



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

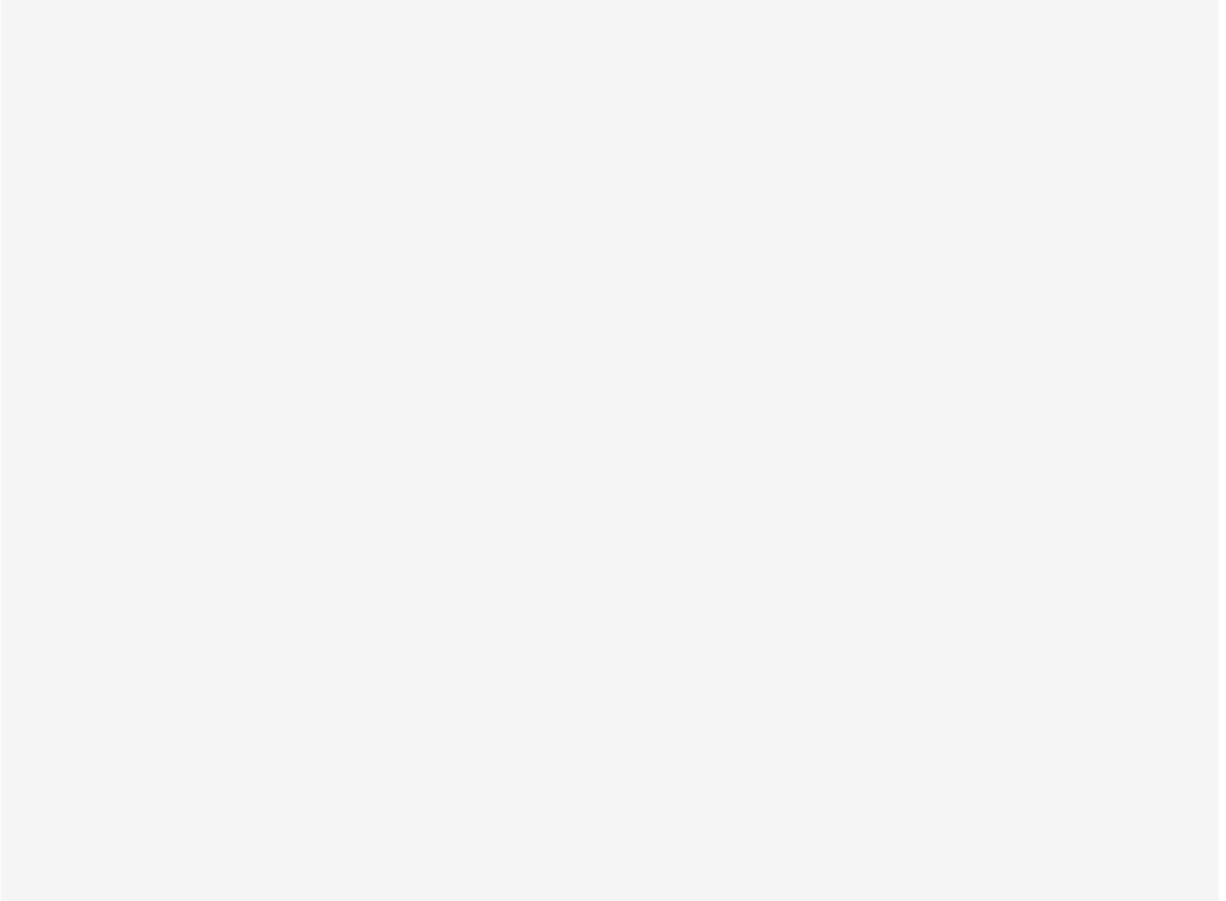
ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

YIL/CİLT: 4 | SAYI: 2/ARALIK 2019



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR





Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Adnan Küçüköğlü, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Doğan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Sami Topçu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

Neslihan D. Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Ramazan Şamil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altinkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Abdullah Kaldırım

