyi oluşu ne kadar etkilediği düşünüldüğünde bu durumun nedeni anlaşılmaktadır. Öz-şefkatin hayatın ilerleyen dönemlerinde de geliştirilebilir olduğu düşünülse de kişinin kendine sevgi ve anlayış göstermesinin daha çok onu yetiştirirken ailesinin gösterdiği koşulsuz sevgiyle ilişkili olduğu yapılan çalışmalarda (Kıvrak, 2021; Küçük, 2020) görülmektedir. Özellikle 0-6 yaş döneminin insan kişiliğinin temelini oluşturduğu bilinmektedir. Kendini sevmek ve değerli olduğunu bilmek de bu dönemde temelleri atılan bir hissiyattır. Bu sebeplerle öz-şefkat ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi farklı değişkenleri de göz önüne alarak araştırmak önem taşımaktadır.

Alanyazın incelendiğinde ülkemizde anne baba tutumları ve öz-şefkati ilişkilendiren çalışma sayısının oldukça az olduğu ve yapılan çalışmaların üniversite öğrencileriyle yürütüldüğü görülmüştür. Bu durum bu iki değişken arasındaki ilişkinin farklı örneklem grupları üzerinden incelenmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin öğrencileri ile olan ilişkisinde şefkatin hem öğretmenin iyi olma durumu açısından hem de mesleki açıdan bir gereklilik olduğu kabul edilebilir (Soyer, 2010). Ayrıca, bir insanın başkalarına gerçek anlamda şefkat gösterebilmesi için önce kendine şefkatle yaklaşmayı öğrenmesi gerektiği, bu nedenle öz-şefkatin öncelikli ve temel olduğu söylenmektedir (Çetinkaya, 2022). Bireyde öz-şefkat düzeyi yüksek olduğunda, olumlu düşünceler artıp olumsuz

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

düşüncelerin etkisi azalacaktır, bu sebeple bireylerin kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmayı hedefleyen profesyonellerin (öğretmenler, psikolojik danışmanlar, psikiyatristler) böyle temel bir beceriyi kullanmaları gerekmektedir (Deniz vd., 2008). Öğretmenlerde öz-şefkat, öğretmenin hem kendine hem de öğrencilerine olan yaklaşımını etkilemektedir. Bunun yanı sıra öz-şefkat olumsuz düşüncelerin azalmasını sağladığından öğretmenlik gibi diğerlerine yardım etmeyi ve geliştirmeyi hedefleyen meslek mensuplarında bulunması gereken bir beceridir. Ayrıca, öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik sendromu, mesleki sorunlar düşünüldüğünde onların da öz-şefkate ihtiyacı olduğu, öz-şefkatlerini etkileyen etmenlerin incelenmesinin onların öz şefkatlerinin desteklenmesi gibi konularda yararlı olabileceği söylenebilir. Hayatımızın önemli yıllarını geçirdiğimiz yer olan okulun, dolayısıyla öğretmenlerin bireylerin öz-şefkatleri üzerinde önemli etkileri olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin öz-şefkatinin ne düzeyde olduğunun ve anne baba tutumuyla ilişkisinin bulunmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu konuda alanyazın incelendiğinde öğretmenlerde öz-şefkat düzeyinin ölçülmesine yönelik araştırma sayısının oldukça az olduğu, öğretmenlerde algılanan anne baba tutumu ile öz-şefkati ilişkilendiren çalışmaya ulaşılamadığı görülmüştür. Bu çıkış noktasından hareketle, bu araştırmanın amacı öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz-şefkat düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin öz-şefkat düzeyleri cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları öz-şefkat düzeylerini ne düzeyde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelindeki çalışmalarda bir durum ya da olay olduğu haliyle betimlenmekte ve bu durumda etkisi olan değişkenlerin ilişkisi ve dereceleri açıklanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Bu araştırmada öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişki araştırmanın odak noktasını oluşturduğu için ilişkisel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) görev yapan öğretmenlerin ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Evrenindeki Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı*

<i>İlçeler</i>	<i>Okul Sayısı</i>	<i>Görev Yapan Öğretmen Sayısı</i>
Edremit	147	2755
İpekyolu	212	5395
Tuşba	175	2774
Toplam	534	10924

Tablo 1 incelendiğinde, en çok öğretmen sayısının İpekyolu ilçesinde olduğu, bunu sırasıyla Tuşba ve Edremit ilçeleri takip ettiği ve Van ili merkez ilçelerinde bulunan okullarda toplam 10924 öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

Bu çalışmada, çalışmaya dâhil edilecek kişileri belirlemek amacıyla küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Evren, genellikle içinde çeşitli elemanları barındıran benzer amaçlı kümelerden meydana gelir. Evreni oluşturan bütün kümelerin eşit olarak belirlenme şansına sahip olmasıyla yapılan örnekleme küme örnekleme olarak adlandırılır (Karasar, 2012). Bu çalışmada Van ili Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı okullar birer küme kabul edilmiş ve okulların listeleri belirlenip aralarından çalışmaya dâhil edilen okullar seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen okullarda ulaşılabilen öğretmenler çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Evren 10000 iken 0.05’lik hata payı ile örneklem büyüklüğünün 370 kişi olması uygun bir örneklem büyüklüğüdür (Çingı, 1994; Akt. Büyüköztürk vd., 2008). Buna uygun olarak 374 kişilik bir örnekleme ulaşılmıştır ve bu sayının evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu düşünülmektedir. Örnekleme ilişkin demografik özellikler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2*Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri*

Özellik	Kategori	Sayı (N)
Cinsiyet	Kadın	217
	Erkek	157
Yaş	21-30 arası	173
	31-40 arası	135
	41 ve üzeri	66

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

Anne Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	87
	İlkokul	121
	Ortaokul	31
	Lise	23
	Üniversite	112
Baba Eğitim Düzeyi	Okuryazar değil	28
	İlkokul	148
	Ortaokul	47
	Lise	74
	Üniversite	77
Toplam		374

Tablo 2 incelendiğinde; örnekleme dâhil edilen öğretmenlerin yarısından fazlası kadındır. Öğretmenlerin çoğu 21-40 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin anne ve baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise ilkokul mezunu olanların sayısının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak “Öz-Anlayış Ölçeği” ve “Ana Baba Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öz-anlayış ölçeği. Bu araştırmada Neff (2003b) tarafından geliştirilen ve Deniz vd. (2008) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Öz-Anlayış Ölçeği kullanılmıştır. Neff (2003b) tarafından geliştirilen Öz-Anlayış (self-Compassion) Ölçeği, 26 maddedir ve öz-şefkat yapısının özelliklerini değerlendirmektedir. Kendine şefkat, kendini yargılama, ortak insanlık paylaşımı, izolasyon, farkındalık ve aşırı özdeşleşme olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır.

Türkçe Öz-Anlayış Ölçeğinde orijinalinden farklı olarak ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği bulunmuş ve madde toplam korelasyonunda .30'un altında olan 2 madde (1, 22) ölçekten çıkarılarak 24 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. 24 maddenin 11'i ters maddedir ve puanlaması ters olarak yapılmaktadır. “Hemen hemen hiçbir zaman=1” ve “Hemen hemen her zaman=5” aralığında değişen 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .89 ve test-tekrar test korelasyonu .83 olarak bulunmuştur (Deniz vd., 2008). Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .94 olarak bulunmuştur.

Ana baba tutum ölçeği. Ölçek anne babalara ait tutumları ortaya çıkarmak amacıyla Kuzgun (1972) tarafından geliştirilmiş, Kuzgun ve Eldeleklioğlu (1999) tarafından psikometrik çalışmaları yeniden yapılarak revize edilmiştir. Ana baba tutumu ölçeği; demokratik, otoriter ve koruyucu-istekçi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar yapılan faktör analizi sonucu belirlenmiştir. Ölçekte demokratik alt boyutu için 15, otoriter alt boyutu için 10 koruyucu-istekçi alt boyutu için 15 madde olmak üzere toplam 40 madde vardır. Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Hiç uygun değil “1”, çok az uygun “2”, kısmen uygun “3”, oldukça uygun “4”, tamamen uygun “5” şeklinde sıralama

yapılmıştır. Ters madde yoktur. Ölçekten alınan puanlar her alt boyut için ayrı ayrı hesaplanmaktadır. Anne baba ölçeğinin iç tutarlılık katsayıları Cronbach alfa formülü ile hesaplanmış, katsayılar demokratik alt boyutu için 0.90, koruyucu alt boyutu için 0.82, otoriter alt boyutu için 0.79 olarak bulunmuştur (Kuzgun ve Eldeleklioğlu, 1999). Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları demokratik alt boyutu için 0.94, koruyucu-istekçi alt boyutu için 0.90, otoriter alt boyutu için 0.86 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından belirlenen resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Okullar belirlenirken çalışma evrenindeki her bir okulun ismi küçük kâğıtların üzerine yazılıp katlanmış ve sonrasında rastgele okullar seçilmiştir. Veri toplama sürecinde öncelikle Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimleri Etik Kurulu Başkanlığı'ndan uygulama onayı alınmış ve Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izinler alınmıştır. Van ili Edremit, İpekyolu ve Tuşba ilçelerinde yer alan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere gönüllük esasına dayalı olarak ölçeklerin uygulanması ile veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması işlemi yaklaşık dört ay sürmüştür. Verilerin yaklaşık olarak yarısı (200 öğretmen) Google form programı üzerinden oluşturulan form aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır, geri kalanı ise (174 öğretmen) okullarda öğretmenlere dağıtılan formlar ile yüz yüze toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ve öz-şefkat düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Aritmetik ortalama puanlarının yorumlanmasında; '1-1.79 arası' çok düşük düzey, '1.80-2.59 arası' düşük düzey, '2.60-3.39 arası' orta düzey, '3.40-4.19 arası' yüksek düzey ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzey olarak kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik normallik testi yapılmış ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Normal dağılımın olduğu varsayılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması beklendiği (Büyüköztürk vd., 2008) için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ve öz-şefkat düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik araştırma verileri normal dağılım gösterdiği için bağımsız örneklem için t testi; yaş, anne ve baba eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik ise araştırma verileri normal dağılım

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

gösterdiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda farkın kaynağını bulmak için ise Scheffe testi kullanılmıştır.

Anne baba tutumu ile öz-şefkat arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayılarına bakılmış ve katsayıların yorumlanmasında '0.00-0.29 arası' düşük, '0.30-0.69 arası' orta, '0.70-1.00 arası' yüksek düzey olarak kabul edilmiştir. Anne baba tutumlarının öz-şefkati ne derece yordadığını bulmak için ise basamaklı regresyon analizi kullanılmıştır. Basamaklı regresyon analizinden önce varsayımları karşılayıp karşılamadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda, kovaryans matrislerinin dağılımı için Box's M, varyansların homojenliği için ise Levene testi sonuçlarına bakılmış ve sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı için (Büyüköztürk vd., 2008) varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımının karşılandığına karar verilmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı için Mahalonobis uzaklık değerlerine bakılarak uç değerler (3 kişi) veri setinden çıkarılmıştır. Saçılım grafikleri incelenerek bağımlı değişkenler arasındaki doğrusallık varsayımının karşılandığı belirlenmiştir. Ayrıca, bağımlı değişkenler arasında orta ve yüksek düzeyde ilişkilerin olduğu, değişkenler arasındaki en yüksek ilişkinin .74 olduğu hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2007) göre değişkenler arasındaki korelasyon katsayılarının .90 üzerinde olması çoklu bağlantı problemine işaret eder. Bu durumda, bağımlı değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı görülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Öğretmenlerin Ana Baba Tutumu Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Sayı (N)	\bar{X}	s
Demokratik Tutum	374	3.46	0.85
Koruyucu-İstekçi Tutum	374	2.38	0.76
Otoriter Tutum	374	2.31	0.81

Tablo 3 verilerine göre öğretmenlerin anne baba tutumu ölçeğindeki sorulara verdikleri cevaplara ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları demokratik anne baba tutumlarının (\bar{X} =3.46) yüksek düzeyde, koruyucu-istekçi (\bar{X} =2.38) ve otoriter (\bar{X} =2.31) anne baba tutumlarının ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durumda öğretmenlerin anne baba tutumlarını daha çok demokratik tutum olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Cinsiyete Göre t testi Sonuçları*

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
Demokratik Tutum	Kadın	217	3.51	0.88	372	1.38	0.17
	Erkek	157	3.39	0.81			
Koruyucu-İstekçi Tutum	Kadın	216	2.29	0.75	371	-2.76	0.006
	Erkek	157	2.51	0.76			
Otoriter Tutum	Kadın	217	2.26	0.83	372	-1.37	0.17
	Erkek	157	2.38	0.77			

Tablo 4'te görüldüğü üzere öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarında, koruyucu-istekçi tutumda cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(371)} = -2.76$, $p < .05$). Bu durumda, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla anne baba tutumlarını koruyucu-istekçi tutum olarak algılama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları*

Betimsel İstatistikler			ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Yaş	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
Demokratik Tutum	21-30	173	3.47	0.78	Gruplar arası	0.02	2	.012	.017	.983
	31-40	135	3.46	0.90	Gruplar içi	269.315	371	.726		
	41 ve üzeri	66	3.44	0.93	Toplam	269.339	373			
Koruyucu-İstekçi Tutum	21-30	172	2.43	0.77	Gruplar arası	2.745	2	1.37	2.39	.093
	31-40	135	2.41	0.79	Gruplar içi	212.497	370	.574		
	41 ve üzeri	66	2.20	0.65	Toplam	215.242	372			
Otoriter Tutum	21-30	173	2.32	0.77	Gruplar arası	0.543	2	.27	.417	.659
	31-40	135	2.34	0.88	Gruplar içi	241.425	371	.65		
	41 ve üzeri	66	2.23	0.76	Toplam	241.968	373			

Tablo 5 verilerine göre, öğretmenlerin algıladıkları demokratik ($F_{(2,371)} = .017$, $p > .05$), koruyucu-istekçi ($F_{(2,370)} = 2.39$, $p > .05$) ve otoriter ($F_{(2,371)} = .417$, $p > .05$) anne baba tutumunun yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda, farklı yaş grubundaki öğretmenlerin anne baba tutumlarını benzer düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Ölçek</i>	<i>Anne eğitim düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum	Okuryazar değil	87	3.34	0.91	Gruplar arası	6.417	4	1.60	2.251	.063
	İlkokul	121	3.47	0.79						
	Ortaokul	31	3.53	0.68	Gruplar içi	262.923	369	.71		
	Lise	23	3.92	0.72						
	Üniversite	112	3.42	0.91					Toplam	269.339
Koruyucu-İstekçi Tutum	Okuryazar değil	86	3.34	.91	Gruplar arası	0.199	4	.05	0.085	.987
	İlkokul	121	3.47	.79						
	Ortaokul	31	3.53	.68						
	Lise	23	3.92	.72	Toplam	215.242	372			
	Üniversite	112	3.42	.91						
Otoriter Tutum	Okuryazar değil	87	2.34	0.82	Gruplar arası	2.633	4	.66	1.015	.399
	İlkokul	121	2.28	0.74						
	Ortaokul	31	2.29	0.65						
	Lise	23	2.03	0.75	Toplam	241.968	373			
	Üniversite	112	2.38	0.90						

Tablo 6 verileri incelendiğinde, öğretmenlerin algıladıkları demokratik ($F_{(4,369)}=2.251$, $p>.05$), koruyucu-istekçi ($F_{(4,368)}=.085$, $p>.05$) ve otoriter ($F_{(4,369)}=1.015$, $p>.05$) anne baba tutumunun anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda, farklı anne eğitim düzeylerine sahip öğretmenlerin anne baba tutumlarını benzer algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>			<i>ANOVA Sonuçları</i>							
<i>Ölçek</i>	<i>Baba düzeyi</i>	<i>eğitir Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Demokratik Tutum	Okuryazar değil	28	3.07	0.97	Gruplar	5.025	4	1.256	1.754	.138
	İlkokul	148	3.48	0.81	arası					
	Ortaokul	47	3.44	0.88	Gruplar	264.314	369	.716		
	Lise	74	3.55	0.83	içi					
	Üniversite	77	3.47	0.87	Toplam	269.339	373			
Koruyucu-İstekçi Tutum	Okuryazar değil	28	3.64	0.85	Gruplar	7.582	4	1.895	3.359	.01
	İlkokul	148	2.25	0.71	arası					
	Ortaokul	46	2.48	0.77	Gruplar	207.66	368	.564		
	Lise	74	2.56	0.78	içi					
	Üniversite	77	2.31	0.76	Toplam	215.242	372			
Otoriter Tutum	Okuryazar değil	28	2.56	0.97	Gruplar	4.614	4	1.154	1.793	.129
	İlkokul	148	2.20	0.75	arası					
	Ortaokul	47	2.35	0.78	Gruplar	237.354	369	.643		
	Lise	74	2.29	0.80	içi					
	Üniversite	77	2.43	0.85	Toplam	241.968	373			

Tablo 7 verilerine göre, öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumlarından koruyucu-istekçi tutumun baba eğitim düzeyine göre ($F_{(4,368)}=3.359$, $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, babası lise mezunu ile ilkokul mezunu olanlar arasında babası lise mezunu olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, baba eğitim düzeyi lise olan öğretmenlerin koruyucu-istekçi anne baba tutumunu daha yüksek algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin ($\bar{X}=3.28$) orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

<i>Ölçekler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Öz-şefkat	Kadın	217	3.22	0.73	372	-2.01	0.045
	Erkek	157	3.37	0.62			

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin cinsiyete göre erkekler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(372)}=-2.01$, $p<.05$). Bu durumda, erkek öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 9

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Ölçek</i>	<i>Yaş</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Öz-şefkat	21-30 yaş	173	3.22	0.69	Gruplar arası	1.916	2	.958	2.01	.13
	31-40 yaş	135	3.31	0.65	Gruplar içi	176.645	371	.476		
	41 ve üzeri	66	3.41	0.75	Toplam	178.561	373			

Tablo 9 verilerine göre, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2,371)}=2.01$, $p>.05$). Bu durumda farklı yaştaki öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Anne Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
<i>Ölçek</i>	<i>Anne eğitim düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öz-şefkat	Okuryazar değil	87	3.49	0.67	Gruplar arası	5.095	4	1.274	2.709	.03
	İlkokul	121	3.23	0.69						
	Ortaokul	31	3.20	0.67	Gruplar içi	173.47	369	.47		
	Lise	23	3.36	0.63						
	Üniversite	112	3.19	0.72						

Tablo 10 verileri incelendiğinde, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin anne eğitim düzeyine göre ($F_{(4,368)}=2.709$, $p<.05$) anlamlı farklılaştığı, okuryazar olmayan ve üniversite mezunu anne eğitim düzeyi arasında üniversite mezunu anne eğitim düzeyi lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda annesi üniversite mezunu olan öğretmenlerin daha yüksek öz-şefkat düzeyine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Baba Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

<i>Betimsel İstatistikler</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>						
<i>Ölçek</i>	<i>Baba eğitim düzeyi</i>	<i>Sayı</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>K.T</i>	<i>sd</i>	<i>K.O</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
Öz-şefkat	Okuryazar değil	28	3.32	0.72	Gruplar arası	2.454	4	.613	1.285	.275	
	İlkokul	148	3.37	0.65							
	Ortaokul	47	3.29	0.69	Gruplar içi	1766.11	369	.477			
	Lise	74	3.21	0.69							
	Üniversite	77	3.18	0.75					Toplam	178.56	373

Tablo 11 verilerine göre, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,369)}=1.285$, $p>.05$). Bu durumda; eğitim düzeyi farklı olan babaya sahip öğretmenlerin benzer öz-şefkat düzeylerinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın beşinci alt problemine yönelik olarak öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Anne baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayıları

<i>Ölçekler</i>	<i>(1)</i>	<i>(2)</i>	<i>(3)</i>	<i>(4)</i>
1. Öz-şefkat	1.00			
2. Demokratik Tutum	.394**	1.00		
3. Koruyucu-istekçi Tutum	-.323**	-.442**	1.00	
4. Otoriter Tutum	-.392**	-.691**	.745**	1.00

$p<.01$ **

Tablo 12 verilerine göre; öz-şefkat ile demokratik tutum arasında pozitif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=0,394$; $p<.01$), öz-şefkat ile koruyucu-istekçi tutum arasında negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=-.323$; $p<.01$), öz-şefkat ile otoriter tutum arasında ise negatif yönlü, anlamlı ve orta düzeyde ($r=-.392$; $p<.01$) ilişki vardır. Ayrıca, araştırmanın altıncı alt problemine yönelik basamaklı regresyon analizi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Basamaklı Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Basamaklar</i>	<i>Yordayıcı değişkenler</i>	<i>β</i>	<i>Yordama (R)</i>	<i>Gücü</i>	<i>Açıklanan Varyans (R^2)</i>
1.	Demokratik Tutum	.395	.395		.156
2.	Koruyucu-istekçi Tutum	-.185	.428		.183

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 13 verilerine göre, anne baba tutumlarından demokratik tutum ve koruyucu-istekçi tutumun öğretmenlerdeki öz-şefkat düzeyindeki varyansın %18.3'ünü açıkladığı görülmektedir. Tablo 13'teki basamaklı regresyon analizine ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Öz-Şefkat Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

<i>Model</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Regresyon	32.731	2	16.365	41.541	.000
Artık (Residual)	145.763	370	.394		

Tablo 14 incelendiğinde, Tablo 13'te verilen basamaklı regresyon analizinde elde edilen yordama gücünün anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($F_{(2,370)}=41.541$, $p<.000$). Öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerinin yordanmasına ilişkin yapılan regresyon analizi iki basamakta gerçekleşmiştir ve iki değişkenin önemli yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonuçları, regresyon eşitliğine önemli yordayıcı olarak giren demokratik tutumun öz-şefkate ilişkin varyansın %15.6'sını açıklayacak güçte olduğunu, koruyucu-istekçi tutumun ise varyansın %2.7'sini açıklayacak güçte olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, otoriter tutumun toplam varyansa anlamlı katkı sağlamadığı, öğretmenlerin öz-şefkat düzeylerini anlamlı düzeyde yordamadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin algıladıkları anne baba tutumları ile öz-şefkat arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırmada, yapılan analizler sonucunda elde edilen veriler incelendiğinde öğretmenlerin anne baba tutumlarını daha çok demokratik tutum olarak algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin demokratik anne baba tutumlarını yüksek düzeyde algımlarken, koruyucu-istekçi ve otoriter anne baba tutumlarını düşük düzeyde algıladığı görülmektedir. Alanyazında örnekleme öğretmen olan benzer bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte anne baba tutumları üzerine yapılmış çalışmalara bakıldığında; Bodur'un (2021) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada demokratik puan ortalamaları, koruyucu ve otoriter tutumdan daha fazla bulunmuştur. Gündüz (2023) ve Gürbüz'ün (2021) çalışmalarında üniversite öğrencilerinde algılanan anne baba tutumlarına baktığında benzer şekilde en yüksek demokratik tutumun algılandığını bulunmuştur. Bu çalışma sonuçlarında da alanyazınla paralellik görülerek örneklemin demokratik tutumu diğer tutumlardan daha yüksek algıladığı bulunmuştur. Bu durum ülkemizde anne baba tutumlarının genel olarak demokratik algılandığını göstermektedir ve olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Anne baba tutumunun cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaştığı; erkeklerin kadınlara göre koruyucu-istekçi tutumu daha yüksek oranda algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Kıvrak (2021) araştırmasında erkeklerin kadınlara kıyasla koruyucu-istekçi ebeveyn tutumunu anlamlı düzeyde daha yüksek algıladığını bulmuştur. Benzer araştırmalarda; genç yetişkinlerde (Ulu, 2022), üniversite öğrencilerinde (Yıldırım ve Sezer, 2018) cinsiyet değişkeni konusunda erkeklerin kadınlara göre anne babalarını daha koruyucu-istekçi algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Fan ve Zhang'ın (2014) araştırmasında da erkekler ebeveynlerini kadınlara oranla daha koruyucu algılamaktadır. Bu sonuçlardan farklı olarak, Kaplan (2021) çalışmasında kadınların algıladıkları ebeveyn tutumlarının erkeklere oranla daha koruyucu olduğunu bulmuştur. Bunun yanında cinsiyet ile algılanan anne baba tutumu arasında anlamlı farklılık bulmayan çalışmalar da (Akyol Kol, 2023; Baumrind, 1991; Demiriz ve Öğretir, 2007; Uji vd., 2014) vardır. Her kültür ve dolayısıyla ebeveyn, çocuğun cinsiyetine bağlı olarak farklı tutumlar gösterebilmektedir. Bazen aynı ebeveyn kız çocuklarına baskıcı tutum sergilerken erkek çocuklarına demokratik ya da aşırı hoşgörülü olabilmektedir (Yıldız Bıçakçı, 2004). Her ne kadar gittikçe toplumsal cinsiyet algısında değişim gözlene de özellikle geçmiş yıllarda atermil toplum yapısının etkisiyle hayatın birçok alanında erkekler daha çok gücün, kadınlar ise sakinlik ve merhametin temsilcisi olarak görülmektedir (Akkaş, 2024). Erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha değerli görülüp istek ve ihtiyaçlarının önemsendiği ailelerde (Kulaksızoğlu, 1989), bu araştırmada olduğu gibi erkeklere daha koruyucu-istekçi bir tutum gösterme olasılığı artmaktadır.

Anne baba tutumunun yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Alanyazında konuyla ilgili yapılan çalışmalar daha çok anne babaların yaşıyla ilgili yapılmıştır. Sak vd. (2015), 31-40 yaş aralığındaki anne babaların 41 yaş üzeri anne babalardan daha demokratik tutuma sahip olduğunu, 41 yaş ve üzeri ebeveynlerin daha çok otoriter ve izin verici tutumlar gösterdiğini bulmuştur. Sayın (2010), annelerin yaşının artmasıyla daha az ya da daha çok otoriter tutum sergilediğini belirtmiştir. Rafferty ve Griffin (2010) ve Şanlı ve Öztürk (2012) ise yaşı küçük olan anne babaların demokratik tutumu daha az sergilediğini kanıtlayan çalışmalar yapmışlardır. Yaşı büyük olan ebeveynlerin kendi çocukluk dönemlerinin özellikleri düşünülerek çocukluklarında otoriter tutuma sahip ebeveynleri olmuş olabileceği düşünülmektedir. Bu bakış açısı sebebiyle bu çalışmada da yaşı büyük olan öğretmenlerin ebeveynlerinden, kendi ebeveynlerinden gördüklerine benzer şekilde otoriter bir tutum görmeleri ya da ödünleme sonucu koruyucu-istekçi tutum görmeleri beklenebilirdi. Sonuçların bu yönde çıkmamasının örnekleme 41 yaş üzeri öğretmen sayısının az olmasının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada, anne baba tutumunun anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılaşmadığı bulunurken, babanın lise ve ilkokul eğitim düzeyine sahip olmasıyla koruyucu-istekçi tutumun algılanması arasında lise eğitim düzeyi lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

edilmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan anne eğitim düzeyinin anlamlı farklılık yaratmazken baba eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde farklılaşması toplumumuzdaki ataerkil yapıdan kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeyinin orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Soyer (2010) 605 öğretmen adayıyla yaptığı araştırmasında özel eğitim öğretmen adaylarının öz-şefkat düzeyinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Kuzu (2011) üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmasında katılımcıların öz-şefkat düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Öztürk (2017) de benzer şekilde öğretmenlerle yaptığı araştırmada öz-şefkat düzeyini orta düzey bulmuştur. Bu durumda öğretmenlerin öz-şefkatlerinin istenilen düzeyin altında olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerine karşı yeterince anlayışlı ve destekleyici olmadıkları söylenebilir.

Demografik değişkenler açısından veriler incelendiğinde öğretmenlerin algıladıkları öz-şefkat düzeyinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaştığı, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere oranla öz-şefkat düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu araştırmadan farklı olarak yapılan bazı çalışmalarda (Akyol Kol, 2023; İskender, 2009; Neff vd., 2007; Neff vd., 2008) kadınlar ve erkekler arasında öz-şefkat düzeylerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Öte yandan bu araştırma sonuçlarına paralel olarak alanyazında kadınların erkeklere göre daha az öz-şefkat, daha fazla öz-eleştiri becerisine sahip oldukları görülmektedir (Neff, 2003, Yarnell vd., 2015). Kıvrak (2021) da benzer şekilde araştırmasında erkeklerin öz-şefkat puanlarının kadınlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazındaki birçok araştırmada (DeVore, 2013; Kaplan, 2021; Neff ve McGehee, 2010; Yarnell vd., 2015) erkeklerin öz-şefkat düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bunun nedeni olarak kadınların kendilerine daha yargılayıcı yaklaşımları ve erkeklere oranla daha fazla olumsuz iç konuşmalar yapmaları olabilir (DeVore, 2013). Kadınların erkeklere oranla daha mükemmeliyetçi yapıda olması, kültürel olarak kadınlardan daha fazla beklenti içinde olunması, bu nedenle de kadınlarda gelişen eleştirel iç sesin artması çalışmalardaki bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir.

Öz-şefkat düzeyinin yaşa göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Neff ve McGehee (2010) ve Ulu'nun (2022) çalışmaları da araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir ve yaş ile öz-şefkat arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öztürk (2017), ilköğretim kademesinde çalışan öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada öz şefkat ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yetişkinlik dönemlerinde bireylerde ölçülen öz-şefkat karakter, yapılan iş, hayattaki beklentilerinin ne kadar gerçekleştiği gibi pek çok farklı etkene bağlı olarak değişebilmektedir. Bu noktada öz-şefkatin geliştirilebilir bir özellik de olduğu ve bu sebeple sonuçların değişkenlik gösterebileceği söylenebilir.

Öz-şefkat düzeyinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşmadığı, anne eğitim düzeyine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anne okuryazar olmama ve üniversite mezunu olma değişkenleri arasında annenin üniversite mezunu olması lehine öz-şefkat düzeyinde anlamlı bir farklılık söz konusudur. Kara (2019), babası yüksek eğitim almış öğrencilerin öz duyarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur. Solak Şimşek (2019), Dilmaç Pınar (2020), Ulu (2022), ve Akyol Kol (2023) ise çalışmalarında anne ve baba eğitim düzeyi ile öz-şefkat arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular bizi yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerde annenin daha bilinçli davranmasının ve çocukla daha etkili bir iletişim kurmasının öz-şefkati olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Algılanan anne baba tutumları ile öz-şefkat düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuş; demokratik tutum ile öz-şefkat arasında pozitif yönlü orta düzeyde, koruyucu-istekçi ve otoriter tutum ile öz-şefkat arasında negatif yönlü orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bu çalışma sonuçları alanyazındaki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ulu (2022) genç yetişkinlerle yaptığı çalışmada demokratik tutum ile öz-şefkat arasında pozitif yönlü, otoriter ve koruyucu-istekçi tutum ile öz-şefkat arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2009) ve Eker'in (2011) üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları araştırmalar da öz-şefkat ve anne baba tutumları arasında benzer sonuçlara ulaşmıştır. Neff ve McGehee (2010), Yılmaz ve Kesici (2014), Pepping ve diğerleri (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da demokratik tutumun öz-şefkat ile pozitif yönlü, otoriter ve koruyucu-istekçi tutumun öz-şefkat ile negatif yönlü anlamlı ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayar'ın (2016) çalışma sonuçlarına göre; ailelerini demokratik algılayan üniversite öğrencilerinin öz-şefkat düzeyleri, ailelerini otoriter algılayanlardan daha yüksektir. Kişilerin yetiştirildikleri ortam ve anne babalarından gördükleri tutumların kendilerine gösterecekleri değeri belirlediği düşünülmektedir (Neff, 2003a). Özellikle genç ve genç yetişkinler arasında oluşan öz-şefkat düzeylerinin farklı olmasının esas sebebinin aile içi ilişkiler ve bilişsel faktörler olduğu bilinmektedir (Neff ve McGehee, 2010). İçimizdeki duyguları tanımak ve dikkat etme yeteneğinin erken yaşlarda ailelerinden aldıkları empatiyle ilişkili olduğu iddia edilmektedir. Bu nedenle çocukluklarında sıcak ve destekleyici ailelere sahip çocuklarda öz-şefkat seviyeleri daha yüksek olurken soğuk ve eleştirel aileler için tersi söz konusu olmaktadır (Stolorow vd., 1987). Öz-şefkatin kendini acımasızca eleştirmeden şefkat göstermek olarak tanımlandığı düşünüldüğünde anne babasından bu tutumu görmeyen bireylerde öz-şefkat düşük olabilmektedir. Tüm bu durumlar bireylerin çocuklukta yaşadıkları ebeveyn tutumlarının ne kadar önemli olduğunu gözler önüne sermektedir. Alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarının tamamında olduğu gibi doğru anne baba tutumuna sahip olan bireylerde öz-şefkatin artması beklenen sonuçtur. Buradan hareketle; demokratik ebeveyn tutumunun kişinin öz-şefkat

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

oranını arttırırken otoriter ve koruyucu-istekçi tutumun öz-şefkat düzeyini azaltması alanyazını destekler niteliktedir.

Öz-şefkatin anne baba tutumlarını yordama düzeylerine bakıldığında demokratik tutumun öz-şefkati %15.6 oranında, koruyucu-istekçi ve demokratik tutum birlikte olduğunda öz-şefkati %18.3 oranında yordadığı bulunmuştur. İmanoğlu (2021) genç yetişkinlerle yaptığı çalışmasında babanın aşırı korumacı tutumunun öz-şefkat üzerinde pozitif etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yüksek oranda olmasa da koruyucu-istekçi tutumun öz-şefkati yordaması sonucunun alanyazınla tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle anne baba tutumlarından koruyucu-istekçi ve demokratik tutumun öz-şefkatin anlamlı yordayıcıları olduğu söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle okullarda öz-şefkat kavramının daha fazla yer alması sağlanarak öğretmenler konu hakkında bilinçlendirilebilir. Mevcut araştırmanın örneklemini öğretmenler ile sınırlıdır, ancak öz-şefkati etkileme potansiyeline sahip olabilecek okul yöneticileri, ebeveynler gibi paydaşlar da dâhil edilerek bütüncül bir bakış açısıyla farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir. Algılanan anne ve baba tutumlarına ilişkin reddedici, izin verici, ihmalkâr ve dengesiz anne baba tutumları gibi daha fazla anne baba tutumu içeren ölçekler kullanılarak konu derinlemesine araştırılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 07.03.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 14836

Yazarların Katkı Oranı

Tüm yazarlar eşit katkı sunmuşlardır (1. yazar %50, 2. yazar %50).

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

Akkaş, İ. (2024). Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet kavramları çerçevesinde ortaya çıkan toplumsal cinsiyet ayrımcılığı. *EKEV Akademi Dergisi*, (ICOAEF Özel Sayı), 97-118.

- Akyol Kol, H. (2023). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin algılanan ebeveyn tutumları ile öz-duyarlık açısından incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Altun, G. (2021). *Geç ergenlik döneminde ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Başal, H. A., Kahraman, P. B., Derman, M. T., Kahraman, Ö., ve Sümer, H. (2014). Otoriter ve demokratik tutuma sahip ebeveynleri olan 5-6 yaş çocuklarının evcilik oyunlarında üstlendikleri roller. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 384-409.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907.
- Bilecik, S. (2017). Anne baba tutumlarının bireylerin din algısına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(33), 7-38.
- Bodur, B. (2021). *Algılanan anne baba tutumu ve bilişsel çarpıtmalar ile internet bağımlılığı davranışı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çağdaş, A. (2015). *Anne baba çocuk iletişimi*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çetinkale, E. (2006). *11. sınıf öğrencilerinin denetim odakları, problem çözme becerileri ve algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin cinsiyet ve akademik alan değişkenleri açısından incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi*. Ufuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Deniz, M., Kesici, Ş., and Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 36(9), 1151-1160.
- DeVore, R. (2013). Analysis of Gender Differences in Self-Statements and Mood Disorders. *McNair Scholars Research Journal*, 9(1), 5–12.

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

- Dilmaç Pınar, Ş. (2020). *Hemşirelik öğrencilerinin psikolojik sağlık ve öz-şefkat düzeylerinin belirlenmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Dix, T. and Grusec, J. E. (1983). Parental influence techniques: An attributional analysis. *Child Development*, 54(3), 645–652.
- Doğruyol, S. (2023). *Algılanan anne-baba tutumu ve ebeveyne bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü*. Mersin Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Dokuz Eylül Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eker, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-duyarlık ve duyarlı sevgi düzeylerinin ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi*. Fatih Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Eroğlu, F. (2017). *Evli bireylerde psikolojik iyi oluş ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Fan, J. and Zhang, L. F. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking styles. *Learning and Individual Differences*, 32, 204-211.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2015). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (çev. Ali DÖNMEZ ve Nermin ÇELEN). Ankara: İmge Kitabevi.
- Germer, C. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. New York: Guilford Press.
- Gilbert, P. (2019). Psychotherapy for the 21st century: An integrative, evolutionary, contextual, biopsychosocial approach. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 92(2), 164–189.
- Gökmenoğlu, E. (2011). *Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeyleri ile algıladıkları anne-baba tutumları arasındaki ilişki*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gündüz, R. Ü. (2023). *Üniversiteye devam eden öğrencilerin algılanan anne-baba tutumları ve çocukluk çağı narsisizminin iletişim becerilerini yordama gücü*. İstanbul Arel Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Gülkaya, M. (2018). *Ergenlerin algıladıkları ve mevcut anne baba tutumları arasındaki ilişki ve algılanan anne baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Ufuk Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Gürbüz, A. C. (2021). *Üniversite öğrencilerinin yeme tutumları ile anne-baba tutumları ve depresyon arasındaki ilişki*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Hall, J. L. (2015). *An examination into the relationship between self-compassion and parenting styles*. East Tennessee State University: Unpublished thesis.
- İmanoğlu, M. C. (2021). *Algılanan ebeveynlik tutumları, benlik saygısı, olumlu-olumsuz duygulanım ve öz-şefkat ilişkisi*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- İskender, M. (2009). The relationship between self-compassion, self efficacy, and control belief about learning in Turkish university students. *Social Behavior and Personality*, 37(5), 711-720.
- Kaplan, D. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal kaygı arasındaki ilişkide öz duyarlılık, ilişkilere dair inançlar ve bilişsel çarpıtmaların aracı rolü*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kara, A. Ç. (2019). *Üniversite öğrencilerinde anne-baba bağlanması ile öz duyarlılık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kawamura, K. Y., Frost, R. O. and Harmatz, M. G. (2002). The relationship of perceived parenting styles to perfectionism. *Personality and individual differences*, 32(2), 317-327.
- Kayaalp, İ. ve Gündüz, B. (2018). Ergenlerin anne baba tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 514-536.
- Kıvrak, Z. (2021). *Yetişkinlerde algılanan ebeveyn tutumu, öz şefkat, öz tikslenme ilişkisinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Koch, K., Pauly, K., Kellermann, T., Seiferth, N. Y., Reske, M. and Backes, V. (2007). Gender differences in the cognitive control of emotion: An fMRI study. *Neuropsychologia*, 45, 2744–2754.
- Korap, N. (2013). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkisi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Çocuk yetiştirme tutumları ve aile. *Eğitim ve Bilim*, 12(74).
- Kulaksızoğlu, A. (2011). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

- Kuzgun, Y. (1972). *Ana-baba tutumlarının bireyin kendini gerçekleştirme düzeyine etkisi*. Hacettepe Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kuzgun, Y. ve Eldeleklioğlu, J. (1999). Ana baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 63-68.
- Kuzu, S. (2011). *Öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ve öz duyarlık düzeylerinin karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Küçük, M. (2020). *Yetişkinlerin öz şefkat, bağlanma stilleri ve psikolojik iyi oluş özelliklerinin incelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- McClun, L. A., and Merrell, K. W. (1998). Relationship of perceived parenting styles, locus of control orientation, and self-concept among junior high age students. *Psychology in the Schools*, 35(4), 381-390.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250.
- Neff, K. (2003b). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity*, 2(2), 85-101.
- Neff, K. D. (2004). Self-Compassion and Psychological Well-Being. *Constructivism in the Human Sciences*, 9, 27-37.
- Neff, K. D., Rude, S. S. and Kirkpatrick, K. L. (2007). An Examination of Self-compassion in Relation to Positive Psychological Functioning and Personality Traits. *Journal of Research in Personality*, 41(4), 908–916.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. and Hsieh, Y. P. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of cross-cultural psychology*, 39(3), 267-285.
- Neff, K. D. and McGehee, P. (2010). Self-compassion and Psychological Resilience Among Adolescents and Young Adults. *Self and Identity*, 9(3), 225–240.
- Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. *Compassion and wisdom in psychotherapy*, 1, 79-92.
- Neff, K., and Germer, C. (2018). *The Mindful Self-Compassion Workbook: A Proven Way to Accept Yourself, Build Inner Strength, and Thrive*. New York: Guilford Press.
- Neff, K. D., Knox, M. C., Long, P. and Gregory, K. (2020). Caring for others without losing yourself: An adaptation of the Mindful Self-Compassion program for healthcare communities. *Journal of Clinical Psychology*. 76(9), 1543- 1562.

- Neff, K. D., and Knox, M. C. (2020). *Self-compassion. In Encyclopedia of personality and individual differences*. New York: Springer International Publishing.
- Okumuş, V. (2018). *Çocukların sosyal medya kullanımları ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. İstanbul Ticaret Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Okuyucu, A. (2017). *İlkokul döneminde anne baba tutumlarının öğrenci başarısına etkisi Esenler İlçesi Örneği*. Yıldız Teknik Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Öztürk, Ş. (2017). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinde öz-anlayış ile işe bağlı gerginlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Toros Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pekdoğan, S., ve Kanak, M. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3), 138-147.
- Pekyürek, İ. (2018). *Bir okul örneğinde anne baba tutumlarının ergenlerin kişilik yapısı ve cinsiyet rolü ile ilişkisinin incelenmesi*. Beykent Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Pepping, C. A., Davis, P. J., O'Donovan, A., and Pal, J. (2015). Individual differences in self-compassion: The role of attachment and experiences of parenting in childhood. *Self and Identity*, 14(1), 104-117.
- Rafferty, Y. and Griffin, K. W. (2010). Parenting behaviours among low-income mothers of preschool age children in the USA: implications for parenting programmes. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 143-157.
- Rubin, J. B. (2013). Psychoanalysis is self-centered. *Soul on the couch*, 79-108.
- Sak, R., Sak, İ. Ş., Atlı, S. ve Şahin, B. (2015). Okul öncesi dönem: Anne baba tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 972-991.
- Sayın, K. B. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Empati Becerileri ile Anne-Baba Tutumları Arasındaki İlişki*. Maltepe Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Solak Şimşek, N. (2019). *Lise öğrencilerinde öznel iyi oluş ve öz şefkat arasındaki ilişki*. Akdeniz Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.
- Stolorow, R. D., Brandchaft, B. and Atwood, G. E. (1987). *Psychoanalytic treatment: An intersubjective approach*. Berkeley: Analytic Press.

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

- Sümer, A. (2008). *Farklı öz-anlayış (self-compassion) düzeylerine sahip üniversite öğrencilerinde depresyon anksiyete ve stresin değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmış yüksek lisans tezi.
- Şahin, D. (2018). *Ortaöğretim kurumlarına devam eden 14-18 yaş arası ergenlerin anne baba tutumları ve öz anlayışlarının sosyal görünüş kaygılarına etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Şanlı, D. ve Öztürk, C. (2012). Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 31-48.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Publications.
- Tanaka, M., Wekerle, C., Schmuck, M. L., Paglia-Boak, A. and MAP Research Team. (2011). The linkages among childhood maltreatment, adolescent mental health, and self-compassion in child welfare adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 35(10), 887-898.
- Temiz, Ö. (2020). *Algılanan anne ve baba tutumunun bağlanma stilleri, öz-şefkat ve benlik saygısı üzerine etkisi*. İstanbul Okan Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Tuncer, O. (1980). *Çocuk ve Eğitim*. Ankara: TED Yayınları.
- Uji, M., Sakamoto, A., Adachi, K. and Kitamura, T. (2014). The impact of authoritative, authoritarian, and permissive parenting styles on children's later mental health in Japan: Focusing on parent and child gender. *Journal of child and family studies*, 23, 293-302.
- Ulu, G. (2022). *Genç yetişkinlerde ebeveyn tutumları, anksiyete ve öz-şefkat ilişkisi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Waasdorp, T. E., Lindstrom Johnson, S., Shukla, K. D. and Bradshaw, C. P. (2020). Measuring school climate: Invariance across middle and high school students. *Children & Schools*, 42(1), 53-62.
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C. and Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520.
- Yavuzer, H. (2020). *Ana- baba okulu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız Bıçakçı, M. (2004). *Annesi çalışan ve çalışmayan çocukların anne baba tutumlarını algılamalarının ve benlik imajlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Yılmaz, M. T. (2009). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayışları (self-compassion) ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Selçuk Üniversitesi: Yayınlanmamış doktora tezi.

Yılmaz, M. T. Ve Kesici, S. (2014). Anne baba tutumları ve kardeş sırasının üniversite öğrencilerinin öz-anlayışlarının gelişimine etkisi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 131-157.

Young, J. E., and Klosko, J. S. (1994). *Reinventing Your Life: The Breakthrough Program to End Negative Behavior and Feel Great Again*. Londra: Penguin Books.

Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının, benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi*. İstanbul Arel Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Zengin, E. (2019). *Ergenlerde anne baba tutumları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi: Ortaokul örneği*. İstanbul Gelişim Üniversitesi: Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

Extended Abstract

Introduction

It can be accepted that compassion and therefore self-compassion in the relationship between teachers and their students is a necessity both in terms of the teacher's well-being and professionally (Soyer, 2010). When the level of self-compassion in an individual is high, positive thoughts will increase and the effect of negative thoughts will decrease, therefore professionals (teachers, psychological counselors, psychiatrists) who aim to help individuals improve themselves need to use such a basic skill (Deniz et al., 2008). Considering that the school, where we spend important years of our lives, and therefore teachers, have significant effects on individuals' self-compassion, it is thought that it is important to find out the level of teachers' self-compassion and its relationship with parental attitudes. When the literature on this subject is examined, it is seen that the number of studies measuring the level of self-compassion in teachers is quite low, and no study has been found that relates the perceived parental attitude in teachers to self-compassion. Starting from this starting point, this research aims to examine the relationship between teachers' perceived parental attitudes and their levels of self-compassion. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of parental attitudes perceived by teachers?
2. Do teachers' perceived parental attitudes differ significantly according to variables such as gender, age, and mother and father's level of education?
3. What are teachers' self-compassion levels?
4. Do teachers' self-compassion levels differ significantly according to variables such as gender, age, and mother and father's level of education?
5. Is there a significant relationship between teachers' perceived parental attitudes and their levels of self-compassion?

6. To what extent do teachers' perceived parental attitudes predict their levels of self-compassion?

The concept of self-compassion has been encountered more frequently in recent years. With the increasing interest in positive psychology today, the focus has begun to shift from the negative aspects of individuals to their positive characteristics that will support well-being, also known as psychological resilience. The reason for this situation becomes clear when we consider how much the love and compassion that individuals show themselves affect psychological well-being. Although self-compassion is thought to be developed in later periods of life, it is seen in studies (Kıvrak, 2021; Küçük, 2020) that a person's love and understanding for themselves is more related to the unconditional love shown by their family while raising them. It is known that the 0-6 age period in particular forms the basis of human personality. Loving oneself and knowing that one is valuable is also a feeling that is established during this period. For these reasons, it is important to investigate the relationship between self-compassion and parental attitudes by taking into account different variables. In addition, this study is considered important in terms of determining to what extent the perceived parental attitude of teachers explains self-compassion and differs from the studies in the literature. This study examined the relationship between teachers' perceived parental attitudes and self-compassion. Self-compassion in teachers affects the teacher's approach to both himself/herself and his/her students. In addition, since self-compassion reduces negative thoughts, it is a skill that should be possessed by professionals who aim to help and develop others, such as teaching. For these reasons, it is thought that examining the relationship between teachers' perceived parental attitudes and self-compassion levels by considering variables such as gender, age, and mother and father's education level will reveal useful information for the literature. In addition, when the literature is examined, it is seen that the number of studies on self-compassion is quite low compared to other fields, and the studies examining the relationship between self-compassion and parental attitudes are insufficient and need to be supported by new studies. No study has been found in the literature on teachers' relationship between parental attitudes and self-compassion. In this respect, it is thought that the study will contribute to the relevant literature.

Method

The correlational survey model, a quantitative research design, was used in this study. The sample of the research was determined using a cluster sampling method. The research was conducted with 374 teachers working in schools in the İpekyolu, Tuşba, and Edremit central districts of Van province during the 2022-2023 academic year.

The research data were obtained from teachers working in official kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools determined by the researcher in the second semester of the 2022-2023 academic year. During the data collection process, first of all, application approval was obtained from the Van Yüzüncü Yıl University Social and Human Sciences Ethics Committee, and official permissions were obtained from the Van Provincial Directorate of National Education. Data were collected by applying the scales to teachers working in kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools in the Edremit, İpekyolu, and Tuşba districts of Van province voluntarily. The data collection process took approximately four months. Approximately half of the data (200 teachers) were collected online through a form created via the Google form program, and the rest (174 teachers) were collected face-to-face with forms distributed to teachers in schools.

"Self-Compassion Scale" and "Parental Attitude Scale" were used as data collection instruments in this research. Descriptive statistics (mean, standard deviation), inferential statistics (independent samples t-test, ANOVA), Pearson Product-Moment Correlation Coefficient, and stepwise regression analysis were used in the data analysis of the research.

Result and Discussion

As a result of the research; it was found that teachers perceived parental attitudes more as democratic attitudes, men had a higher perception of protective-demanding attitude compared to women, and there was a significant difference in the perception of protective-demanding attitude according to the father's level of education being high school or primary school, and there was no significant difference between parental attitudes and age. It was determined that teachers' perceived self-compassion level was moderate and male teachers had a higher level of self-compassion compared to female teachers. While there was no significant differentiation in self-compassion level according to the father's education level, it was found to be significant in favor of university graduate mothers. There was no significant differentiation in self-compassion level according to age. A significant relationship was found between perceived parental attitudes and self-compassion levels; a positively moderate relationship between democratic attitude and self-compassion, and a negatively moderate relationship between protective-demanding attitude, authoritarian attitude, and self-compassion were identified. It was found that a democratic attitude predicted self-compassion by 15.6%, and when combined with a protective-demanding attitude, it predicted it by 18.3%.

Based on the results obtained in this study, teachers can be made more aware of the concept of self-compassion in schools. The sample of the current study is limited to teachers, but it can be suggested that different studies be carried out with a holistic perspective by including stakeholders such as school administrators and parents who may have the potential to affect self-compassion. The

Öğretmenlerin Algıladıkları Anne Baba Tutumları İle Öz-Şefkat Düzeyleri Arasındaki İlişki

subject can be investigated in depth by using scales that include more parental attitudes such as rejecting, permissive, neglectful and unbalanced parental attitudes.



11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

*Nil ÖZKAN**
*Sadık KARTAL***

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaöğretim kademesinde okutulan 11. sınıf Tarih ders kitabının ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili ifadelerin eğitimin siyasal işlevi açısından incelenmesidir. Araştırmaya konu olan kitap MEB tarafından hala okutulmakta olup Eğitim Bilişim Ağından (EBA) edinilebilmektedir. Mevcut çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda elde edilen kod, kategori ve temalardan bir tablo oluşturularak tekrar edilme sıklığına göre kategoriler “Siyasi etkenler”, “Ekonomik etkenler”, “Askeri etkenler” ve “Sosyal-kültürel etkenler” olmak üzere sıralanmıştır. Siyasi etkenler adlı kategoride iç ve dış tehdit olarak genelde yabancı ülkelerin Osmanlı devletine karşı yürütmüş olduğu olumsuz uygulamalara ve devletin varlığının tehdit edildiği unsurlara yer verilmiştir. Ekonomik etkenler kategorisinde Osmanlı devletinin ekonomisini etkileyen dış dünyada yaşanan gelişmeler ve iç ekonomide ortaya çıkan bunalımlar, isyanlar ve süreci zorlaştıran faktörlere değinilmiştir. Askeri etkenler kategorisinde, diğer ülkelerde askeri alanda ortaya çıkan yenilikler ve değişikliklere, Osmanlı devleti içerisinde bulunan askeri yapıdaki bozulmalar, istikrarsızlıklar ve çatışmalara değinilmiştir. Sosyal kültürel etkenler kategorisinde Avrupa’da ortaya çıkan Rönesans-Reform ile ilgili gelişmeler ve Anadolu’da yaşanan sosyal, toplumsal ve etnik kargaşalar belirtilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda, eğitimin siyasal işlevinin daha çok “biz” ve “diğerleri” yönünde kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitimin siyasal işlevi, tarih ders kitabı, iç ve dış tehdit

Examination of Internal and External Threats to the Country in the 11th Grade History Textbook in Terms of the Political Function of Education

Abstract

The aim of this research is to analyse the statements about internal and external threats to the country in the 11th grade History textbook taught at the secondary education level in terms of the political function of education. The book subject to the research is still being taught by the Ministry of National Education and can be obtained from the Education Information Network (EBA). In the current study, the data were collected through document analysis and analysed by content analysis method. A table was created from the codes, categories and themes obtained as a result of the analysis of the data and the categories were listed as ‘Political factors’, ‘Economic factors’, ‘Military factors’ and ‘Social-cultural factors’ according to the frequency of repetition. In the category named ‘political factors’, the negative practices of foreign countries against the Ottoman state and the elements that threatened the existence of the state were included as internal and external

* Doktora Öğrencisi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Burdur, drnilozkan@gmail.com, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-6237-5359

** Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Burdur, skartal@mehmetakif.edu.tr, ORCID: orcid.org/ 0000-0001-6049-5656

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

threats. In the category of economic factors, the developments in the foreign world affecting the economy of the Ottoman state and the depressions, rebellions and factors that made the process difficult in the domestic economy were mentioned. In the category of military factors, innovations and changes in the military field in other countries, deterioration in the military structure, instabilities and conflicts within the Ottoman Empire were mentioned. In the category of social and cultural factors, the Renaissance-Reformation developments in Europe and the social, communal and ethnic turmoil in Anatolia were mentioned. In line with this information, it is understood that the political function of education is mostly used in the direction of 'us' and 'others'.

Keywords: Political function of education, history textbook, internal and external threat

Giriş

Eğitim, bireylerin davranışlarında çeşitli yaşantılar yoluyla istendik davranış ortaya çıkarma süreci olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2011). Aynı zamanda insanlığın varoluş mücadelesine paralel olarak sürekli değişime ve dönüşüme uğrayan bir süreçtir (Brighouse, 2006). Eğitim aracılığıyla bireylerin sosyalleşerek kültürel hayata hazırlanması sağlanmaktadır. Eğitim, sosyokültürel değerlerin ileriki nesillere aktarımıyla birlikte küresel teknoloji ve gelişmeler doğrultusunda yeni bilgi ve değer de üretmektedir (Gutek, 2019). Genel itibarıyla eğitimin bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasal olmak üzere dört işlevi bulunmaktadır (Ünsal & Kökdaş, 2020).

Eğitimin bireysel işlevi Taşkın'a göre (2014), kişilere karakter kazandırılması, demokrasi farkındalığının oluşturulması, yaşam ile toplum arasında entegrasyonunun sağlanması olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanı sıra bireylerin kendi yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, kendi öz farkındalıklarının oluşturulması, her alanda kendi ilgi, istek ve kabiliyetlerine yönelik bilgi edinmelerine imkân sağlanmasıdır. Eğitimin toplumsal işlevi, bireylerin biyolojik özellikleri haricinde kişiyi yaşamı boyunca içinde bulunduğu toplumun gelenek-görenekleri, değerleri, norm, kural ve davranış kalıplarına göre toplumla bütünleştirme sürecidir (Özkan, 2011). Aynı zamanda Kartal (2018) eğitimin toplumsal işlevi aracılığıyla kişilere mesleki deneyim kazandırılarak ülkelerin iktisadi kalkınmasına katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Ottaway (2013) ise toplumlararası kültür aktarımını, kişilerin toplumsallaştırılması ve toplumsal kültürü zenginleştirecek kişiler yetiştirilmesini eğitimin toplumsal işlevi olduğunu belirtmektedir. Ekonomik olarak eğitimin görevi, toplumun gereksinim duyduğu hizmet, tarım ve endüstri gibi alanlarda nitelikli beşerî sermayeyi oluşturmak amaçlı bireylere gerekli bilgi ve birikimi aktararak üretici olarak yetiştirmektir. Kalifiye işgücü doğrultusunda en az girdi ile daha çok hizmet ve ürünün üretimi yapılabilmektedir (Stevens & Weale, 2004; Çakmak, 2008).

Devletlerin yönetiminde iktidar konumunda olan dinamikler ve gruplar tarafından yeniden sağlanacak düzenin oluşturulması yönünde bir araç olarak kullanılması eğitimin siyasal işlevi olarak belirtilmektedir (Wringe, 2012). Başka bir deyişle siyasal işlev olarak eğitim, öğrencilerin toplumdaki siyasal düzene uyum sağlamaları kolaylaştırmaktır (Kartal, 2018). Siyasal anlamda eğitimin işlevi, mevcut siyasi sistemin korunması ve siyasal lider yetiştirilmesi olarak iki boyuttan oluştuğu söylenebilir.

İlk boyutta, eğitim aracılığıyla bireylerin siyasal sisteme bağlılıklarını sağlayarak hâkim olan değerleri ve ideolojiyi benimsetme ve kişilerin bu yönde yetiştirilmesini sağladığından söz edilebilir. Diğer yandan ise mevcut siyasal sisteme mesleki örgütlenmeler, gönüllü kuruluşlar ve siyasi partiler aracılığıyla siyasi lider yetiştirilmesine olanak tanınarak eğitimin siyasal işlevinin ikinci boyutunun uygulanmaktadır (Tezcan, 2019). Bu işlevlerle ilgili olarak 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun genel amaçlarla ilgili kısımda bulunan ilk maddelerde Türk milletinin tüm vatandaşlarının mevcut amaçlara uygun yetiştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Amaçlara genel olarak bakıldığında devlet eliyle kişilerin toplumda milli birlik beraberlik ve belli bir düzen içerisinde yaşamalarının sağlanması yönünde çerçevesi belirlenmiş bir vatandaşlık imgesi inşa edilmeye çalışılmaktadır.

Devletler varlıklarını sürdürebilmek amacıyla baskı ve ideoloji aracı olmak üzere temelde iki aygıt kullanırlar. Bu aygıtlardan başta eğitim olmak üzere kültürel-siyasi kurumlar ve din devlet tarafından kullanılan ideolojik araçlardır (Althusser, 2019). İdeoloji kavramı, inanç ve hayal anlamında kullanılan “ideo” ve bilim ve akıl anlamında kullanılan “loji” sözcüklerinin birleşiminden meydana gelmiştir. İdeoloji, toplumsal veya siyasal faaliyet gösteren bir grubun, bir partinin veya bir hükûmetin eylemlerine yön veren ve sıkıya bağlı olduğu fikir ve inançlardan oluşan düşünceler bütünüdür. (DeBray, 2006). Diğer yandan ideoloji, geçmiş ile gelecek arasında kilit rol oynayan geleceğin politikalarını şekillendiren birçok disiplin gibi eğitimin yapılandırılmasında etkili olan bir terimdir (Backer, 2020). İdeoloji eğitimde, devletin mevcut düzenin sürdürülmesi, kurulduğu meşru ilkelerinin ve amaçlarının bireylere benimsetilmesi için kullanılır (Alexander, 2005). Açıkça ifade edilmese de ideolojiler, bir çağrı veya isimlendirme gibi yöntemlerle topluma aktarılır (Gao, 2023).

Siyasi iktidarlar sahip olduğu ideolojilerini bireylere ve topluma kabul ettirmek istemektedirler (Rehmann, 2020). Bu amacı gerçekleştirmek amacıyla ise siyasal iktidar tarafından iktidar çevresine tabi olan kişi ve kurumlarca hayata geçirilen politikaların doğru ve haklı olduğu ispatlanmaya ve bireylerin kabullenmeleri sağlanmaya çalışılır (Çabas, 2020). Öyle ki oluşturulmak istenen siyasal düzenin sürdürülebilirliği kişiler ve toplum tarafından mevcut siyasal düzenin meşruiyetine olan inançları ve bağlılıklarıyla doğru orantılıdır. İnançsızlık ve kabullenmeme gibi karşıt durumlar ise siyasal sistemde bir risk olarak algılanmaktadır (Kartal, 2018). Toplumsallaşmada kritik rol üstlenen okullar, kişilerin üyesi oldukları toplumun normlarını, değerlerini ve kültürünü edindikleri toplumsal ve sosyokültürel aktarma işleviyle birlikte ideolojinin yeniden yapılandırıldığı bir aygıt olarak görülmektedir (Smith, 2003). Bu nedenle topluma sahip oldukları değerleri benimsetmeye çalışan siyasal iktidarlar bu amaçla okulları ve eğitimi kullanırlar (Hill, 2013).

Okullar aracılığıyla devlet, toplumun sahip olduğu farklı fikir, norm ve değerleri kendi ideoloji doğrultusunda yönlendirme ve değiştirme isteğindedir. Bunun sebebi ise dünyanın her yerinde okulların bireylerin davranışlarını ve düşüncelerini şekillendiren ve etki gücünün yüksekliğiyle ilgili

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

oldukça fazla imkana sahip olan örgütler olarak görülmesidir. Özellikle günümüzde okulların hâkim statüsü doruk noktasına ulaşmıştır (Wexler, 1982; Hyslop-Margison vd., 2006). Siyasal iktidarlar tarafından okullar genelde politik bir güç olarak görülmüş ve iktidar kesiminin eğitim üzerinde bir kontrolü ve eğitim politikalarıyla teması olmuştur (Curdt-Christiansen & Weninger, 2015). Genelde siyasal iktidarlar, yapılandırmak istedikleri devlet düzeniyle ilgili kural, norm, talimat ve emirlere uyan, “devlet her şeyden üstün” anlayışına sahip, mevcut ideolojiye uygun vatandaş yetiştirmek amacıyla okulları bir aygıt olarak kabul etmektedir (Ekinci, 2013). Eğitim kurumlarında iktidarlar tarafından ders müfredatları, öğretim programları, ders kitapları aracılığıyla geçmişteki ideolojiler kötülenerek en iyi ideolojinin kendi sahip oldukları ideoloji olduğun kişilere aktarılmaya çalışılır. Böylece ideoloji farklılığına yönelik görülen riskler ve ihtimaller ortadan kaldırılmaya ve ideolojide tekipleştirme sağlanmaya çalışılır. Bu doğrultuda iktidarlar ideolojiyi kullanarak sahip oldukları programları, düşünceleri, uygulamaları ve isteklerini kuramsal açıdan meşrulaştırır (Apple, 2017; Şimşek, Küçük & Topkaya, 2012).

İdeolojik yapılanma doğrultusunda okullarda özellikle öğretmenler ve okutulan dersler aracılığıyla ideoloji, bilinçaltında birikim oluşturan bir süreç olarak devam ettirilmektedir (Meyer, 2017). Yeni Türk devletinin kuruluş dönemlerinde lise kademesinde okutulan tarih dersi üzerinde önemle durulması, ders müfredatlarının ideolojiyi benimsetme yönünde kritik bir öneme sahip olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda oluşturulan müfredattaki tarih dersiyle ilgili içeriklerde sanatla ilgili kısımlar çıkarılarak yerine Türk devletinin kuruluşu, kurtuluş mücadelesi, ateşkes ve barış anlaşmaları, halifeliğin kaldırılması ve Cumhuriyetin ilanı gibi temalar eklenmiştir (Yıldız, 1995). Böylelikle ortaya çıkan yeni rejimle ilgili oluşum ve mücadele sürecinin ve kendi ideolojisinin benimsetilmesi yönünde ders kitaplarına müdahale ve yönlendirme yapıldığı söylenebilir. Birçok eğitim politikası, ideolojik ve siyasi açıdan mahrum olmadığı gibi okulların müfredatlarıyla paralel olarak sınıf ve cinsiyet kavramları haricinde bireylere siyasal iktidar konuları ile ilgili bilgi aktarımı yapılmaktadır (Hill, 2022). Karar verme becerisi henüz gelişmemiş ve bilinçaltı yapılanmalarının farkında olmayan küçük yaşlardaki öğrenciler, öğretim programları kapsamında yer alan törenler, ritüeller, resmi bayramlar, okul içerisinde ve dışında yapılan kutlamalar aracılığıyla ideolojik açıdan bir bilgi yüklenimine maruz kalmaktadır (Akın & Arslan, 2014).

Diğer taraftan siyasal iktidarlar sahip oldukları ideolojilerini kişilere benimsetmek amacıyla okullarda devletin temsilcisi görevini üstlenen otorite sahibi olan ve hükümleri sorgulanamayan öğretmen faktörünü kullanmaktadır (Saylık, 2016). Gelişmiş ülkelere göre daha düşük seviyede olan ülkelerde ve toplumlarda öğretmenin üstlendiği görevler, yetkiler ve atfedilen dokunulmazlık öğretmeni sorgulanamaz bir konuma taşımaktadır. Öğrencilerin yaşça daha küçük olduğu dönemlerde zihinsel ve fiziksel olarak öğretmen otoritesine karşı koyması ve sorgulamasının mümkün olmadığı düşünülmektedir (Batoool, Khan & Janjua, 2023). Başkaya 'ya göre (2024) devletin temsilcisi olduğu

öğretmenlerin okullarda oluşturduğu öğretmen öğrenci ilişkisi ortaya çıkan hakimiyet, otorite ve buna uyma zorunluluğu olan kişiler arasındaki bir ilişki şeklindedir. Öyle ki bu güç dengesinde siyasal iktidarın ideolojisi ve egemenliği sorgulama hakkı tanınmadan öğretmenler aracılığıyla kişilere aktarılır (Murray, 2020). Bunun yanında sınıflarda belli bir hakimiyeti olan ve devleti temsil eden öğretmenler, öğrencilere kabullenmek, sessiz kalmak, itaat etmek, karşı çıkmamak gibi davranışları öğretmekle birlikte sorgulayıcı davranış kalıpları görmezden gelecektir. Böylelikle öğretmenlerin de kendi otoritelerinin sürdürülebilirliği sağlanmaktadır (Grace, 2012).

Siyasal düzenin devam ettirilmesi ve siyasal sistemin meşrulaştırılması amacıyla eğitim sürecinde gerekli olan eylemler, söylemler bilgi ve birikimin üretilerek aktarılmasını sağlayan önemli faktörlerden birisi de ders kitapları olduğu belirtilmektedir (Ballı & Kartal, 2020). Genel itibarıyla okutulan derslerin öğrenciler açısından duyuşsal, bilişsel ve psikomotor alanlarında gelişimlerine yardımcı olduğu ileri sürülmektedir. Ancak esasında kişilerin düşünceleri üzerinde mevcut ideolojinin ve kültürün oluşumu sağlanmaktadır (Lim, 2014). Eğitimde mevcut müfredatın resmi ve gizli boyutlarıyla yüklenmek istenen ideolojik fikirler, kişilerin toplum içerisindeki rol ve eylemlerini öğrenim hayatı boyunca etkilerken ulus devletler daima ders kitapları aracılığıyla iktisat, toplum ve tarih ile ilgili politikalarını bireylere aktarmaya çalışırlar (Zajda, 2020). Bu yüzden okullarda okutulmak üzere seçilmiş olan müfredattaki hiçbir kitap objektif ve tesadüfi olmadığı ifade edilebilir. Seçimi yapılmış ders kitaplarında kullanılan özenle seçilmiş sözcüklerin veya cümlelerin tekrar etmesi, siyasi ideolojiyi çağrıştıran resim ve karikatürlere yer verilmesi, bazı temaların ise özellikle seçilerek kitaplara konulması kişilerin zihinlerinde siyasi düzen ve iktidar doğrultusunda oluşturulan bir kodlama olduğu belirtilmektedir (Hagai vd., 2017). Genel olarak ders kitapları siyasi iktidar ve ideolojiyle ilgili değer ve bilgiyi aktaran önemli bir aygıt olarak tanımlanabilir (Özyurt, 2014).

Literatür incelendiğinde eğitimin siyasal işlevine yönelik özellikle ders kitaplarının incelenmesiyle ilgili araştırmaların olduğu saptanmıştır. Genel olarak bakıldığında eğitimin meşrulaştırma, yeniden üretim, iyi bir vatandaş yetiştirme ve toplumsal bütünleştirme rollerine hizmet ettiği (Kayaalp, 2015), milli değerlere bağlılık, vatan ve millet sevgisine (İnal, 2004) vurgu yapıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise uygun olan ideolojik ekseninde okulların birer toplumsallaşma aracı olarak kullanıldığı (Pandhiani vd., 2016) ve eğitimin her kademesinde mevcut ideoloji doğrultusunda müfredatların ve ders kitaplarının şekillendirildiği (Afzal vd., 2021) belirtilmiştir. Dolayısıyla devletin kontrolü ve denetiminde olan eğitim sisteminde en önemli unsur olan ders kitaplarının içeriklerinde devletin düzenine uygun kişilerin yetiştirilmesinde bireylerden umulan beklentilere ilişkin birtakım anlamlar, göstergeler ve belirtilerin olması beklenmektedir. Bu beklentilere uygun saptanan kritik unsurların eğitimin siyasal işlevinin hangi yönlerde nasıl kullanıldığı ve bu yönde devletin isteklerinin ve beklentilerinin ortaya çıkarılması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ise MEB tarafından ortaöğretim kademesinde 11. sınıfta okutulan yazarı Ahmet Yılmaz editörlüğü ise

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

Mehmet Koyuncu tarafından yapılan Tarih ders kitabında eğitimin siyasal işlevi açısından ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili kazanımların ve ifadelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- a) 11. sınıf Tarih ders kitabında ülkeye yönelik dış tehditlerle ilgili eğitimin siyasal işlevine hizmet eden ifadeler veya kazanımlar nelerdir?
- b) 11. sınıf Tarih ders kitabında ülkeye yönelik iç tehditlerle ilgili eğitimin siyasal işlevine hizmet eden ifadeler veya kazanımlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada MEB tarafından hazırlanmış olan 1. Sınıf Tarih ders kitabının eğitimin siyasal işlevi açısından ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili kazanımların incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda yazılı belgelerin sistematik analizi için önerilen (Wach, 2013) nitel araştırma tekniklerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak olguya yönelik bulunan basılı veya elektronik kaynakların okunması, sorgulanması ve değerlendirilmesini kapsamaktadır (Bowen, 2009). Glesne (2011) ise doküman analizinde her türlü kitap, makale, gazete, tutanak ve istatistiklerin kullanılabilceğini belirtmektedir.

Veri Seti

Örneklem seçimi için öncelikle ortaöğretim kademesinde MEB tarafından okutulan ders kitaplarının ön incelemesi yapılmıştır. Yapılan ön inceleme sonucunda sosyal bilimler ve fen bilimlerinde okutulan ders kitapları karşılaştırılarak incelenmiş ve mevcut çalışmaya uygunluğu açısından Tarih ders kitabının örneklem olarak seçilmesine karar verilmiştir. Gerekece olarak ise Sosyal bilimler içerisinde yer alan Tarih ders kitabının içerik olarak devletin ideolojisini ve politikalarını daha iyi aktardığı ve yansıttığı düşünülmüştür. Bu bağlamda çalışmanın amacına uygun olarak ortaöğretim kademesinde 9., 10., 11. ve 12. sınıflarda okutulan Tarih ve İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitapları mevcut içeriklerine göre incelenmiş ve 11. sınıf Tarih ders kitabının diğer sınıf kademelerine göre ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili kazanımların incelenmesi ve ideolojik yaklaşımlar açısından daha yoğun içeriğe sahip olduğu belirlenmiştir. Ön incelemeye ek olarak ortaöğretim kademesinin her sınıf düzeyinde okutulan sosyal bilimler derslerine ilişkin öğretim programları ve kazanımları incelenmiş olması ve devlet tarafından okutulan bir ders kitabı olarak özel yayın içermemesi, MEB'e bağlı okullarda görev yapan Tarih, İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerini okutan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması, içerik olarak ideolojik betimlemelerin daha fazla yer alabilmesi bu materyalin seçiminde belirleyici olmuştur. Bu belirleyici kriterlerle birlikte 11. sınıfta okutulan tarih ders kitabı amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme uygun seçilmiştir. Bu yöntemde, araştırılacak olguya ilişkin önceden belirlenmiş önemli ölçütler hazırlanmakta ve bu ölçütlere uygun olguların seçimi yapılmaktadır (Palinkas vd., 2015). 11. sınıf Tarih ders kitabının ön incelemeye birlikte belirtilen

kriterleri ve ölçütleri taşıdığı ve kitapta yer alan kazanımlar ile ifadelerin eğitimin siyasal işlevi açısından uygun olabileceği düşünülmüştür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2023/2024 eğitim ve öğretim yılında ders kitabı olarak ortaöğretim kademesinde okutulmasına onay verilen Ata Yayıncılık 11. sınıf Tarih ders kitabı kullanılmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden faydalanılarak veriler doküman analizi yöntemine göre toplanmış ve içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Bu teknikte veriler tanımlanarak benzer tema ve alt temalara ayrıştırılarak gruplandırılır ve yorumlaması yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda öncelikle ders kitabında yer alan ana başlıklar ve ünitelerin okuması yapılarak incelenmiştir. Yapılan ön incelemenin ardından çalışmanın hedefine uygun eğitimin siyasal işlevini yansıtan cümleler, kelimeler ve görsel olarak anlamlandırılan resimler saptanarak bu ifadelere uygun kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar sonucunda uygun kategoriler oluşturulmuş ve birbiriyle ilgili kategoriler düzenlenerek temalar elde edilmiş ve tablolaştırılmıştır. Analiz sonucunda oluşturulmuş olan kod, kategori, tema ve tablolarla ilgili ikinci kodlayıcı doğrultusunda uzman görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan tabloların ve verilerin karşılaştırması diğer araştırmacı ile yapılmış ve verilerde gerekli düzenlemeler ve sadeleştirmeler yapılarak son hali verilmiştir. Aynı zamanda ders kitabı incelenirken “İstiklal Marşı”, “Gençliğe Hitabe”, “İçindekiler”, “Organizasyon Şeması”, “Sözlük”, “Kronoloji”, “Kaynakça” ve “Ölçme Değerlendirme” bölümleri kapsam dışında bırakılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bilimsel çalışmaların inandırıcılığını arttıran en önemli ölçütlerden birisi araştırmalarda geçerlik ve güvenirlikle ilgili ölçütlerin ortaya konulabilmesidir (Arastaman, Fidan & Fidan, 2018). Veri toplama araçlarının güvenirlik ve geçerliliği nitel araştırmalarda farklılaşmakla birlikte bu ölçütlerin sağlanması yönünde birtakım kriterler bulunmaktadır. Lincoln ve Guba'ya göre (1982) nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirliği sağlamak amacıyla aktarılabirlik, onaylanabilirlik, güvenilebilirlik ve inandırıcılık olmak üzere dört ölçütün söz konusu olduğu belirtilmektedir. Çalışmaların doğruluğunun sağlanabilmesi yönünde bu ölçütlerin birinin açıklanması yeterli görülmektedir (Creswell, 2003). Nitel çalışmalarda araştırılacak konunun ilgili uzman bilgiye sahip bireyler tarafından eleştirilmesi ve değerlendirilmesi araştırmacının inandırıcılığı açısından önemli görülmektedir (Patton, 2014). Bu nedenle araştırma süreci boyunca çalışmayla ilgili inandırıcılığı sağlama yönünde uzman görüşüne başvurulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Diğer yandan çalışmada aktarılabirliğin sağlanabilmesinin amaçlı örneklem kullanarak detaylı betimlemelerle mümkün olabileceği vurgulanmaktadır (Neuman & Robson, 2014). Mevcut araştırmada da detaylı betimlemeler doğrultusunda sayfa numaraları verilerek doğrudan alıntılara yer verilmiş, amaçlı örneklem tercih edilerek inandırıcılık ve aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çözümlenen veriler için uzman görüşüne başvurularak kod, kategori ve temalarla ilgili

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

uyuşmazlıklar giderilerek düzenlemeler yapılmış ve iki araştırmacı arasındaki güvenilirliğin belirlenebilmesi için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlik = Görüş Birliği x 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formül kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucu iki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik katsayısı %96 oranında bulunarak görüş ayrılıkları ve birlikleri incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında eğitimin siyasal işlevi açısından ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili kazanımların incelenmesine göre oluşturulan tema, kategori ve kodlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1

11. sınıf eğitimin siyasal işlevi açısından ülkeye yönelik dış ve iç tehditlerle ilgili kazanımların incelenmesine göre oluşturulan tema, kategori ve kodlar

Tema	Kategori	Kod	N
Dış tehditler	Siyasi etkenler	Yabancı ülkelerin Osmanlı iç işlerine karışması	17
		Osmanlı devletine karşı kutsal ittifakın kurulması	14
		Avusturya ve Rusya’nın yayılmacı politikası	11
		Fransız ihtilali	11
		Toprak kayıplarının yaşanması	8
		Panslavizm propagandasının yapılması	6
		Toprak bütünlüğünün yabancı devletlerin çıkarlarına göre	6
		değişmesi	
		Şark meselesi	4
		Ermeni sorunu	3
		Boğazlar sorunu	3
		Sınır sorunlarının yaşanması	2
		Denizler ve sınırlar üzerindeki hakimiyetin azalması	2
		Ülkeler arasında silahlanma ve bloklama faaliyetleri	1
Türklerin azınlık statüsüne düşmesi	1		
Ekonomik etkenler		Dünyadaki sömürgecilik rekabeti	5
		Kapitülasyonlar/düşük vergi uygulaması	4
		Coğrafi keşiflerin düzenlenmesi	3
		Hızlı sanayileşme	3
		Ticaret anlaşmaları	3
		Sanayi inkılabı	1
Dış borçlanma	1		

		Duyun-i umumiye idaresinin kurulması	1
Askeri etkenler		Avrupa'da askeri devrim yapılması	1
Sosyal-kültürel etkenler		Rönesans-reform hareketleri	2
		İç ayaklanmalar ve isyanlar	7
		Merkezi yönetim sisteminin zayıflaması	2
		Azınlıkların komite ve çetelerle teşkilatlanması	1
Siyasi etkenler		Kavalalı Mehmet Ali Paşa isyanı	1
		1876 Sultan Abdülaziz'e yapılan darbe	1
		31 Mart olayı	1
		Bab-ı Ali baskını	1
		Siyasi istikrarsızlıklar	1
		İç ekonominin zayıflaması	3
		Tımar sisteminin bozulması	2
İç tehditler	Ekonomik etkenler	Gerekli sermaye birikimin olmaması	2
		İltizam sisteminin yaygınlaşması	1
		Dışa bağımlılık-ithalatın artması	1
		Celali isyanlarının çıkması	1
		Bütçe açığının oluşması	1
		Osmanlı donanmalarının zayıflaması	1
Askeri etkenler		Askeri ayaklanmalar	1
		Ordu yapılanmasındaki bozukluklar	1
		Ordu içerisinde siyasi çekişmelerin olması	1
Sosyal-kültürel etkenler		Göçlerin yaşanması	1
		Halk arasında sosyokültürel çatışmalar	1
		Güvenlik ve asayiş sorununun yaşanması	1

Tablo 1 incelendiğinde 11. sınıf Tarih ders kitabının siyasal işlev açısından ülkenin iç ve dış tehditlerine göre incelenmesiyle elde edilen temalar “Dış tehditler” (n:113) ve “İç tehditler” (n:34) olarak belirlenmiştir.

Dış Tehditler Temasıyla İlgili Bulgular

Osmanlı devletine yönelik dış tehditler adlı tema “Siyasi etkenler” (n:89), “Ekonomik etkenler” (n: 21), “Askeri etkenler” (n:1), ve “Sosyal-kültürel etkenler” (n:2) kategorilerinden oluşmaktadır. Sırasıyla kategorilere bakıldığında siyasi etkenler doğrultusunda yabancı ülkelerin ortodoks-azınlık-

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

yabancı okullar gibi konularda Osmanlı iç işlerine karışması adlı kod sıklıkla (n:17) vurgulanmakla birlikte Osmanlı devletine karşı çıkar paylaşımı olan her ülkenin devletin iç işlerine karışmak amacıyla Ortodoks kiliseleri için haklar öne sürüldüğü, azınlıklar için ıslahatlar talep edildiği ve yabancı okullar bünyesinde siyasi emellerin gerçekleştirilmek istendiği ileri sürülmektedir. Bu konudaki çeşitli ifadeler aşağıdaki gibidir:

“XIX. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti ile ilişki kuran devletler kendi çıkarlarını korumak amacıyla Osmanlı topraklarında birçok okul açtılar. Oldukça geniş imkânlara sahip bu okullarda zamanla milliyetçilik fikirleri etkili oldu. Azınlıkların eğitim gördüğü yabancı okullarda Osmanlı aleyhine propagandalar yapıldı. Bu dönemde Amerika, İngiltere, Fransa, Almanya ve İtalya gibi ülkeler açtıkları okullar sayesinde politik çıkarlarını korumaya çalıştılar.” (Sayfa 116).

“Başta Rusya olmak üzere İngiltere ve Fransa gibi emperyalist devletler, Şark Meselesini hayata geçirmek amacıyla Ermenileri kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaya başladılar. Bu doğrultuda ilk olarak 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında Ayastefanos Antlaşması'nın 16. maddesine; Berlin Antlaşması'nın ise 61. maddesine “Ermeniler için ıslahat yapılacaktır.” ifadesini ilave ettiler. Böylece Ermenileri koruma bahanesiyle Osmanlı Devleti'nin iç işlerine karışma hakkını elde ettiler.” (Sayfa 146).

Osmanlı devletine karşı kutsal ittifakın kurulması (n:14) kapsamında ülkeye karşı dini unsurlar kullanılarak siyasi bir iş birliğinin yapıldığı dile getirilmektedir.

“Papanın da teşvikiyle Avusturya, Lehistan, Venedik ve Malta Osmanlı Devleti'ne karşı “Kutsal İttifak” kurdular Bir süre sonra Rusya da bu ittifaka katıldı. Böylece Avrupa'da uzun yıllar sonra Osmanlı Devleti'ne karşı Haçlı zihniyeti yeniden ortaya çıktı.” (Sayfa 24).

Osmanlı devleti tarafından dış tehdit olarak algılanan Avusturya ve Rusya'nın yayılmacı politikaları adlı kodda (n: 11) bu iki ülkenin genişleme ve dünya siyasetinde aktif rol alabilme amacı güttüğü belirtilmektedir. Bu yöndeki bazı ifadeler şu şekildedir:

“Avusturya, Avrupa'nın büyük bir kısmına hükmeden Habsburg Monarşisi'nin önemli ayağı konumundaydı. Orta Avrupa'da yer aldığından batı yönünde genişleme politikası güden Osmanlı Devleti için stratejik bir tehditti. Diğer yandan Avusturya, Balkanlara açılıp buradaki halkı kendine bağlamak ve Katoliklerin koruyuculuğunu üstlenmek istiyordu.” (Sayfa 15).

“Rusya Rus Çarlığı döneminden itibaren dünya ticareti ve siyasetinde rol alabilmek için Karadeniz, Baltık Denizi ve Akdeniz yanında Orta Asya'ya yönelik yayılmacı politikalar izledi. Askerî stratejilerini de bu yönde belirledi. Bu doğrultuda başta Osmanlı Devleti olmak üzere birçok devlet ile mücadele etti.” (Sayfa 29).

Fransız İhtilalinin (n:11) ortaya çıkardığı anlayışla birlikte Osmanlı devleti gibi imparatorlukların bünyesinde yaşayan milletlerin olumsuz etkilendiği vurgulanmaktadır.

“Fransız İhtilali ile ortaya çıkan ‘milletlerin kendi kaderini kendisinin belirlemesi’ prensibi (ulus-devlet anlayışı), Osmanlı Devleti’ni olumsuz yönde etkiledi. Öyle ki Osmanlı topraklarında yaşayan Sırp, Bulgar, Rum, Arnavut ve Karadağlılar milliyetçilik akımından etkilenerek isyan çıkardılar.” (Sayfa 94).

Diğer yandan toprak kayıplarının yaşanması (n:8) sonucu Osmanlı devletinin diğer ülkelere karşı olan üstünlük politikasından savunma politikasına geçiş yaptığı ve Anadolu’ya uzak bölgelerde konum itibariyle sorunlar yaşadığı dile getirilmektedir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

“XVII. yüzyıl sonlarında Osmanlı Devleti, Karlofça ve İstanbul Antlaşmaları ile büyük toprak kayıpları yaşadı. XVIII. yüzyıl başlarında, kaybettiği yerleri geri almak amacıyla Avusturya, Rusya, Venedik gibi ülkelerle savaşmak zorunda kaldı. Ancak yapılan savaşlarda istediği sonucu alamadığı gibi yeni toprak kayıplarına da uğradı. Kaybettiği toprakları geri alamayacağını anlayınca savunma politikasına ağırlık verdi.” (Sayfa 35).

Panslavizm propagandasının yapılmasıyla (n:6) birlikte çok uluslu Osmanlı devletinden birçok milletin bağımsızlığını elde ettiği, toprak bütünlüğünün yabancı devletlerin çıkarlarına göre değişmesiyle de (n:6) özellikle Rusya ve Avrupa devletlerinin izledikleri politikalara göre Osmanlı devletinin toprak bütünlüğünü savundukları veya vazgeçtikleri ifade edilmektedir.

“Rusların Panslavizm politikaları ulus-devlet anlayışını yaygınlaştırdı. Balkanlarda birçok milliyetçi isyan çıktı. Birçok Balkan ülkesi (Yunanistan, Sırbistan, Karadağ, Romanya, Bulgaristan) Osmanlı Devleti’nden ayrıldı.” (Sayfa 197).

“İngilizler, Rusya’yı yanlarına çekebilmek amacıyla Osmanlı Devleti’nin toprak bütünlüğünü savunmaktan vazgeçerek Rusya’yı Balkanlar üzerindeki emellerinde serbest bıraktılar.” (Sayfa 136).

Şark meselesiyle (n:4) birlikte emperyalist devletler tarafından Osmanlı topraklarının sömürülmesi ve ticari-iktisadi çıkarlar elde etmek amacıyla Ermeni milletinin öne sürüldüğü dile getirilmektedir.

“Başta Rusya olmak üzere İngiltere ve Fransa gibi emperyalist devletler, Şark Meselesini hayata geçirmek amacıyla Ermenileri kendi çıkarları doğrultusunda kullanmaya başladılar. Bu doğrultuda ilk olarak 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı sonrasında Ayastefanos Antlaşması’nın 16. maddesine; Berlin Antlaşması’nın ise 61. maddesine ‘Ermeniler için ıslahat yapılacaktır.’ ifadesini ilave ettiler. Böylece Ermenileri koruma bahanesiyle Osmanlı Devleti’nin iç işlerine karışma hakkını elde ettiler.” (Sayfa 146).

Osmanlı devletinin iç meselesi iken yabancı devletlerin çıkarları ve anlaşmazlıkları doğrultusunda Ermeni ve Boğazlar sorununun (n:3) uluslararası statüye ulaştığı vurgulanmaktadır.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

“Panslavizm politikası büyük ölçüde amacına ulaştı. “Elviye-i Selâse” olarak adlandırılan Kars, Ardahan ve Batum Rusya’ya dâhil oldu. Ermeni meselesi uluslararası sorun hâline geldi.” (Sayfa 151).

“Londra Antlaşması ve Londra Boğazlar Sözleşmesi Osmanlı Devleti’nin ne kadar güçsüz olduğunu gösterdi. Devlet, Boğazlar üzerindeki egemenliğini kaybetti. Boğazlar uluslararası sorun hâline geldi.” (Sayfa 150).

Sınır sorunlarının yaşanması (n:2), denizler ve sınırlar üzerindeki hâkimiyetin azalması adli kodlarda (n:2) toprak kayıpları, sınırlardaki sorunlar, anlaşmalar ve ihmalkarlıklar nedeniyle zayıflıkların yaşandığı belirtilmektedir.

“XVII. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti’nin donanmayı ihmal etmesi, Rusya’nın Karadeniz’e yönelik yayılcı politikaları yüzünden yapılan savaşlar ve bu savaşlar sonunda imzalanan antlaşmalar Karadeniz’de, Coğrafi Keşifler, bazı ülkelere verilen kapitülasyonlar; İngiltere, Fransa ve Hollanda gibi ülkelerin Akdeniz’e yönelik yayılcı politikalar ise Osmanlı Devleti’nin Akdeniz’de hâkimiyetini zayıflattı”. (Sayfa 30).

“Orta Avrupa’dan Doğu Avrupa’ya geçiş bölgesinde bulunan Lehistan, aynı zamanda Baltık Denizi’ne açılan önemli bir konumdaydı. Ancak bu dönemde Habsburg Monarşisi’nin baskılarına maruz kalıyordu. Diğer yandan Osmanlı sınırları içerisinde yer alan Eflâk, Boğdan ve Erdel nedeniyle Osmanlı Devleti ile siyasi sorunlar yaşıyordu”. (Sayfa 15).

Ülkeler arasında silahlanma ve bloklaşma faaliyetleri kodu (n:1) altında dünya üzerinde ülkeler arasında siyasi ve ekonomik çıkarların gerçekleştirilmesi amacıyla rekabet oluştuğu ve savaşlar neticesinde kaybedilen topraklarda Türklerin azınlık statüsüne düştüğü (n:1) vurgulanmaktadır.

“Dünya devletleri arasında ilk kez bloklaşma başladı. Almanya, Avusturya-Macaristan ve İtalya’yı yanına alarak “Üçlü İttifak Bloku”nu oluşturdu (1882). Diğer yandan İngiltere öncülüğünde, Fransa ve Rusya arasında “Üçlü İtilaf Bloku” kuruldu (1907). Bu bloklar arasındaki ekonomik rekabet, sömürge elde etme ve silahlanma yarışının açığa çıkardığı gerginlik, I. Dünya Savaşı’nın temel nedeni oldu.” (Sayfa 153).

“Balkan Savaşları sonrasında Osmanlı, Doğu Trakya dışında Avrupa’daki tüm topraklarını kaybetti. Ege Denizi’ndeki üstünlüğü sona erdi. Balkanlarda azınlık statüsüne düşen Türkler baskı ve zulümlere maruz kaldılar.” (Sayfa 155).

Ekonomik etkenler kategorisine bakıldığında sırasıyla dünyada sömürgecilik rekabetinin (n:5) oluştuğu, diğer ülkelerle yapılan ticaret anlaşmaları doğrultusunda tüccarlara düşük vergiler uygulaması ve kapitülasyonlardan faydalanılması (n:4) sonucu yerli tüccarların ve ekonominin olumsuz etkilendiği ile ilgili ifadeler sırasıyla aşağıdaki şekildedir:

“Sömürge bölgelerinden elde ettikleri ham maddeleri mamule dönüştüren Avrupalılar, bu sefer mallarını pazarlamak için yeni sömürge bölgeleri arayışına girdiler. Bu durum Avrupa’nın güçlü devletleri arasında ciddi bir ekonomik rekabete yol açtı.” (Sayfa 27).

“Akdeniz ticaretini yeniden canlandırmak isteyen Osmanlı Devleti, bazı Avrupa ülkelerine kapitülasyonlar verdi. Ancak bu durum Avrupalı devletlerin Osmanlı Devleti üzerindeki etkinliklerinin artmasına, düşük gümrük vergileri yüzünden Osmanlı pazarlarına hâkim olmalarına ve Akdeniz’deki etkinliklerinin Osmanlı aleyhine gelişmesine neden oldu”. (Sayfa 31).

Coğrafi keşiflerin düzenlenmesiyle (n:3) Osmanlı devletinin sahip olduğu limanlarının önemini yitirdiği, diğer ülkelerdeki hızlı sanayileşme (n:3), yapılan ticaret anlaşmaları (n:3) ve sanayi inkılabıyla (n:1) birlikte sömürgeciliğin hız kazandığı ve ülkenin olumsuz etkilendiği ile ilgili ifadeler sırasıyla belirtilmektedir.

“Sanayi Devrimi sonrasında buhar ve kömür enerjisi ile çalışan gemiler ve trenler sayesinde Avrupalı devletler, endüstriyel üretime bağlı olarak fabrikalarda üretilen ucuz ve kaliteli malları Osmanlı sınırları içerisinde pazarlama imkânı buldular. Avrupa ile rekabet edemeyen Osmanlı sanayisi çöküş sürecine girdi.” (Sayfa 186).

“Sanayi İnkılabı sonrası ortaya çıkan ham madde ve pazar rekabeti Osmanlı Devleti’nin muhtemel dağılması durumunda Kuzey Afrika topraklarına göz diktiler. Bu doğrultuda Fransızlar; 1830’da Cezayir’i, 1881’de Tunus’u; İngilizler 1881’de Mısır’ı; İtalyanlar ise 1911’de Trablusgarp’ı işgal ettiler”. (Sayfa 139).

Dış borçlanma ve borçların ödenememesi (n:1) sonucu ekonominin çöktüğü ve alacakların tahsil edilmesi amacıyla uluslararası bir komisyonun kurulduğu (n:1) vurgulanmaktadır.

“Osmanlı Devleti, 1854’ten 1874’e kadar birçok dış borç anlaşması daha imzaladı. Bütçe açıklarını kapatmak için hızlı bir borçlanma dönemine giren Osmanlı maliyesi 1875 yılında iflas etti.” (Sayfa 193).

“Alacaklıların menfaatini korumak ve borçların ödenmesini bir plan dâhilinde yürütmek üzere İngiliz, Fransız, Alman, Avusturya, İtalya, Hollanda ve Osmanlı alacaklılarını temsilen birer üyeden oluşan “Düyûn-ı Umûmiye İdaresi” kuruldu.” (Sayfa 193).

Askeri etkenler kategorisinde Avrupa’da askeri devrimlerin yapılmasıyla (n:1) Osmanlı devletinin askeri alanda üstünlüğünü kaybettiği ifade edilmektedir.

“Avrupa ordu sisteminde ateşli silahlara dayalı yeni savaş yöntemleri ortaya çıktı. “Askerî Devrim” diye nitelendirilen bu gelişmeler Avrupa’nın askerî yönden gelişmesini sağladı. Osmanlı Devleti, Avrupa’daki siyasi, askerî ve ekonomik gelişmeler karşısında Avrupa ordularına karşı üstünlüğünü kaybetmeye başladı.” (Sayfa 64).

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

Sosyal-kültürel etkenler kategorisinde Avrupa'da baş gösteren Rönesans-reform hareketlerinin (n:2) bilimsel ve düşünsel alanda önemli etkiler yarattığı söylenmektedir.

“Avrupa devletleri Rönesans ve Reform hareketleri sonucu düşünce hayatında ve bilim alanında önemli gelişmeler sağladılar. Rönesans Dönemi'yle ortaya çıkan Avrupalılık bilinci, özellikle sanayi devrinin başlamasıyla birlikte yeni coğrafyaların keşfine zemin hazırlar.” (Sayfa 102).

İç Tehditler Temasıyla İlgili Bulgular

Osmanlı devletine yönelik dış tehditler adlı tema “Siyasi etkenler” (n:15), “Ekonomik etkenler” (n: 11), “Askeri etkenler” (n:4), ve “Sosyal-kültürel etkenler” (n:4) kategorilerinden oluşmaktadır. Siyasi etkenler kategorisine bakıldığında sırasıyla milliyetçilik akımıyla birlikte iç ayaklanmalar ve isyanların (n:7) ortaya çıktığı sıklıkla vurgulanmaktadır.

“Fransız İhtilali'nin yaymış olduğu milliyetçilik akımı çok uluslu Osmanlı Devleti'ni olumsuz yönde etkiledi. Balkanlarda birçok ulus ayaklandı. Çıkan isyanlar sonucunda Yunanistan, Sırbistan, Karadağ ve Bulgaristan, Osmanlı Devleti'nden ayrılarak bağımsız birer devlet oldular. Bosna Hersek'i de Avusturya-Macaristan İmparatorluğu ilhak etti.” (Sayfa 153).

Durum tespiti yapmak amacıyla hazırlanan layihalarda askeri, ekonomik, siyasi sebeplerle merkezi yönetim sisteminin zayıfladığı (n:2) belirtilmektedir.

“Hazırlanan layihalarda genel olarak Padişah ve devlet adamlarının keyfi yönetiminin askeri sonuçları, düzendeki bozulmalar, vezir ve devlet memurlarının atamalarında görülen rekabet ve rüşvet, halkla ilgilenilmemesi ve ağır vergiler, isyanlar, toprak düzeninde adil olmayan dağıtım sonucu bozulmalar gibi konular ele alınmıştır.” (Sayfa 71).

Osmanlı toprakları üzerinde amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla emperyalist devletler tarafından kışkırtılan azınlıkların komite ve çetelerle teşkilatlanması ve örgütlenme çalışmaları (n:1) sonucu eylemleri ve Osmanlı devletinin dış siyasetindeki birtakım olayların çözüme kavuşturulması adına etkin olan dinamikler tarafından Kavalalı Mehmet Ali Paşa isyanı (n: 1) çıkarıldığına yönelik ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Emperyalist devletlerin desteği ile Ermeniler teşkilatlanmaya başladılar. Bu amaçlar doğrultusunda hareket eden Ermeni çeteleri, 1896'da Van'da isyan çıkardılar. Bu isyanı 26 Ağustos'ta İstanbul'daki Osmanlı Bankası saldırısı takip etti. 1904'te Sason İsyanını çıkaran Ermeni komiteciler, 1905'te ise Sultan II. Abdülhamit'e suikast girişiminde bulundular.” (Sayfa 146).

“1826 Rum İsyanının bastırılmasında etkili olan Mehmet Ali Paşa, Osmanlı Devleti'nden Adana ve Şam valiliklerini istedi. Ancak Mehmet Ali Paşa'nın bu isteği, dönemin padişahı Sultan II. Mahmut tarafından kabul edilmedi. Bunun üzerine Mehmet Ali Paşa, Osmanlı Devleti'ne karşı isyan etti. Osmanlı Devleti'nin bir valisine dahi söz geçiremeyecek kadar zayıfladığı gözler önüne serildi. Mehmet Ali Paşa bölgede otorite hâline geldi.” (Sayfa 148).

1876 Sultan Abdülaziz'e yapılan darbe (n:1), 31 Mart olayı (n:1) ve Bab-ı Ali baskınıyla (n:1) ilgili yaşanan padişah ve hükümet değişimleri dile getirilmektedir.

“Darbeciler, Sultan Abdülaziz’i, tahttan indirerek yerine kardeşi V. Murat’ı tahta çıkardılar.” (Sayfa 167).

“İttihatçılar çıkan isyanın tüm sorumluluğunu Sultan II. Abdülhamit’e yüklediler. Bir süre sonra da Sultan II. Abdülhamit’i tahttan indirerek yerine Sultan V. Mehmet Reşat’ı getirdiler (27 Nisan 1909).” (Sayfa 168).

“Enver Paşa başkanlığında bir grup tarafından Bab-ı Âli Baskını gerçekleştirildi. Baskına direnenler katledildi (23 Ocak 1913). İttihatçıların yaptığı bu hükümet darbesi sonucunda Kâmil Paşa Hükümeti istifa etmek zorunda kaldı. Sadrazam Mahmut Şevket Paşa başkanlığında yeni bir hükümet kuruldu.” (Sayfa 169).

Bab-ı Âli Baskını ile ilgili dönemin Fransız gazetelerinden birinde yer alan manşet (Konstantinopolis’te Bir Darbe, Nazım Paşa’nın öldürülmesi) görsel 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1

Konstantinopolis’te Bir Darbe, Nazım Paşa’nın öldürülmesi (Sayfa 169).



Dönemin padişahları tarafından Koçi Bey'e hazırlatılan layihalarda yaşanan siyasi istikrarsızlıklarla (n:1) ilgili yer alan ifadeler aşağıdaki gibidir:

“Koçi Bey: Bu kadar karışıklık, fitne ve fesada, reyanın ve memleketlerin harap olmasına, hazinelerin ve malların azalmasına sebep, rüşvet şeytanı olmuştur.” (Sayfa 72).

Ekonomik etkenler kategorisine bakıldığında sırasıyla artan savaş maliyetleri ve sömürgecilik hareketleri sonucu iç ekonominin zayıfladığı (n:3) öne sürülmektedir.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

“Osmanlı Devleti, XVI. yüzyıldan itibaren, artan savaş finansmanını karşılamak ve bütçe açığını kapatmak için birtakım tedbirlere başvurdu. Bu doğrultuda ilk olarak mevcut vergilere ek olarak halka yeni vergiler koydu.” (Sayfa 68).

“Avrupa’daki merkantilizm hareketleri sonucu değerli madenlerin Avrupa üzerinden Osmanlı ülkesine girmesi, Osmanlı para birimi akçenin değer kaybetmesine ve hızlı fiyat artışlarına neden oldu. Piyasada pahalılık ve enflasyon yaşandı.” (Sayfa 62).

“Artan enflasyon nedeniyle halk geçim sıkıntısı çekmeye başladı. Birçok esnaf iş yerini kapatmak zorunda kaldı ve işsizlik arttı. Tüm bu gelişmeler devlete karşı memnuniyetsizliklerin artmasına ortam hazırladı.” (Sayfa 63).

Tımar sisteminin bozulmasıyla (n:2) birlikte iltizam sisteminin yaygınlaşması (n:1) sonucu ülke ekonomisine olan olumsuz etkilerine değinilmekle birlikte diğer taraftan gerekli sermaye birikiminin ve üretimin olmamasına (n:2) bağlı olarak ülkenin ekonomide dışa bağımlılığının oluştuğu, ithalatın arttığı (n:1) bütçe açıklarının oluştuğu (n:1) ve bununla birlikte isyanların başladığı (n:1) ileri sürülmektedir. Kodlara yönelik ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“Tımar sisteminin bozulmasıyla tımarlı sipahilerin sayısında önemli ölçüde azalma oldu. Bunun sonucunda üretim düştü, tarımsal faaliyetler azaldı ve işsizlik arttı.” (Sayfa 68).

“İltizam sistemi ile vergi toplamaktan sorumlu mültezimler daha fazla para kazanabilmek için halk üzerindeki vergi yükünü sürekli artırdılar. Köylüler ise yüksek orandaki vergileri ödeyemedikleri için topraklarını terk edip şehre göç ettiler.” (Sayfa 68).

“Osmanlı Devleti’nin ekonomide en önemli lokomotiflerinden biri olan lonca teşkilatı, XIX. Yüzyıldan itibaren sanayileşen Avrupa ile rekabet edemedi. Bunun sonucunda birçok iş yeri ve atölye kapandı. Üretim, iç piyasanın dahi ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma geldi. Bu durum ithalatın artmasına, dolayısıyla dışa bağımlılığa neden oldu.” (Sayfa 185).

Askeri etkenler kategorisinde askeri alanda yaşanan gelişmeler sonucunda Osmanlı devletinin donanma olarak zayıf kaldığı (n:1) öne sürülmektedir.

“Osmanlı Devleti, Avrupa’daki Askerî Devrim karşısında gerekli hamleleri yapamadı. Sadece asker sayısını arttırarak ok, yay ve tüfek gibi uzun menzilli silahlarla savaşmaya devam etti.” (Sayfa 66).

Diğer askeri faktörlere bakıldığında askeri sistemin temel yapısındaki değişiklikler ve usulsüzlükler sonucu asker ayaklanmaların yaşandığı (n:1), ordunun yapılanmasında bozuklukların (n:1) ortaya çıktığı ve ordu içerisinde siyasi çatışmaların oluştuğu (n:1) ifade edilmektedir. Bu ifadeler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

“İsyanların temelinde, devşirme sisteminin bozulması ve Yeniçeri Ocağı’na asker alımında kurallara uyulmaması, maaşlarının (ulufe) zamanında ödenmemesi, yeniçerilerin disiplinsizlikleri yatmaktadır.” (Sayfa 70).

“Koçi Bey: Eski zamanda İslam askeri az, öz, temiz ve disiplinli iken şimdi başka asker kalmayıp, kulluk ulufeli kula kalıp âleme fesat tohumu ekildi. İstedikleri zaman sefere giderler, itaat yok, padişahın korku yok.” (Sayfa 72).

“Balkan savaşları sırasında, Osmanlı ordusu içerisinde siyasi çekişmeler vardı. Mevcut iktidar, askerî masrafları kısmak amacıyla ordunun büyük bir kısmını terhis etmişti. Ordular arasında eş güdüm yoktu.” (Sayfa 153).

Sosyal-kültürel etkenler kategorisinde yaşanan toprak kayıpları sonucu Anadolu’ya doğru yoğun bir göçün yaşandığı (n:1), göçle birlikte nüfus artışlarının ve halk arasında sosyokültürel anlaşmazlıkların olduğu (n:1) ve şehirlerde güvenlik problemlerinin (n:1) ortaya çıktığı vurgulanmaktadır. Bununla ilgili ifadeler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

“Balkanlar ve özellikle de Kafkaslar üzerinden Anadolu’ya büyük göçler yaşandı. Anadolu’da Türk nüfusu arttı. Nüfus artışı sonucu sosyal ve ekonomik sorunlar ortaya çıktı. Bu göçler daha sonraki dönemlerde artarak devam etti.” (Sayfa 145).

“Denetimsiz göç; altyapının yetersizliği, ahşap yapılar ile çıkmaz sokaklar gibi kentsel sorunları beraberinde getirdi. Belediye hizmetlerinde aksamalar başladı. Şehirlerde güvenlik ve asayiş sorunu baş gösterdi. Eğitim, sağlık ve ulaşım sorunlu, belirgin hâle geldi.” (Sayfa 205).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacına uygun olarak MEB tarafından 11. sınıfta okutulan Tarih dersi kitabında yer alan ülkeye yönelik iç ve dış tehditlerle ilgili kazanımlar belirlenerek eğitimin siyasal işlevi doğrultusunda incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde elde edilen tema, kategori ve kodlarla ilgili tabloya göre iç ve dış tehditlerle ilgili “siyasi, ekonomik, askeri ve sosyal-kültürel etkenler” kategorileri ön plana çıkmıştır.

Araştırma sonucunda siyasal etkenlerle ilgili dış tehditlere bakıldığında, içinde bulunulan tarihi süreçte ülkeler arasında değişen siyasi rekabet doğrultusunda Osmanlı devletine ittifak girişimlerinin gerçekleştirildiği, toprak kayıplarının arttığı ve toprak bütünlüğünü korumak amaçlı denge siyaseti izlendiği, Osmanlı devletinin iç işlerine müdahale edildiği, iç sorunlarının uluslararası sorun haline getirildiği ve ortaya çıkan gelişmeler ve değişmelerle birlikte devletler arasında bir rekabetin oluştuğu görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde eğitimin siyasal işlevi açısından Osmanlı devletinin siyasal dengelerde ve dış ülkelerde yaşanan gelişmeler sonucunda ülkenin savunma politikasına geçiş yapıldığı ve Osmanlı devletinin topraklarının bulunduğu jeopolitik konum ve sahip olduğu kaynaklar sebebiyle uluslararası alanda stratejik bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Yabancı devletlerin Osmanlı devletin iç işleriyle ilgili yürütmüş olduğu olumsuz uygulamalar ile özellikle azınlık hakları ve okulları siyasal propaganda ve Osmanlı toprakları üzerindeki çıkarlarının korunması yönünde kullandıkları düşünülebilir. Diğer ülkelerde gerçekleşen ulus-devlet anlayışıyla ilgili yapılanmalar ve örgütlenmeler doğrultusunda Osmanlı devleti bünyesindeki birlik ve beraberlik ruhunun bozulduğu, bağımsızlık ve

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

milliyetçilik ruhunun ortaya çıktığı söylenebilir. Aynı zamanda toplumsal bütünlüğü bozabilecek karşıt grupların “diğerleri” bağlamında nasıl hizmet ettiği, bu grupların eylemlerin sonuçlarının ise “biz” kapsamında nasıl bir tehlike oluşturduğu öğretilmeye çalışılmaktadır. Nitekim Anyon (2011) tarafından da toplumsal birlik ve beraberlik için ideolojik anlamda “biz” bilincinin yerleştirilmeye çalışıldığı ileri sürülmektedir. Osmanlı devletinin sahip olduğu topraklar, sınırlar, kaynaklar ve konum itibariyle sağlamış olduğu üstünlük, hâkimiyet, egemenlik, uygulanan diplomasinin diğer devletlerin emelleri doğrultusunda nasıl değişime uğradığı açıklanmaktadır. Diğer taraftan dünya genelinde oluşturulan ittifak ve itilafların savaş anlayışında ve sömürgecilikte bir yarış ve rekabet oluşturduğu diğer devletlerin Osmanlı topraklarında gözü olduğu ve paylaşılma arzusu içerisinde buldukları belirtilerek Osmanlı devletine “yalnız kalmama” ve “bir safta yer alma” gibi atıflarda bulunmaktadır.

İç tehditlerle ilgili siyasi etkenlerde kategorilere bakıldığında, Osmanlı devletine yönelik iç isyanların ve ayaklanmaların sıklıkla vurgulandığı, ardından merkezi yönetim sisteminin zayıflaması, ülke içerisindeki azınlıklarla ilgili iç çatışmaların yaşandığı ve darbe girişimlerinin gerçekleştirilerek ortaya çıkan siyasi istikrarsızlıkların olduğu belirtilmektedir. Yapılan ihtilaller ve yeni yapılanmalar ile birlikte ulus ayaklanmalarında “bağımsızlık”, “milliyetçilik” ve “ulus-devlet anlayışı” gibi kavramlara dikkat çekilmiştir. Merkezi yönetimdeki bozulmalar açısından belirtilen düzene aykırılık, rüşvet, fitne ve fesat gibi uygulamalardan yola çıkılarak “halka ilgi gösterme”, “hoşgörü”, “düzen”, “liyakat” ve “adalet” olgulardaki eksikliklere vurgu yapılmaktadır.

Osmanlı devleti toprakları üzerinde yaşayan azınlıkların batılı devletler tarafından kışkırtılarak birtakım örgütlenme çalışmalarının yapılmasıyla ortaya çıkan isyan ve girişimlerde “devletin varlığının tehdit edildiği”, “batı siyaseti tarafından izlenen Şark meselesi gibi politikaların canlandırılmaya çalışıldığı” gibi faktörler dile getirilmiş, bölge içerisinde yaşanan isyanlara dış siyasette etki kazandırılıp uluslararası sorun haline getirilerek Osmanlı devletinin kendi iç dinamiklerine “söz geçiremediği” ve “bölgede farklı otoritelerin ve tehditlerin ortaya çıktığı” gibi ifadelerle mevcut siyasi otoritenin zarar gördüğü bilinci verilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan devlet içerisinde yapılan darbe girişimleri ve baskınlarla yenilgilerin, toprak kayıpların ve zayıflığın sebebi olarak padişahlar gösterilerek bir suç mekanizması oluşturma ve suç yüklemeye çalışıldığı söylenebilir. Nitekim hazırlanan layihalarda bu durumun ve karışıklıkların siyasi istikrarsızlıklara ve memleketin harap olmasına sebep olduğu belirtilmiştir. Ayrıca Osmanlı devleti açısından olumsuz etkisi göz önünde bulundurulsa da birey, devlet ve toplum vurgusu yapılarak (Shah, 2023) birey-toplum dengesi bağlamında bütünleştirme hedeflenmektedir.

Ekonomik etkenler kategorisinde dış tehditler incelendiğinde dünyadaki gelişmeler sonucu ortaya çıkan coğrafi keşifler, hızlı sanayileşme, sanayi inkılabı ve sömürgecilik rekabetiyle birlikte iktisadi hayatın olumsuz etkilendiği ve diğer devletlerle yapılan çeşitli anlaşmalar ile verilen imtiyazlarla borçlanmaların artarak Osmanlı devleti ekonomisinin zayıfladığı anlaşılmaktadır. Kategorilere

bakıldığında ekonomik olarak “söz sahibi olma, hâkimiyet ve rekabet etme, güçlü devlet” ifadeleriyle gelişmeler ve değişimler doğrultusunda güçlü bir ekonominin güçlü siyasi bir devleti de beraberinde oluşturacağına, aksi durumda geride kalınarak sömürüye açık bir pazar haline gelme vurgusu yapılmaktadır. Yapılan anlaşmalar, yabancı ülkelere sağlanan kapitülasyonlar ve hızla gelişen sömürgecilik faaliyetleriyle birlikte ifadelerde, “yerli sanayi”, “yerli tüccar”, “tekel uygulaması”, “ham madde ve kaynak” kavramları kullanılarak iç ekonominin dış tehditlere karşı korunmaya çalışılarak “yerlilik ve millilik” vurgusu yapıldığı, yapılan işgallerle Osmanlı devletinin jeopolitik bir konuma ve zengin kaynaklara sahip olduğu ve bu zenginliklerden dış mihrakların faydalanılmaya çalışıldığı söylenebilir. Nitekim Eryılmaz Ballı ve Kartal (2020) tarafından da devletler ve siyasal otoriteler milli değerlere zarar veren unsurların arındırılmasıyla milliyetçiliğin ve yerliliğin kuvvetli etkisini ön plana çıkarmaktadır. Diğer yandan dış ülkelere sağlanan “vergi muafiyeti”, “düşük vergi”, “Osmanlı pazarına hâkim olma” gibi ifadeler ise devlet ekonomisi üzerinde “etkinlik yaratma ve oluşturma” ile açıklanabilir. Aynı zamanda yapılan dış borçlanmalarla birlikte kullanılan “iflas etme”, “uluslararası komisyon” ve “alacaklı menfaati korumak” ifadeleri ise maliyenin kontrol altına alınması, devlet üzerinde baskı oluşturulması ve ekonominin çöktüğüne işaret eden kavramlar olarak kullanıldığı düşünülebilir.

Ekonomik açıdan iç tehditlerde, Osmanlı iç ekonomisinin bozulduğu, tımar sistemindeki bozulmalarla iltizam sisteminin yaygınlaştığı, sermaye birikimin olmamasıyla dışa bağımlılığın ve ithalatın arttığı, yaşanan ekonomik sorunlarla ilgili isyanların çıktığı ve bütçe açıklarının meydana geldiği görülmektedir. Kategoriler incelendiğinde, “halka ek vergiler”, “akçenin değer kaybetmesi”, “enflasyon”, “geçim sıkıntısı” ve “memnuniyetsizlik” gibi kullanılan kavramlarla devlete olan güvenin sarsıldığı ve düzenin bozulduğuna vurgu yapılmaktadır. Diğer yandan tımar sisteminde meydana gelen bozulmalar ile birlikte “iltizam” ve “mültezim” kavramları kullanılmış ve topraklar üzerinde malikane ve kiralama uygulaması ile özelleştirme eğilimi olduğu aktarılmıştır. Ayrıca üretimin azalması, sermaye birikiminin olmaması ve ithalatın öne sürülmesiyle “bilim ve teknolojiye geride kalma”, “lonca teşkilatı”, “kuvvet-şiddet”, “dışa bağımlılık” ve “üretim-ithalat” gibi kavramların kullanılmış, iç ekonomide devlet otoritesinin zayıfladığı ve iktisadi gelişmelerin takip edilmemesiyle yerli lokomotiflerin etkisini yitirdiği vurgulanmıştır.

Askeri etkenler kategorisi dış ve iç tehditler açısından birlikte ele alındığında, diğer ülkelerde askeri alanda yeniliklerin yapıldığı, Osmanlı devleti içerisinde ise askeri alanda ordunun ve donanmaların yapısında bozulmalar, siyasi çekişmeler meydana geldiği ve ayaklanmaların yaşandığı görülmektedir. Avrupa ülkelerinde yapılan yenilikler açısından “devrim” ve “yeni savaş yöntemleri” gibi kavramların kullanılması Osmanlı devletinin askeri alanda üstünlüğünü kaybettiği dile getirilmiştir. Aynı zamanda Osmanlı devleti içerisinde askeri sistemde meydana gelen bozukluklar sebebiyle

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

“kulluk”, “iktidar”, “terhis”, “ulufe”, “itaat” ve “padişahın korku” gibi ifadelerin kullanılmasıyla disiplinsizlik, çekişmeler ve ordu yapısında bozulmaların ortaya çıktığı aktarılmıştır.

Sosyal-kültürel etkenler bağlamında dış ve iç tehditlere bakıldığında, Avrupa ülkelerinde ortaya çıkan Rönesans-reform hareketleriyle ilgili “Avrupalılık bilinci”, “coğrafyaların keşfi” gibi kavramlarla sosyal ve toplumsal anlamda yeni bir devrin yaşandığı bilinci vurgulanmıştır. Osmanlı devleti içerisinde ise toprak kayıpları doğrultusunda “Anadolu”, “göç”, “Türk”, “göçmen”, “belediye” gibi ifadelerle millilik, Türkcülük, devletin kullandığı imkânlar ve sosyal devlet vurgulanarak nüfus artışlarının yaşandığı ve buna bağlı toplumsal sorunların ortaya çıktığı dile getirilmiştir. Osmanlı açısından devlet tarafından kullanılan imkânların kısıtlılığı belirtilmiş olsa da doğrudan ifadelerde “eğitim, sağlık, ulaşım, altyapı ve güvenlik” gibi kavramlara yer verilmesiyle Zhang ve diğerlerine göre (2024) bu olanakların meşru otoritenin ideolojisinin topluma benimsetmesi yönünde kullanıldığı öne sürülmektedir.

Mevcut siyasal otoritenin kendi ideolojisini eğitim programları doğrultusunda aktarıldığı belirtilmektedir (Arphattananon, 2020). Süreç içerisinde resmî ideolojinin aktarılmasında kullanılan en önemli araçlardan olan ders kitapları (Xu, 2021), devletlerin ve ülkelerin değişim ve dönüşümlerinde de etkin bir şekilde kullanılmaya devam etmektedir. Özellikle tarihsel süreçte, ilk çağlardaki medeniyetlerden Osmanlı devletinin kuruluşuna, yükseliş dönemlerinden dağılma dönemlerine ve Cumhuriyetin kuruluşuna kadar yaşanan değişimler yeni oluşan devletin ve toplumun yapısına uygun ideolojiyle benimsetilmeye çalışılmıştır (Ertuğrul, 2000). Buradan hareketle Osmanlı devletinde yaşanan darbe girişimleri, kritik anlaşmalar, önemli devrimler ve tehditlerin yer alması örnek gösterilebilir. Millet egemenliğine yapılan iç ve dış dinamiklerin müdahalelerine ve bu durumların sonuçlarına ders kitaplarında yer verilmesi kişilerin küçük yaşlarda tarihte yaşanan olumsuz uygulamalara karşı sahip olması gereken ideolojinin edinilmesinde kritik rol üstlenmektedir.

Genel olarak bakıldığında, 11. sınıf Tarih ders kitabında ideolojinin benimsetilmesi yönünde birçok ifadeye rastlanmaktadır. Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak ders kitabı incelenmeye çalışılmış fakat farklı eğitim kademelerinde farklı sınıf seviyelerinde okutulan farklı ders kitapları karşılaştırılmalı olarak incelenebilir. Eğitimin siyasal işlevi açısından öğretim programları ve ders kazanımları da araştırılarak eğitim sistemine bütüncül yansımaları ele alınabilir. Ayrıca siyasal olarak önemli değişim ve dönüşümlerin yaşandığı dönemlerin ders kitaplarına yansımaları açısından karşılaştırmalı analizi yapılarak bu yönde atfedilen misyon araştırılabilir ve farklı paradigmalara yönelik ders kitaplarının işlevselliği çalışılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma derleme çalışması olduğundan kaynaklı etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya iki yazar da eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Bu araştırmada yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması durumu yoktur.

Kaynaklar

- Afzal, T., Chishti, M. I., Jadoon, A. U. R., & Mushtaq, H. (2021). A comparative analysis of ideological constructions embedded in English textbooks: a critical discourse perspective. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 9(2), 487-498.
- Akın, U., & Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Alexander, H. A. (2005). Ideology education. *Journal of Moral Education*, 34 (1), 1-18.
- Althusser, L. (2019). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. İthaki Yayınları.
- Anyon, J. (2011). *Ideology and United States history textbooks in the textbook as discourse* (pp. 119-149). Routledge.
- Apple, M. W. (2017). *Cultural and economic reproduction in education: Essays on class, ideology and the state* (Vol. 53). Routledge.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arphattananon, T. (2020). *Religion, ideology and education in Thailand*. In *Religious Education in Asia* (pp. 90-108). Routledge.
- Backer, D. (2020). *Ideology and education*. <http://dx.doi.org/10.17613/ssk9-aq83>
- Ballı, F. E., & Kartal, S. (2020). Eğitimin siyasal işlevi; sosyal bilgiler ders kitabı örneği. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 36-49.
- Başkaya, F. (2024). *Eğitim Neye Yarar?* <https://www.insanokur.org/egitim-neye-yarar-fikret-baskaya/>
- Batool, K., Khan, M. A., & Janjua, S. Y. (2023). Language, Power and Ideology: A Critical Analysis of Educational Slogans in Pakistan. *Jahan-e-Tahqeeq*, 6(3), 1-28.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Curd-Christiansen, X. L., & Weninger, C. (2015). *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education*. Routledge.
- Çabas, M. (2020). *Topyekûn harp çağında Osmanlı toplumu ve askerîleştirme süreci: Propaganda, ideoloji ve eğitim (1908-1918)* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi].
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 33-41.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

- DeBray, E.H. (2006). *Politics, ideology and education*. Teachers College Press.
- Ekinci, E. (2013). *Atatürk döneminde Türkiye’de milli eğitim ve ideoloji* [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi].
- Ertuğrul, H. (2000). Osmanlı’dan günümüze ilköğretim sisteminin amaçlarına kronolojik bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 8, 117-122.
- Fu, W. (2021). The law of ideology interaction and the strategy of school ideology education under the environment of opening up. *Open Journal of Political Science*, 11(3), 409-418.
- Gao, H. W. (2023). Innovation and development of ideological and political education in colleges and universities in the network era. *International Journal of Electrical Engineering & Education*, 60 (2_suppl), 489-499.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. (Ersoy A. & Yalçinoğlu P., Çev.). Pearson.
- Grace, G. (2012). *Teachers, ideology and control* (RLE Edu N.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126035>
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale Çev.). Ütopya Yayınevi.
- Hagai, S., Kitamura, Y., Ratha, K. V., & Brehm, W. C. (2017). *Ideologies inside textbooks*. In *(Re) Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 49-73). Brill.
- Hill, D. (2013). *Equality, ideology and education policy*. *Schooling and equity* (pp. 7-34). Routledge.
- Hill, D. (2022). Classical Marxism, ideology and education policy. *Critical Education*, 13(1), 70-82.
- Hyslop-Margison, E. J., Sears, A. M., Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2006). Neo-liberalism, ideology and education. *Neo-Liberalism, Globalization and Human Capital Learning: Reclaiming Education for Democratic Citizenship*, 1-24.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve iktidar: Türkiye’de ders kitaplarında demokratik ve milliyetçi değerler*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Kartal, S. (2018). *İktidardaki okul; eğitimin politik işlevi*. İstanbul: Pales.
- Kayaalp, F. (2015). *İdeoloji-vatandaşlık ilişkisi bağlamında 1923-1950 Türkiye’sinde sosyal bilgiler kapsamındaki ders kitaplarının incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi].
- Lim, L. (2014). Ideology, rationality and reproduction in education: A critical discourse analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(1), 61-76.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meyer, A. G. (2017). The impact of education on political ideology: Evidence from European compulsory education reforms. *Economics of Education Review*, 56 (1), 9–23.
- Miles, M., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA:Sage.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>
- Murray, J. (2020). Ideology, authority, and power. *Sign language ideologies in practice*, 333-352.
- Neuman, W. L., & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada Toronto.
- Ottaway, A. K. C. (2013). *Education and society*. Routledge.
- Özkan, R. (2011). Toplumsal yapı, değerler ve eğitim ilişkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 333-344.
- Özyurt, E. (2014). *Ortaöğretimde vatandaşlık bilincinin oluşmasında T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinin rolü* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544.
- Pandhiani, S. M., Memon, R. A., Qureshi, M. B., & Memon, S. (2016). Construction of cultural values and ideology in social studies textbooks: a critical discourse analytical perspective. *The Women-Annual Research Journal of Gender Studies*, 8(8), 26-39.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Bilge publications.
- Rehmann, J. (2020). *İdeoloji kuramları: Yabancılaşmanın ve boyun eğmenin güçleri* (Vol. 289). Yordam Kitap.
- Saylık, F. (2016). *Eğitim, medya ve ideoloji: eğitim kurumları reklamlarının gösterge bilimsel incelemesi* [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi].
- Shah, W. A. (2023). Nation, alterity and competing discourses: Rethinking textbooks as ideological apparatuses. *Linguistics and Education*, 78, 101250.
- Smith, K. B. (2003). *The ideology of education: The commonwealth, the market, and America's schools*. SUNY Press.
- Stevens, P., & Weale, M. (2004). Education and economic growth. *International handbook on the economics of education*, 27, 205-311.
- Şimşek, U., Küçük, B., & Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Elektronik Türk Çalışmaları*, 7(4), 2809-2823.
- Şişman, M. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Taşkın, P. (2014). *Ortaöğretim okulları öğrencilerine yönelik disiplin düzenleme ve uygulamalarının çocukların temel hak ve özgürlükleri bağlamında değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Tezcan, Z. (2019). *Eğitimin siyasal temelleri*, (Sönmez, V. (Edt.)), *Eğitim Bilimine Giriş* (s.289-306). Anı Yayıncılık.
- Turğut, S. (2012). *Cumhuriyet dönemi Türk modernleşmesi bağlamında milli eğitim ideolojisi ve öğretmen* [Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi].
- Ünsal, S., & Gökdaş, A. (2020). Eğitimin işlevlerinin gerçekleşme düzeyinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(4), 1133-1157.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. https://opendocs.ids.ac.uk/articles/report/Learning_about_Qualitative_Document_Analysis/26442637?file=48090622
- Wexler, P. (1982). Ideology and education: From critique to class action. *Interchange on Educational Policy*, 13(3), 53-68.
- Wringe, C. (2012). *Democracy, schooling and political education* (RLE Edu K). Routledge.
- Xu, S. (2021). Ideology and politics in junior-secondary Chinese history textbooks: Comparing two versions published in the 21st century. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(3), 448-468.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

Yıldız, R. (1995). *Eğitim sistemimizin şekillenmesinde ideolojinin yeri* [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].

Zajda, J. (2020). *Globalisation, ideology and education reforms: Emerging paradigms* (Vol. 20). Springer Nature.

Zhang, Y., Yan, Y., Kumar, R. L., & Juneja, S. (2024). Improving college ideological and political education based on deep learning. *International Journal of Information and Communication Technology*, 24(4), 431-447.

Extended Abstract

Introduction

It is stated that textbooks are one of the important factors that enable the production and transfer of the actions, discourses, knowledge and accumulation required in the education process in order to maintain the political order and legitimise the political system (Ballı & Kartal, 2020). In general, it is claimed that the courses taught help students develop in affective, cognitive and psychomotor areas, but in fact, the formation of the current ideology and culture is provided on the thoughts of individuals (Fu, 2021). The ideological ideas that are imposed through the official and hidden dimensions of the existing curriculum in education affect the roles and actions of individuals in society throughout their education life, while nation states always try to convey their policies on economics, society and history to individuals through textbooks (Zajda, 2020). Therefore, it can be stated that none of the books in the curriculum selected to be taught in schools are objective and accidental. It is stated that the repetition of carefully selected words or sentences used in the selected textbooks, the inclusion of pictures and cartoons that evoke political ideology, and the placement of some themes in the books by being specially selected is a coding created in the minds of individuals in line with political order and power (Hagai et al., 2017). In general, textbooks can be defined as an important device that conveys values and information about political power and ideology (Özyurt, 2014).

When the literature is examined, it is found that there are studies on the political function of education, especially on the examination of textbooks (İnal, 2004; Kayaalp, 2015; Pandhiani et al., 2016; Afzal et al., 2021). The content of textbooks, which is the most important element in the education system under the control and supervision of the state, is expected to have certain meanings, indicators and signs regarding the expectations expected from individuals in raising individuals in accordance with the order of the state. It is thought that the critical elements determined in accordance with these expectations are important in terms of revealing the ways in which the political function of education is used and the wishes and expectations of the state in this direction. For this reason, the aim of the present study is to examine the achievements related to internal and external threats to the country in terms of the political function of education in the History textbook, which is taught in the 11th grade at the secondary education level by MoNE and edited by Ahmet Yılmaz and Mehmet Koyuncu.

Method

In this study, the document analysis method, which is one of the qualitative research techniques recommended for the systematic analysis of written documents (Wach, 2013), was used to examine the learning outcomes in the textbook. Document analysis involves reading, questioning and evaluating the printed or electronic sources related to the phenomenon to be researched (Bowen, 2009). In accordance with the purpose of the study, the History and History of Revolution and Kemalism textbooks taught in the 9th, 10th, 11th and 12th grades at the secondary education level were examined according to their current content, and it was determined that the 11th grade History textbook had more intensive content in terms of the examination of achievements related to internal and external threats to the country and ideological approaches compared to other grade levels. In addition to the preliminary examination, the fact that the curricula and achievements of the social sciences courses taught at each grade level of the secondary education level were examined, that it does not contain private publications as a textbook taught by the state, that the opinions of the teachers who teach History, History of Turkish Revolution and Kemalism courses working in schools affiliated to the Ministry of National Education were consulted, and that ideological descriptions can be included more in terms of content were decisive in the selection of this material.

In order to collect the data, firstly, the main titles and units in the textbook were read and analysed. After the preliminary examination, sentences, words and visually meaningful pictures reflecting the political function of education in accordance with the aim of the study were identified and appropriate codes were created for these expressions. As a result of the codes obtained, appropriate categories were formed and themes were obtained and tabulated by organising the categories related to each other. Expert opinion was sought in line with the second coder regarding the codes, categories, themes and tables created as a result of the analysis. The comparison of the prepared tables and data was made with the other researcher and the final version was finalised by making necessary arrangements and simplifications in the data.

Result and Discussion

According to the findings obtained in the research It can be said that the spirit of unity and solidarity within the Ottoman state was disrupted and the spirit of independence and nationalism emerged in line with the structures and organisations related to the nation-state understanding in other countries. At the same time, it is tried to teach how the opposing groups that can disrupt social unity serve in the context of 'others' and how the results of the actions of these groups pose a danger within the scope of 'us'. As a matter of fact, Anyon (2011) argues that for social unity and solidarity, the consciousness of 'us' is tried to be implanted in the ideological sense. It is explained how the superiority, dominance, sovereignty, sovereignty, diplomacy applied by the Ottoman state in terms of its lands, borders, resources and location have changed in line with the ambitions of other states. On

11. Sınıf Tarih Ders Kitabında Yer Alan Ülkeye Yönelik İç ve Dış Tehditlerin Eğitimin Siyasal İşlevi Açısından İncelenmesi

the other hand, it is stated that the alliances and alliances formed throughout the world have created a race and competition in the understanding of war and colonialism, and that other states have eyes on the Ottoman lands and desire to be shared, and references such as 'not being left alone' and 'taking a side' are made to the Ottoman state.

When the categories related to internal threats are analysed, the concepts such as 'additional taxes on the people', 'devaluation of the currency', 'inflation', 'hardship' and 'dissatisfaction' are used to emphasise that trust in the state has been shaken and order has been disrupted. In the category of military factors, the use of expressions such as 'servitude', 'power', 'demobilisation', 'ulufe', 'obedience' and 'fear of the sultan' due to the disorders in the military system in the Ottoman state led to indiscipline, conflicts and deterioration in the army structure. Social and cultural context Although the limitations of the facilities used by the state in the Ottoman period are mentioned, the direct statements include concepts such as 'education, health, transport, infrastructure and security', which, according to Zhang et.al. (2024), suggest that these facilities were used to impose the ideology of the legitimate authority on the society. At the same time The inclusion of the interventions of internal and external dynamics in the sovereignty of the nation and the consequences of these situations in the textbooks plays a critical role in the acquisition of the ideology that individuals should have against the negative practices in history at a young age.



Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Etkisinin İncelenmesi

*Banu GÜNGÖRDÜ**
*Ümre KAYNAK***

Öz

Akran zorbalığı son yıllarda okulların en önemli sorunlarından biridir. Gittikçe yaygınlığı artan zorbalık için önleme ya da baş etme çalışmaları önemlidir. Bu çalışmada Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı'nın ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığını fark etme ve akran zorbalığı ile baş etme düzeyleri üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Çalışma tek grup ön-test son-test desen deneysel model olarak tasarlanmıştır. Verilerin toplanmasında Arkadaş İlişkileri Geliştirme Programı Kazanım Kontrol Listesi kullanılmıştır. Deney grubuna her bir oturum 45 dakika olmak üzere, 6 oturum Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı uygulanmıştır. Verilerin analizi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Sonuçlara göre, deney grubundaki katılımcıların program sonunda akran zorbalığını fark etme ve akran zorbalığı ile baş etme puanları artmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akran zorbalığı, psikoeğitim programı, ortaokul öğrencileri

Investigation Of The Effect Of Friend Relationship Development Psychoeducation Programme On Dealing With Peer Bullying

Abstract

Peer bullying has been one of the most important problems of schools in recent years. Prevention or coping studies are important for bullying, which is becoming more and more prevalent. This study investigates the effect of the Friend Relationship Development Psychoeducation Programme on secondary school students' levels of recognizing peer bullying and coping with peer bullying. The study was designed as a single-group pretest and posttest design experimental model. In the collection of data, the Friend Relationship Development Programme Outcome Checklist was used. The experimental group received 6 sessions of the Friend Relationships Development Psychoeducation Programme, each session lasting 45 minutes. The Wilcoxon Signed Ranks Test was used for data analysis. According to the results, at the end of the program, the participants in the experimental group increased their scores in recognizing and coping with peer bullying.

Keywords: Peer bullying, psychoeducation program, secondary school students

*Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Amasya, ORCID: orcid.org/0009-0007-0377-9741

** Dr. Öğretim Üyesi, Amasya Üniversitesi, Amasya, umre.kaynak@amasya.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4999-9594

Giriş

Çocukların birbirleri ile iletişime geçmesi ve birbirleriyle arkadaşlık kurmaları gelişimleri açısından çok önemlidir. Özellikle ergenlik dönemindeki çocuklar için iletişime geçmek ve arkadaşlık kurmak çocuğun kimliğini oluşturabilmesi ve psikolojik gelişimini sağlıklı bir şekilde tamamlaması için gereklidir (Santrock, 2015). Ancak çocuklar her zaman birbirleriyle sağlıklı bir iletişim kuramamakta ve birbirlerine zarar verici davranışlarda bulunmaktadırlar (Ayas ve Pişkin, 2011). Çankaya (2011), yaptığı çalışmada öğrencilerin birbirlerini itme, isim takma ve birbirlerini şikâyet etme gibi arkadaşlık ilişkilerine zarar veren davranışlarının oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu zarar verici davranışlardan birisi de akran zorbalığıdır. Bir bireyin ya da grubun güç dengesizliğinin bulunduğu başka bir bireye ya da gruba karşı sürekli, tekrarlayıcı ve kasıtlı olarak rahatsız edici ve zarar verici davranışlarda bulunma durumu akran zorbalığı olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1993). Bir davranışın akran zorbalığı olması için davranışın sürekli olarak tekrar etmesi, kasıtlı olarak yapılması ve davranışı yapan ve davranışa maruz kalan arasında bir güç dengesizliğinin bulunması gerekmektedir (Olweus, 1999). Literatür incelendiğinde akran zorbalığının farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir (Doğan, 2010; Mynard ve Joseph, 2000; Topçu, 2008). Günümüzde kullanılan en yaygın sınıflama Olweus (1993) tarafından yapılmıştır. Olweus (1993), akran zorbalığını fiziksel, sözel ve sosyal zorbalık olmak üzere üç başlıkta sınıflandırmıştır. Fiziksel zorbalık bir kişiye vurma, itme, tekme atma gibi fiziksel olarak gözlenebilen zarar vermeyi, sözel zorbalık isim takma, hakaret etme gibi sözcüklerle kişiye zorbalık yapmayı ve sosyal zorbalık ise birbirini dışlama, görmezden gelme, dedikodu yayma gibi durumları ifade etmektedir (Olweus, 1993). Günümüzde teknolojinin öneminin artması ile başka bir zorbalık türü olan siber zorbalık da akran zorbalığı sınıflandırmasında yerini almıştır. Bir gruba ya da birine karşı dijital yollardan yapılan zorbalığı ifade eden siber zorbalık kavramı Willard (2005) tarafından ortaya çıkan bir kavramdır.

Akran zorbalığı türlerinde olduğu gibi zorbalık olaylarında yer alan öğrencilerin de farklı rolleri bulunmaktadır. Olweus (1994), akran zorbalığı rollerini zorbalık davranışını gerçekleştiren kişi olan zorba ve zorbalık davranışına maruz kalan kişi olan kurban olarak ikiye ayırmıştır. Zorbalık olaylarında yer alan öğrencilerin hepsinin zorbalığı başlatan zorba rolünde olmadıklarını fark eden Olweus (2004), bazı öğrencilerin zorbalığı sadece izlediklerini ve bazılarının ise zorbalık yapmasa bile zorbalığı desteklediğini fark etmiş ve bu rolü benimseyen öğrencilere pasif zorba, izleyici zorba ve yardımcı zorba isimlerini vermiştir. Bu kavram alanyazında izleyici olarak genel bir ifade ile yer almaktadır (Çayırdağ, 2006). İzleyiciler zorbalığa şahit olmalarına rağmen bazen kendilerinin aynı durumu yaşayacağından korkup zorbalık olayı karşısında herhangi bir tepki vermezken, bazen ise izleyici rolündeki öğrenciler zorbalık karşısında güçlü bir şekilde durup zorbalığı durdurmaya çalışmaktadırlar (Salmivalli, 1999). Akran zorbalığında yer alan bir diğer rol ise bazı durumlarda zorbalık yapan zorba rolünü

benimserken bazı durumlarda ise zorbalığa uğrayan kurban rolünü benimseyen zorba-kurban rolündeki öğrencilerdir (Pişkin, 2002). Zorba-kurban rolünü benimseyen öğrenciler ise hem zorbalık davranışı gösterip zorba olan hem de çevresindekilere zorbalık yapıp kurban rolünde olmaktadır.

Akran zorbalığının farklı rollerine sahip öğrencilerin farklı psikolojik sorunlarla karşılaştıkları ve bunlarla baş etmeye çalıştıkları görülmektedir. Van der Wal ve diğerleri (2003), yaptığı araştırmada yaşları 9 ila 13 yaş arasında olan ve zorbalığa maruz kalan kurban rolündeki öğrencilerin sıklıkla depresyona girdiğini ve bunun sonucunda intihar düşüncesinin çok fazla yaygınlaştığını ve zorbalık yapan zorba rolündeki öğrencilerin ise suç işleme potansiyellerinin fazla olduğunu tespit etmiştir. Atik ve Kemer'in (2008), yaptığı araştırma kurban rolünde olan öğrencilerin düşük öz yeterliğe, değersizlik duygusuna sahip oldukları ve öfkelerini kendi içlerine yönelttiklerini; zorba rolünde olan öğrencilerin ise yüksek öz yeterliliğe sahip oldukları ve öfkelerini dışarıya yönelttiklerini göstermektedir. Ayrıca kurban rolünde olan öğrencilerin bu özelliklere sahip olması depresyon, yeme bozuklukları, madde bağımlılığı riskini arttırmakta ve öfkelerini içe yönelttikleri için kendine zarar verme davranışlarının görülmesine neden olmaktadır (Atik ve Kemer, 2008). Kurban rolüne olan öğrencilerin okula gitmede isteksizlik yaşadıkları ve akademik başarılarında düşüş meydana geldiği görülmektedir (Atik, 2006). Olweus (2004), zorba rolünde olan öğrencilerin ise yaşamlarının ilerleyen zamanlarında meslek hayatlarında başarısız olma ve madde bağımlılığı riski ile karşılaştıklarını söylemektedir.

Akran zorbalığı kavramı son zamanlarda oldukça fazla karşımıza çıkan ve yaygınlığı artan bir kavramdır. Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) yaptığı araştırmaya göre diğer çocuklar tarafından zorbalığa maruz kalan 6-17 yaş aralığındaki çocukların oranı %13.8 olarak belirlenmiştir (TÜİK, 2023). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) kapsamında hazırladığı rapora göre Türkiye'de öğrencilerin %24'ü ayda birkaç defa zorbalığa uğramaktadır (OECD, 2018). Dölek (2002), yaptığı araştırmada 5. sınıfa devam eden öğrencilerin %31'inin ve 7. sınıfa devam eden öğrencilerin %24'ünün akran zorbalığında kurban rolünde olduğunu ve %50.73'ünün ise diğer öğrencilere rahatsızlık vermeyi bir çeşit eğlence olarak algıladıklarını belirtmiştir. Ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmalar incelendiğinde Pişkin (2010), tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin %35.1'inin kurban rolünde ve %30.2'sinin zorba rolünde olduğu görülürken, Siyez ve Kaya (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise çalışmaya katılan 340 öğrenciden %3.7'sinin zorba ve %26.9'unun kurban rolünde olduğu bulunmuştur. Akran zorbalığı ile ilgili yapılan araştırmalar oranlar farklı olsa akran zorbalığının Türkiye'de ne kadar yaygın olduğunu ve kurban rolünde olan öğrencilerin oldukça fazla olduğunu göstermektedir.

Okullarda gittikçe yaygın olarak karşımıza çıkan akran zorbalığını önlemek ve azaltmak için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan çalışmaların büyük çoğunluğu akran zorbalığı oranını ve akran zorbalığı ile ilişkili değişkenleri incelese de (Kapıcı, 2004; Koç, 2006) deneysel yöntem kullanılarak yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Özbek ve Taneri (2021) tarafından ilkökul

öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan bibliyoterapi ve yaratıcı drama temelli akran zorbalığına müdahale programıdır. Bu program ile ilkokul öğrencileri bibliyoterapi yöntemi ile akran zorbalığına karşı farkındalık kazanmışlardır. Kantar (2019) tarafından 6. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada yaratıcı drama ile akran zorbalığı algısını değiştirmek amaçlanmış ve çalışmanın sonucunda katılımcıların akran zorbalığı algılarında değişiklik olduğu gözlemlenmiştir. Erkiral (2021) tarafından yapılan çalışmada ise 7. sınıfa devam eden akran zorbalığında mağdur rolünde olan öğrencilerin psikodrama yöntemi ile zorbalıkla başa çıkma stratejileri kazandığı görülmektedir. Akran zorbalığını önlemek ve azaltmak için etkili yöntemlerden biri de psikoeğitim programlarıdır. Psikoeğitim programlarının amacı ve odaklandığı nokta önleyici ve gelişimsel temelli olmasıdır (Villalba, 2003). Psikoeğitim programları, bir problem veya konu ile ilgili bilgi edinmeyi, önleyici olmayı, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi ve tüm bunları yaparken yeni yaşam becerileri kazandırmayı da amaçlayan yapılandırılmış süreç ile ilerleyen programlardır (DeLucia-Waack, 2006; Steen vd., 2024). Hastane, klinik, sosyal hizmet kurumları, emniyet teşkilatı, silahlı kuvvetler, cezaevleri gibi birçok farklı kurumda uygulanabilen psikoeğitim programlarının önleyici ve iyileştirici çalışmaları en etkili gerçekleştirebileceği yer okullar olarak görülmektedir (Işık ve Kaynak, 2024). Okullar yalnızca akademik başarıyı değil, sosyal ve duygusal gelişimlere de önem vererek öğrenciyi bir bütün olarak geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle psikoeğitim programları, çocuk ve ergenlerin sosyal ve duygusal açıdan gelişmesi için çalışmalar yaparak öğrencilerin karşılaşılabilecekleri çeşitli sorunları önleyici bir rol üstlenmektedir (Baker, 2011). Bunlara ek olarak okullarda uygulanan psikoeğitim programları, aynı anda birden fazla öğrenciye ulaştığı ve destek sağladığı için okul psikolojik danışmanları için işlevsel bir müdahale olmaktadır (Işık ve Kaynak, 2024). Bu nedenle, genel olarak psikoeğitim programları önleyici nitelikte, çocuklar ve ergenler için oluşturulmakta ve okullarda uygulanmaktadır (Güçray vd., 2009). Örneğin, akran zorbalığı ile baş etmek için Günay ve Can (2018) tarafından yapılan akran destek programı ile ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerileri incelenmiş ve uygulanan program sonucunda öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etme becerilerinde gelişme olduğu ve programın faydalı olduğu görülmüştür. Sır (2022) tarafından yapılan çalışmada ortaokul öğrencilerine uygulanan benlik saygısı geliştirme programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi incelenmiş ve uygulanan programın öğrencilerin benlik saygısını arttırdığı ve akran zorbalığı mağduriyetini azalttığı görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelendiğinde psikoeğitim programlarının akran zorbalığını önleme ve azaltmada etkili olduğu görülmektedir (Günay ve Can, 2018; Sır, 2022). Ancak Türkiye’de akran zorbalığını önleme ve azaltmaya yönelik psikoeğitim programları ile ilgili çalışmalar sınırlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ORGM), psikoeğitim programlarının etkililiğinin görülmesi ile Türkiye’deki bu sınırlılığı ortadan kaldırmak amacıyla özellikle her yıl rehberlik çalışmaları için ORGM tarafından belirlenen genel hedefler (psikolojik sağlık, akran zorbalığı, sosyal-duygusal beceriler gibi) için her kademe için ayrı ayrı planlanmış örnek psikoeğitim programları sunulmuştur.

Buna ek olarak, ORGM öğretmen ve veliler için de daha kısa oturumlardan oluşan farkındalık temelli psikoeğitim programları, sunumlar ve bilgilendirici broşürler sunmaktadır (ORGM, 2024). Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı da akran zorbalığı kapsamında ORGM tarafından uygulayıcılara sunulan bir psikoeğitim programıdır. Bu program öğrencilere yönelik, akran zorbalığını önlemeye ve öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etmede yeni stratejiler kazanmasını sağlamayı amaçlayan 10 oturumdan oluşan bir programdır. Program tüm oturumları, çalışma yaprakları ve etkinlikleri ile uygulayıcıların kullanımına sunulmuştur (ORGM, 2024). Alanyazında yer alan mevcut programların içerikleri incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının deneysel olarak uygulanıp test edildiğine dair herhangi bir uygulamaya rastlanmamıştır. Açık erişim ile tüm Türkiye için hazırlanan bu programların, uygulanmasının test edilmesinin kanıta dayalılığa da hizmet etmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ek olarak akran zorbalığı konusunun okullarda öncelikli olarak yer alan sorunlardan biri olması ve mevcut çalışmanın bu soruna çözüm oluşturması önemlidir. Bu nedenle mevcut çalışmanın MEB tarafından hazırlanan bir programın revize edilip deneysel olarak uygulanması açısından alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada 6 oturumluk zorbalık psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerin zorbalık ile ilgili farkındalık ve zorbalıkla baş etme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada zayıf deneysel desenlerden tek grup ön-test son-test desen kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmektedir. (Büyüköztürk vd., 2009). Bu kapsamda bu araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna ön-test son-test arasında uygulanan psikoeğitim programı iken, bağımlı değişkeni katılımcıların zorbalık ve zorbalıkla baş etme ile ilgili farkındalık düzeyleridir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Grup	Ön-Test	İşlem	Son-Test
Deney	Ölçüm I Zorbalık ve Zorbalıkla Baş Etme Farkındalığı Kontrol Listesi	6 hafta Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı	Ölçüm II Zorbalık ve Zorbalıkla Baş Etme Farkındalığı Kontrol Listesi

Tablo 1’de görüldüğü üzere deney grubuna 6 haftalık, her bir oturum 45 dakika süren uygulanmıştır. Araştırma kapsamında deney grubuna deneysel işlemde önce ön-test ve deneysel işlemde sonra son-test ölçümleri yapılmıştır.

Araştırma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılının bahar yarısında Amasya’da bir ortaokulda öğrenim gören gönüllü ve akran zorbalığına uğramış ya da şahit olmuş 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Yaşları 11-12 arasında değişen ve ortaokula devam eden toplam 34 kişiden oluşan 6. sınıf öğrencilerine “Kimdir Bu?” ölçeği uygulanmıştır. Ölçeğin sonucunda akran zorbalığına uğrayan ya da izleyici olan öğrenciler belirlenmiştir. Ölçek ile beraber öğrencilerin dersine giren öğretmen görüşlerinden ve rehberlik servisi görüşmelerinden de yararlanılarak grubun amacına uygun olarak gönüllü 8 öğrenci belirlenmiştir. Tablo 2’de araştırma grubunu oluşturan ortaokul öğrencilerinin cinsiyet, sınıf ve akran zorbalığı rol bilgilerini içeren betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcılara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	5	62.5
	Erkek	3	37.5
Roller	Mağdur	5	62.5
	Seyirci	3	37.5

Tablo 2’de görüldüğü gibi grup örneklemini oluşturan ortaokul öğrencilerinin %62.5’i kadın ($n = 5$) ve %37.5 ($n = 3$) erkektir. Katılımcıların %62.5’i akran zorbalığında mağdur ($n = 5$) rolünde iken %37.5’i seyirci ($n = 3$) rolündedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama programın genel kazanımları için kontrol listesi ve araştırmacılar tarafından oluşturulan kişisel bilgi formudur.

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Programı Kazanım Kontrol Listesi: Araştırmacı tarafından MEB tarafından hazırlanmış olan 10 oturumluk Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim programının kazanım kontrol listesi kısaltılan 6 oturumluk psikoeğitim programına göre revize edilmiştir. Kullanılan kontrol listesi psikoeğitimin amaçları ile ilgili ifadelerin yer aldığı 15 maddeden oluşan ve 4’lü Likert tipi bir ölçektir. Öğrenciler maddeleri okuyup “Hiçbir Zaman”, “Bazen”, “Çoğunlukla” ve “Her Zaman” seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı seçecektir. Ölçekte “Hiçbir Zaman” 1, “Bazen” 2, “Çoğunlukla” 3 ve “Her

Zaman” 4 puan olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin verdikleri yanıtların karşılığı olan puanlar toplanarak toplam puan belirlenmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 60 ve en düşük puan 15 olmaktadır. Kontrol listesi Ek-1’de sunulmuştur.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından oluşturulan bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş ve şube bilgilerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır.

İşlem

Bu bölümde araştırma kapsamında uygulanan 6 oturumdan oluşan arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programı detaylı olarak açıklanmıştır.

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı: Araştırmacı tarafından ORGM tarafından hazırlanmış olan 10 oturumluk Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim programı grubun ihtiyaçları doğrultusunda kısaltılmış ve 6 oturumluk bir program haline getirilmiştir. ORGM tarafından hazırlanmış olan programın 1. oturum teması “Tanışma ve Bireysel Farklılıklarımız” ve 2. oturumun teması ile “Haklarımız ve Sorumluluklarımız” şeklindedir. Grubun ihtiyaçları doğrultusunda kısaltılmış yeni programda bu temalar yer almamıştır. Bu nedenle ORGM tarafından hazırlanmış olan programın 1. ve 2. oturumundan herhangi bir etkinlik uyarlanan programda yer almamaktadır. Uyarlanan yeni programın 1. oturumunda tanışma çalışması, kuralların belirlenmesi, kişisel amaç oluşturma etkinlikleri farklı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanırken; ORGM tarafından hazırlanmış olan programın 3. oturumunda yer alan “Form-7 Akran Zorbalığı”, “Form-8 Senaryolar-Lider Formu” ve akran zorbalığının anlatıldığı etkinlik uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan yeni programın 2. oturumunda akran zorbalığı rollerini anlatmak için farklı kaynaklardan yararlanılarak bir etkinlik kullanılırken; orijinal programın 3. oturumunda yer alan ısınma oyunu ve “Zorbalığın Etkilerini Öğreniyorum” isimli etkinlik ve etkinliğin formu olan “Form-9 Yaşadığım/Şahit Olduğum Zorbalık Olayı Formu” değiştirilmeden, “Form-7 Akran Zorbalığı” formu ise uyarlanarak kullanılmıştır. Uyarlanan yeni programın 3. oturumunda düşünce, duygu ve davranışların arasındaki ilişkiyi anlatmak için ısınma oyunu ve “Düşünce, Duygu, Davranış” etkinliği farklı kaynaklardan yararlanılarak kullanılırken; orijinal programın 4. oturumunda yer alan “Duygularım ve Davranışlarım etkinliği”, “Form-10 Duygu Listesi”, “Form-11 Yaşadığım Olaylar” ve “Form-12 Gerçekçi Olan-Gerçekçi Olmayan Düşünce Örnekleri” formları değiştirilmeden kullanılmıştır. Uyarlanan yeni programın 4. oturumunda iletişim tarzlarının anlatılması için ısınma etkinliği, iletişim tarzlarının örneklerinin yer aldığı etkinlik ve “Güvenli Yanıt Veriyorum” etkinliği farklı kaynaklardan yararlanılarak kullanılırken; orijinal programın 5. oturumunda yer alan “Form-14 İletişim Türleri” formu ve bu form ile ilgili etkinlik uyarlanarak ve “Form-15 İletişim Tarzımı Fark Ediyorum” formu ise değiştirilmeden kullanılmıştır. ORGM tarafından hazırlanan programın 5. oturumunda yer alan iletişim

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı İle Baş Etmeye Etkisinin İncelenmesi

rolleri ile ilgili etkinliklerden herhangi biri uyarlanan yeni programda yer almamaktadır. Uyarlanan yeni programın 5. oturumunda öfke duygusunun anlatılması için ısınma oyunu farklı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanırken; orijinal programın 7. oturumunda yer alan “Öfkeyi Bir Hayvana Benzet” etkinliği uyarlanarak, “Form-20 Trafik Lambası” ve “Form- 21 Ben Olsam Ne Yapardım?” formları ve etkinlikleri değiştirilmeden kullanılmıştır. Orijinal programın 8. “Çatışma Çözüyorum” ve 9. “Güçlü Yanlarım” oturumlarının konularından herhangi bir etkinlik kullanılmamıştır. Uyarlanan yeni programın 6. ve son oturumunda sonlandırma için ısınma oyunu farklı kaynaklardan yararlanılarak hazırlanırken; ORGM tarafından hazırlanan programın 10. oturumunda yer alan “Sonlandırma” etkinliği değiştirilmeden, “EK B” ve “Katılım Belgesi” formu uyarlanarak programda kullanılmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 3’te her bir oturumun teması, kazanımları ve içerikleri hakkında bilgiler sunulmuştur.

Tablo 3

Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı

Oturum	Tema	Amaç
1. Oturum	Tanışma	Grup üyeleri birbirlerini tanımasını ve kişisel amaçlarını oluşturmasını sağlamak, grup kurallarını fark etmek, akran zorbalığı kavramı ve akran zorbalığı türlerini tanımlarını sağlamak.
2.Oturum	Zorbalık rolleri ve hissedilen duygular	Grup üyelerinin zorbalık yapan, zorbalığa maruz kalan ve izleyici rollerinin farkına varmasını ve bu rollerdeki bireylerin ne hissettiklerini açıklamasını sağlamak.
3. Oturum	Duygu-Düşünce-Davranış bağı	Grup üyelerinin duyguları tanımasını ve akran zorbalığı ile ilgili akılcı olmayan düşüncelerini fark etmesini sağlamak.
4. Oturum	İletişim tarzları	Grup üyelerinin iletişim tarzlarını anlamasını sağlamak ve güvengen iletişim tarzı ile iletişim kurmanın önemini fark etmesini sağlamak.
5. Oturum	Öfke duygusu	Grup üyelerinin öfkenin sağlıklı bir duygu olduğunu anlamasını ve öfkelenildiği durumları fark etmesini, öfkesini nasıl yöneteceğini bilmesini sağlamak.
6. Oturum	Sonlandırma	Grup üyelerinin grup oturumlarını gözden geçirerek kendisi hakkında genel bir değerlendirme yapmasını ve diğer üyelerle vedalaşmasını sağlamak.

Psikoeğitim programının 1. oturumunda ısınma oyunu ile birlikte tanışma çalışması gerçekleştirilmiştir. Grup kuralları gizlilik, devamlılık ve saygı çerçevesinde belirlenmiştir. Her öğrencinin psikoeğitim boyunca gerçekleştirmek istedikleri kişisel amaçlarını belirlemeleri sağlanmıştır. Bu amaçlar son oturumda konuşulmak üzere not alınmıştır. Akran zorbalığı kavramı öğrencilere

tanıtılmış ve zorbalığın türleri de anlatılarak ve bu konularla ilgili etkinlikler yapılarak oturum tamamlanmıştır.

Psikoeğitimin 2. oturumunun amacı öğrencilerin zorbalık rollerini tanımalarını ve bu rolde olan kişilerin neler hissettiklerini anlamalarını sağlamaktır. Oturuma ısınma oyunu ile başlanmış ve devamında akran zorbalığı rolleri ve neler hissettikleri ile ilgili bilgilendirme ve küçük grup çalışması ile etkinlik yapılmıştır. Oturum sonlandırılmadan önce akran zorbalığına uğrayan kişilerin neler hissettiği üzerinde durulan bir etkinlik daha yapılmış ve oturum sonlandırılmıştır.

Psikoeğitimin 3. oturumunda öğrencilerin duyguları tanınması ve akran zorbalığı ile ilgili akılcı olmayan inançları fark etmeleri amaçlanmıştır. Oturuma duygular ile ilgili bir ısınma oyunu ile başlanmış ve ardından öğrenciler tarafından bilinmeyen duygular tartışılmıştır. Akran zorbalığı ile ilgili akılcı olmayan inançların fark edilmesi için düşünce-duygu-davranış bağı öğrencilere bir karikatür üzerinden anlatılmış ve bununla ilgili etkinlik yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

Psikoeğitimin 4. oturumunda öğrencilerin iletişim tarzları hakkında bilgi sahibi olması ve güvengen iletişim tarzı kullanmanın önemini fark etmeleri amaçlanmıştır. Öğrenciler, iletişim ile ilgili bir ısınma oyunu ile oturum başlamış ve iletişim tarzları ile ilgili bir bilgilendirme ve etkinlik yapılmıştır.

Psikoeğitimin 5. oturumunda öğrencilerin öfke duygusunu tanınması, öfkelenildiği durumları fark etmesi ve öfkeyi nasıl yöneteceğini bilmesi amaçlanmıştır. Bir ısınma oyunu ile oturuma başlanmış ve öfkeyi bir hayvana benzeterek resim çizme etkinliği ile öfke duygusunun tanınması sağlanmıştır. Öfke anında uygulamak için trafik lambası tekniği paylaşılmış ve örnek olaylarla etkinlik tamamlanmıştır.

Psikoeğitimin son oturumunda tüm öğrencilerin grup yaşantısını gözden geçirmesi, kendini ve süreci değerlendirmesi, gruptan güzel duygularla ayrılması amaçlanmıştır. Öğrencilerin ilk oturumdan başlayarak son oturuma kadar grup sürecinde yaşadıklarını hatırlaması istenmiş ve ardından değerlendirmeleri alınmıştır. Öğrencilerin her biri kişisel amaçlarına ne kadar ulaşıp ulaşamadıkları ile ilgili düşüncelerini paylaşmışlardır.

Verilerin Analizi

Ön-test ve son-test ölçümlerinin karşılaştırılmasına geçilmeden önce ön analiz işlemleri gerçekleştirilerek karşılaştırma için uygun test ve analiz yöntemine karar verilmiştir. Verilerin normallik sayıltısı için Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerleri, Q-Q Plot testi ve Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmıştır. Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) değerlerinin ön-test ve son-testte .752 ve 1.481 arasında değiştiği görülmüş ve bu değerlerin -2 ve +2 aralığında (HahsVaughn ve Lomax, 2020) olması sebebiyle ön-test ve son-test verilerinin normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin normalliği test edilirken uygulanan Q-Q Plot testi sonucunda verilerin normallik varsayımını karşıladığı saptanmıştır. Son olarak normalliği test etmek için Kolmogorov-smirnov ve Shapiro-wilk testleri yapılmıştır. Kolmogorov-smirnov ön-testte .200, son-testte .161 ve Shapiro-wilk değeri ön-

testte .436, son-testte .103 olarak bulunmuş, verilerin dağılımının normal olduğu görülmüştür ($p > .05$). Varyansların homojen olduğu varsayımı Levene test ile incelenmiştir ve varyansların eşit olduğu ve varyans homojenliği varsayımı sağlanmıştır ($p > .05$). Verilerin normal dağılması parametrik testlerin kullanılması için varsayımların sağlandığını göstermektedir. Fakat Erkuş'a (2005) göre $n < 30$ olduğu durumlarda parametrik olmayan testler kullanılması uygun olduğu için deney grubunun kendi içinde ön-test ve son-test ölçümleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların arkadaşlık ilişkileri geliştirme psiko eğitim programı genel kazanımları için kontrol listesinden aldıkları ön-test ve son-test puanlarının analizinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların ön-test ve son-testte aldıkları puanlar, puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Sonuçları

K	Ön-Test Toplam	Son-Test Toplam
K1	35	50
K2	40	49
K3	40	55
K4	37	51
K5	34	50
K6	45	60
K7	46	55
K8	49	50
Ort	40.75	52.50
Ss	5.4	3.8

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında, son-test puanları lehine fark olduğu görülmektedir. Katılımcıların arkadaşlık ilişkileri geliştirme psiko eğitim programı genel kazanımları için kontrol listesinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Bu karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Deney Grubu Akran Zorbalığını Fark Etme ve Akran Zorbalığı İle Baş Etme Becerileri Ön-test ve Son-test Ölçümlerine İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ölçek	İkili Karşılaştırmalar		n	Sıra	Sıra	z
				Ortalaması	Toplamı	
Akran Zorbalığı ile Baş Etme Becerileri	Ön-Test	Negatif Sıra	0	.00	.,00	-2.53*
	Son-Test	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00	
		Eşit	0			

* $p < .05$, $n=8$

Tablo 5'te görüldüğü üzere analiz sonuçlarına göre deney grubunun akran zorbalığını fark etme ve akran zorbalığı ile baş etme becerileri ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur ($z=-2.53$, $p < .05$). Dolayısıyla deney grubuna katılan öğrencilerin akran zorbalığını fark etme ve akran zorbalığı ile baş etme becerilerinde deneysel süreçte anlamlı bir değişimin olduğu görülmüştür.

Tartışma

Bu çalışmada 6 oturumluk arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığını fark etme ve zorbalık ile baş etme düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığını fark etme ve baş etme puanlarının arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre, düzenlenen Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının öğrencilerin akran zorbalığını fark etme ve akran zorbalığı ile baş etme düzeylerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Araştırmanın psikoeğitim programının öğrencilerin akran zorbalığını fark etme ve baş etme düzeylerini arttırdığı yönündeki bulgusunun alanyazında yer alan psikoeğitim çalışmalarının akran zorbalığı ile baş etme becerilerini arttırdığı yönündeki bulgular ile tutarlı olduğu görülmektedir (Akcan vd., 2016; Olweus, 1997; Sır, 2022; Şahin ve Akbaba, 2010). Kurt-Demirbaş ve Öztemel (2022), tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada zorbalığa seyirci müdahale psikoeğitim programının öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerilerine etkisi incelenmiş ve psikoeğitim programının zorbalıkla baş etmede etkili olduğu görülmüştür. Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerini incelemek amacıyla Günay ve Can (2018) tarafından yapılan çalışmada, akran destek programının zorbalıkla baş etmede etkili olduğu bulunmuştur. Beşel (2023) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan çalışmada sosyal beceri temelli psikoeğitim programının öğrencilerin zorba veya kurban olma düzeylerine etkisi incelenmiş ve uygulanan psikoeğitim programı sonucunda öğrencilerin kurban veya zorba olma düzeylerinde azalma olduğu bulunmuştur. Psikoeğitim programlarının etkisini inceleyen bu çalışmalardan elde edilen bulgular mevcut çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Alanyazında akran zorbalığına yönelik uygulanan programlarda beklenen etkinin gerçekleşmemesi az da olsa karşılaşılan bir durumdur. Bunlardan biri olan ortaokul öğrencileri ile Türktan (2013) tarafından yapılan çalışma da zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeyine etkisi incelenmiştir. Bu program bittiğinde ve yapılan izleme ölçümleri sonrasında programa katılan ve

katılmayan öğrencilerin zorbalıkla baş etme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Dölek (2002) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan akran zorbalığını önlemeye yönelik farklı bir çalışmada ise öğrencilerin mağdurlara yönelik duyarlılıklarının artması, zorbalık ile ilgili baş etme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmış ancak uygulanan programın sonunda öğrencilerin zorbalıkla baş etme becerilerinde bir değişiklik olmadığı gözlemlenmiştir. Dölek (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın alanyazında akran zorbalığına yönelik ilk müdahale amaçlı çalışma olması nedeniyle program içeriği ve uygulama konusunda yaşanan sıkıntıların programın etkili olmasını engellemiş olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmanın akran zorbalığı ile baş etmede etkili olmasının sebebi programda yer alan akran zorbalığı ile baş etme becerilerinin öğrencilere anlatılmasının sadece sözel yollarla değil etkinlikler ve ev ödevleri ile desteklenmiş olması ve program içeriğinin öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması ve uygulamanın düzenli bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak düşünülmektedir.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde uygulanan programların bazılarının bulguları mevcut çalışmanın bulgularını desteklemese de (Dölek, 2002; Türktan, 2013) büyük bir kısmının ulaşılan bulguları desteklediği (Beşel, 2023; Günay ve Can, 2018; Kurt-Demirbaş, 2020) ve öğrencilerin akran zorbalığı ile baş etme düzeylerinde artış sağladığı görülmektedir. Bu nedenle akran zorbalığı ile baş etme programlarının öğrencilere uygulanması, öğrencilerin zorbalığı fark etme ve zorbalıkla baş etme becerilerini arttırmaya katkı sunacaktır. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerine uygulanmış olan arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının öğrencilerin akran zorbalığını fark etmesine ve zorbalıkla baş etme becerileri geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programının amacı ortaokul öğrencilerinin akran zorbalığını fark etmesini ve zorbalık ile baş etme becerilerinin gelişmesini sağlamaktır. Bu çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin akran zorbalığını fark etme ve zorbalık ile baş etme puanlarının arttığı görülmektedir. Bu sonuca göre, mevcut çalışmanın akran zorbalığını fark etme ve zorbalıkla baş etme becerilerini geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. Araştırmada ön-test ve son-test ölçümleri alınarak bir çalışma yürütülmüş, izleme çalışması yapılmamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmanın uzun süreli etkililiği ile ilgili herhangi bir yorum yapılamamaktadır.

Bu program, ORGM tarafından hazırlanan 10 oturumdan oluşan Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak revize edilmiş 6 oturumdan oluşan bir programdır. Çalışma 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği için öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak süre kısaltılmış ve program yeniden yapılandırılmıştır. Orijinal 10 oturumluk Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programındaki bazı oturumlar ve temalar bu programda kullanılmamıştır. Bu temaların da akran zorbalığı ile ilişkili olması ve uygulanmasının faydalı olması sebebiyle programın

tamamının uygulanması önerilmektedir. Ek olarak uygulanan program ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerine göre uyarlanmış olduğu için farklı kademelerde ve sınıflarda yapılacak çalışmalarda programın yeniden öğrencilerin gelişim özelliklerine göre revize edilmesi önerilmektedir.

Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programı'nda ön-test ve son-test ölçümlerinin gerçekleştirilmesi için MEB'in programında yer alan arkadaşlık ilişkileri geliştirme psikoeğitim programı genel kazanımlarım kontrol listesi programın kazanımlarına uygun olarak revize edilip kullanılmıştır. Kullanılan kontrol listesinin geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları kullanılarak akran zorbalığını fark etme ve zorbalıkla baş etme becerilerinin ölçülmesi araştırmanın da iç ve dış geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için önemlidir. Ek olarak gerçekleştirilecek yeni araştırmalarda izleme ölçümlerinin yapılması değişiklik ya da gelişimin uzun süreli etkililiğini de ölçülmesi açısından faydalı olacaktır.

Mevcut çalışmanın çalışma grubunu mağdur ve izleyici rolünde olan öğrenciler oluşturmaktadır. Programın etkililiğinin test edilmesi için çalışma grubu zorba rolünde olan öğrencilerle de çalışması önemli olarak görülmektedir. Ayrıca çalışma bir okulda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul kademesindeki diğer sınıf düzeyleri ile de yürütülerek test edilmesi genellenebilirliği için katkı sağlayacaktır.

Uygulanan psikoeğitim programı zaman sınırlılıkları sebebiyle öğrencilere yönelik hazırlanan kısa süreli bir çalışmadır. Bu programın daha etkili hale gelmesi için ve davranış değişikliğinin gözlemlenebilmesi için daha uzun süre gerekmektedir. Ayrıca akran zorbalığı konusunun tüm okulu etkilediği göz önüne alınırsa programın uygulama sürecine iş birliğinin sağlanması için okul idaresinin, öğretmenlerin ve velilerin de katılması önemli olarak görülmektedir. Bu kapsamda zorbalığın fark edilmesi ve baş etme becerilerinin geliştirilmesi için öğrencilere destek olmak amacıyla okul idaresi, öğretmenler ve velilere de ayrı psikoeğitim programları uygulanması önerilmektedir.

Sonuç olarak mevcut çalışmanın, MEB desteği ile ORGM tarafından hazırlanan Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim programının deneysel olarak uygulanıp test edildiğine dair gerçekleştirilen ilk çalışma olması ve programın test edilmesinin kanıta dayalılığa hizmet etmesi, uygulanan program ile psikoeğitimlerin akran zorbalığı ile baş etme becerilerinin gelişimine katkı sağlaması ve okullardaki en önemli sorunlardan biri olan akran zorbalığı konusu ile ilgili alanyazına sağladığı katkı açısından önemli olduğu görülmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psiko eğitim Programının Akran Zorbalığı ile Baş Etmeye Etkisinin İncelenmesi

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 12.03.24

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: E-30640013-100-215195

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Destek ve Teşekkür

Psiko eğitim uygulamasına katılan öğrencilere teşekkür ederiz.

Kaynaklar

- Akcan, A., Akcan, F., ve Sarvan, S. (2016). Ortaokul öğrencilerinde zorba davranışların önlenmesine yönelik bir girişim programı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5, 259-265.
- Atik, G. (2006). *İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalık davranışını yordamada denetim odağı, benlik saygısı, aile stili, yalnızlık ve akademik başarının rolü*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri arasındaki zorbalığı yordamada problem çözme becerisi, sürekli öfke-öfke ifade tarzları ve fiziksel öz yeterliğin rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 198-206.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Baker, S. B. (2011). The state of primary prevention in the American school counseling profession: Past, present, and future. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 105-113.
- Beşel, M. C. (2023). *Akran zorbalığıyla başa çıkmada sosyal beceri temelli psiko eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 81-92.
- Çayırdağ, N. (2006). *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okul kültürünü algılayışları ile zorbalık eğilimleri ve zorbalıkla baş etme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- DeLucia-Waack, J. L. (2006). *Leading psychoeducational groups: For children and adolescents*. Sage Publications, Inc.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde akran zorbalığının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Dölek, N. (2002). *İlk ve orta öğretim okullarındaki öğrenciler arasında zorba davranışların incelenmesi ve "zorbalığı önleme tutumu geliştirilmesi programının etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erkiral, E. (2021). *7. sınıf öğrencilerinde psikodrama eğitiminin akran zorbalığı ile başa çıkma düzeyleri üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Seçkin Yayınevi.
- Gökler, R. (2009). Okullarda akran zorbalığı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 511-537.

- Güçray, S. S., Çekici, F. ve Çolakkadioğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Günay, Ş. ve Can, G. (2018). Zorbalıkla baş etmeye yönelik bir akran destek programının etkililiği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 266-294.
- Hahs-Vaughn, D. L., & Lomax, R. G. (2020). *An introduction to statistical concepts*. Routledge.
- Işık, Ş. ve Kaynak, Ü. (2024). *Psikoeğitim Uygulayıcılar İçin Bir Kılavuz*. Pegem Akademi.
- Kantar, E. (2019). *Metin türlerine dayalı yaratıcı drama etkinliklerinin akran zorbalığı algısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-13.
- Koç, Z. (2006). *Lise öğrencilerinin zorbalık düzeylerinin yordanması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt Demirbaş, N. (2020). *Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt Demirbaş, N. ve Öztemel, K. (2022). Zorbalığa seyirci müdahale psiko-eğitim programının ortaokul öğrencilerinin zorbalığa müdahale becerilerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1573-1604.
- Mynard, H. ve Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based Intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Olweus, D. (1999). *Bullying Prevention Program*. Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at school* (9. bs.). Blackwell.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2018). PISA 2018 Veritabanı. <https://www.oecd.org/en/data/datasets/pisa-2018-database.html> adresinden elde edildi.
- Özbek, Ö. Y. ve Taneri, P. O. (2021). İlkokullar için akran zorbalığı önleme modülünün tanıtımı. *ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 55-87.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ORGM]. (2024). Akran Zorbalığı 2024. <https://orgm.meb.gov.tr/www/akran-zorbaligi/icerik/2085> adresinden elde edildi.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying – implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.
- Santrock, J.W. (2015). *Yaşam Boyu Gelişim*. Nobel yayınevi.

Arkadaş İlişkileri Geliştirme Psikoeğitim Programının Akran Zorbalığı İle Baş Etmeye Etkisinin İncelenmesi

- Sır, E. (2022). Ortaokul öğrencilerine uygulanan "Benlik Saygısı Geliştirme Programı'nın" benlik saygısı ve akran zorbalığı mağduriyetine etkisi. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Siyez, D. ve Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 23-43.
- Steen, S., Bryan, J. & Day-Vines, N. L. (2024). Psychoeducational groups in schools. (ed. Bradley T. Erford) In *Group Work In School* (pp. 204-219). Third Edition. Routledge.
- Şahin, M. ve Akbaba, S. (2010). İlköğretim okullarında zorbacı davranışların azaltılmasına yönelik empati eğitim programının etkisinin araştırılması. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 331-342.
- Topçu, Ç. (2008). *Siber zorbalığın empati, toplumsal cinsiyet, geleneksel zorbalık, internet kullanımı ve yetişkin denetimiyle ilişkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK]. (2023, Mart). *Türkiye Çocuk Araştırması, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Cocuk-Arastirmasi-2022-49744#:~:text=%C3%87ocuklar%C4%B1n%20ya%C5%9Flar%C4%B1%20ilerledik%C3%A7e%2C%20ebeveynleri%20ile,oran%C4%B1%20%47%2C8%20oldu> adresinden elde edildi.
- Türkkan, Ş. (2013). *Zorbalıkla baş etmeye yönelik akran destek programının ortaokul 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin zorbalıkla baş etme becerilerine etkileri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A. M. ve Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111(6), 1312-1317.
- Villalba, J. A. (2003). A psychoeducational group for limited-English proficient Latino/Latina children. *Journal for Specialists in Group Work*, 28, 261-276.
- Willard, N. E. (2005). *Educator's Guide to Cyberbullying Addressing the Harm Caused by Outline Social Cruelty*.

Extended Abstract

Introduction

Peer bullying is defined as disturbing behaviors of a person or a group that are exhibited permanently, deliberately, and repeatedly against another person or a group with a power imbalance. Peer bullying is classified into four groups as physical, verbal, social, and cyber bullying. Physical bullying refers to bullying that involves physical actions such as hitting or pushing; verbal bullying includes actions like mocking or making fun of someone; social bullying affects a person socially by excluding them from a group, and cyberbullying refers to a type of bullying carried out through the use of technology. In peer bullying, the person who bullies is called "bully", the bullied person is called "victim" or "aggrieved", whereas the person who witnesses the bullying is called "bystander". In some cases, it is seen that not only do the students become a bully by bullying, but they also become a victim by getting bullied. All the children exposed to bullying, exhibiting bullying, and taking a bystander role are seen to be affected negatively. While there is more risk of depression and suicide among the students exposed to bullying, problems like failure in profession and substance abuse are seen among the students in a bullying role. Nowadays peer bullying occurring especially at schools, is seen as an important problem. Research on peer bullying shows that peer bullying is widespread in Türkiye, and

there is a significant number of students in the role of victims. Various studies are done to prevent and reduce peer bullying which is increasing more and more at schools. While most studies focus on examining the prevalence of peer bullying and its associated variables, there are also studies conducted using experimental designs. Psychoeducational studies are one of the most effective studies among them. However, studies on psychoeducational programs to prevent and reduce peer bullying in Türkiye are limited. When the present programs' contents were observed in the literature, there wasn't found to be any application for the experimental practicing and testing of the Friend Relationship Development Psychoeducation Programme that was prepared by the Ministry of Education. That's why, the testing of the practice of this program prepared for the whole of Türkiye with open access and the observation of the effect of the Friend Relationship Development Psychoeducation Programme on the awareness of bullying and the level of coping with bullying among the secondary school students were aimed in this study.

Method

The Psychoeducation Programme used in the research is the shortened and revised form of the 10-session Friend Relationship Psychoeducation Programme prepared by the Ministry of Education to a 6-session according to the needs of the group by researcher. In the research, single-group pretest and posttest design was used among the weak experimental designs. The Friend Relationship Development Psychoeducation Programme was applied to the experimental group for 6 sessions in which each session is 45 minutes. In the scope of the research, a pretest of the experimental group was done before the experimental process, and a posttest evaluation was done after the process. The experimental group is composed of 8 sixth-grade voluntary students aged between 11 to 12 who study at a secondary school in Amasya and got bullied or witnessed bullying in the spring semester of the 2023-2024 academic year. Guess-who technique was applied to all the 6th-grade students to identify the working group; the bullied students or bystanders were defined by the help of the scale results, the teachers' views attending the students' classes and guidance service meetings. Personal Information Form was used to identify the gender, age, and grade of the participant students. Moreover, Friend Relationship Development Programme Acquisition Checklist and Friend Relationship Development Psychoeducation Programme with 6 sessions were used to do pretest and posttest evaluation. The Friend Relationship Development Programme Acquisition Checklist was revised from a 10-session Friend Relationship Development Programme prepared by the Ministry of Education to a 6-session Psychoeducational Programme with a shortened Acquisition Checklist by the researcher. The checklist used is a 15-item, 4-point Likert-type scale containing statements related to the objectives of the psychoeducation program. The total score for each student was determined by summing the points corresponding to their responses.

In the six-session Psychoeducation Program for Developing Peer Relationships, different themes were addressed in each session according to the students' needs. In the first session, the theme of introduction was covered, where students set their personal goals, and an introduction to peer bullying was provided. In the second session, the theme of bullying roles and associated emotions was addressed, to increase participants' awareness of the roles of the bully, the victim, and the bystander, as well as fostering an understanding of the emotions experienced by individuals in these roles. In the third session, the theme of the connection between emotions, thoughts, and behaviors was addressed, to enable group members to recognize their emotions and become aware of their irrational beliefs related to peer bullying. The fourth session focused on communication styles, aiming to help group members understand their communication styles and recognize the importance of assertive communication in their interactions. The fifth session explored the theme of anger, to help members understand that anger is a natural and healthy emotion, identify situations that trigger their anger, and learn strategies for managing it effectively. In the final session, the sixth session, the themes of termination and farewell were discussed. The objective of this session is to enable group members to conduct a comprehensive self-assessment by reviewing all the previous sessions and to facilitate their farewell to other members. Activities were implemented in collaboration with the students following the themes and objectives established for each session. Upon the completion of the psychoeducational program, it was observed that the students had successfully achieved their personal goals.

SPSS 22 software was used during the data analysis process. Kurtosis and Skewness values, Q-Q Plot test, Kolmogorov-Smirnov, and Shapiro-Wilk tests were performed to test the normal assumption. According to the results, it is obvious that the data were distributed; however when $n < 30$, it is more applicable to use non-parametric tests. Therefore, the Wilcoxon Signed Rank Test was used to test whether there was a significant difference between the pre-test and post-test measurements within the experimental group. According to the results, a significant difference was found between the pretest and post-test scores of the experimental group in terms of recognizing peer bullying and coping with it ($z = -2.53, p < .05$). Thus, it is observed that there is a significant difference in the abilities of students in the experimental group to recognize and cope with peer bullying. According to this result, it is obvious that the Friend Relationships Development Psychoeducation Program had a significant effect on improving students' abilities to recognize and cope with peer bullying. This is also consistent with the findings in the literature that psychoeducational programs improve coping skills for peer bullying.

Result and Discussion

It can be said that the Friend Relationship Development Psychoeducation Program is effective in recognizing and coping with peer bullying. Although pre and post-test measurements were taken,

follow-up activities weren't applied, so there is no information about the continuity of the program. Since the implemented program was a six-session version revised to meet the needs of the students from the Ministry of National Education's ten-session Friend Relationships Development Psychoeducation Program, the fact that some themes from the original program were not used may have reduced its effectiveness. Therefore, it is recommended to implement the full program. If this program, which was revised according to the developmental characteristics of 6th-grade students, is to be applied to students in different age groups, it should be revised again based on the characteristics of those age groups. Since the general objectives checklist of the Friend Relationships Development Psychoeducation Program from the Ministry of National Education's program was revised and used to carry out pre-test and post-test measurements in this program, no study on the validity and reliability of the checklist used exists. Proving the validity and reliability of the measurement tools used is essential for increasing the internal and external validity and reliability of the research on recognizing and coping with peer bullying. Since the implemented program was prepared for students in the victim and bystander roles in peer bullying, working with students in the bully role is also important for testing the program's effectiveness. Additionally, testing the study across different grade levels within the middle school context would contribute to its generalizability. Lastly, the Friend Relationships Development Psychoeducation Program was conducted in a short period due to time constraints. A longer duration is required to make the program more effective and observe behavioral changes that will occur as a result of the program. Additionally, applying separate programs to the school administration, teachers, and parents, in addition to students, when dealing with bullying will make the coping process more effective.

In conclusion, the current study is significant as it is the first to experimentally implement and test the Friend Relationships Development Psychoeducation program prepared by the Ministry of National Education. It contributes to the literature on one of the most important issues in schools, peer bullying, by demonstrating the program's contribution to the development of coping skills for peer bullying and supporting the evidence-based effectiveness of psychoeducational programs in this area.

Ekler

Ek-1. Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Programı Kazanım Kontrol Listesi †

Öğrencinin Adı Soyadı:

Tarih:

ARKADAŞLIK İLİŞKİLERİ GELİŞTİRME PROGRAMI KAZANIM KONTROL LİSTESİ				
	Hiçbir Zaman	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
Yönerge: Aşağıdaki ifadelerin her birini dikkatlice okuyunuz ve size uygun seçeneğe X işareti koyunuz.				
Arkadaş ilişkilerinde akran zorbalığını tanırım.				
Akran zorbalığı türlerini tanırım.				
Akran zorbalığındaki rolleri tanırım.				
Arkadaş ilişkilerinde olayların olumlu ve olumsuz yönlerine tarafsız bakmanın öneminin farkındayım. (Örn: Bazen kötü olaylar oluyor ama hayatımda güzel şeyler de var.)				
Arkadaş ilişkilerinde olayların olumlu ve olumsuz yönlerine tarafsız bir şekilde bakabilirim.				
İletişim tarzlarını (çekingen, saldırgan ve güvengen) bilirim.				
Arkadaş ilişkilerinde kendimi açık ve kibar bir şekilde ifade ederim.				
Arkadaş ilişkilerinde akran zorbalığı ile başa çıkma stratejilerini bilirim.				
Akran zorbalığına maruz kaldığımda hangi başa çıkma stratejisini kullanacağıma karar verebilirim.				
Arkadaşlık ilişkilerinde rahatsızlık veren durumlarda nasıl "dur" diyeceğimi bilirim.				
Güvenli bir tepki ile saldırgan bir tepkiyi ayırt edebilirim.				
Akran zorbalığı durumunda kimlerden yardım alabileceğimi bilirim.				
Duygularım, düşüncelerim ve davranışlarımın nasıl birbirini etkilediğini bilirim.				
Öfke duygusunu tanırım.				
Öfkemi nasıl kontrol edeceğimi bilirim.				

† Bu form MEB Akran Zorbalığı Yapan Öğrencilere Yönelik Arkadaşlık İlişkileri Geliştirme Psiko eğitim Programı 10. Oturum EK-B'den uyarlanmıştır.