Faruk Arıcı

E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com



İÇİNDEKİLER

Makaleler

- Türkiye'de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Örgütsel Davranış Makalelerindeki Yönelimler / Sayfalar: 81-103, Kürşad Yılmaz
- Oyunlaştırma Uygulamasında Kullanılan Oyun Elementlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanan Motivasyon ve Teknoloji Kabul Çalışması / Sayfalar: 104-127, Yasemin Mert Yıldırım
- Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Bilgi ve Risk Tanıma Düzeylerinin İncelenmesi / Sayfalar: 128-144, Kenan Bülbül, Ahmet Burhan Çakıcı, Tuğba Türkkan

Kitap İncelemeleri

- Yılmaz Özakpınar'ın Gözüyle Öğrenme, Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları / Sayfalar: 145-152, Yusuf Taşkın

Türkiye Eğitim Dergisi

(2019) Cilt 4, Sayı 2, s. 81-103

Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Yapılan Örgütsel Davranış Makalelerindeki Yönelimler

Kürşad YILMAZ*

Özet

Bu sistematik derleme çalışmasında, Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yayınlanan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında Türkiye adresli 15 dergide yayınlanan makaleler incelenmiştir. Bu dergilerde 2001 ile 2018 yılları arasında toplam 756 sayıda 11818 makale yayınlanmıştır. Bu makalelerin 984’ü örgütsel davranış ile ilgilidir. Dergiler arasında en çok örgütsel davranış makalesi yayınlayan dergiler Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi ve Milli Eğitim Dergisi, en az yayınlayan dergiler ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’dir. Yayınlanan makalelerin çok büyük bir çoğunluğu iki yazarlı ya da tek yazarlıdır. Makalelerde ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılmış ve bu makalelerde en çok öğretmen örneklemleri çalışmaları yapılmıştır. Eğitim yönetimi alanındaki örgütsel davranış makalelerinde çoğunlukla “örgüt ve kişi” boyutundaki konular çalışılmıştır. Tema ayrımı yapılmaksızın bakıldığında, en çok çalışılan örgütsel davranış konuları “Liderlik, Prososyal Davranışlar, Yeterlik/Özyeterlik ve Denetim/Personel Geliştirme” konularıdır.

Anahtar Kelimeler

Örgütsel Davranış
Eğitim Yönetimi Makaleleri
Yönelimler
Türkiye

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.09.2019
Kabul Tarihi: 13.11.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 25.12.2019

DOI:

* Prof. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, kursadyilmaz@gmail.com. ORCID: 0000-0002-3705-5094

Tendencies in the Organizational Behavior Articles Conducted in the Field of Educational Administration in Turkey

Kürşad YILMAZ*

Abstract

In this systematic review study, it was aimed to determine the tendencies in the organizational behavior articles published in the field of educational administration in Turkey. Within the scope of research, it was examined the articles that published in 15 journals addressed in Turkey. Between 2001 and 2018, a total of 756 issues and 11818 articles were published in these journals. 984 of these articles are related to organizational behavior. Among the journals, the journals that most frequently published organizational behavior articles are the Educational Administration: Theory and Practice and the Journal of National Education; the journals that least published organizational behavior articles are the Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences and Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education. The vast majority of the published articles have two authors or one author. Quantitative methods were mainly used in the articles and most of these articles were conducted with teacher samples. In the organizational behavior articles in the field of educational administration, the issues in the "organization and person" dimension were mostly studied. Regardless of the themes, the most studied organizational behavior issues are "Leadership, Prosocial Behaviors, Competence/Self-Efficacy and Supervision/Personnel Development".

Keywords

Organizational Behavior
Educational Administration Articles
Tendencies
Turkey

About Article

Sending Date: 10.09.2019
Acceptance Date: 13.11.2019
Electronic Issue Date: 25.12.2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Örgütler, kişilerin bireysel güçlerini aşan işleri gerçekleştirmek amacıyla kurulmakta ve modern hayatta herkesi bir şekilde etkilemektedir. İnsanlar kaçınılmaz bir şekilde bir örgüt vasıtasıyla dünyaya gelmekte, yaşamları boyunca bir örgütte çalışmakta ya da herhangi bir şekilde bu örgütlerle etkileşime geçmektedirler. Örgütlerle herhangi bir şekilde etkileşimi olan kişilerle yapılan çalışmalarda genellikle bu kişilerin örgütlerden beklentileri ile ilgili araştırmalar yapılırken, örgütlerde çalışan kişilerin örgütsel ortamlardaki davranışları çok farklı açılardan ele alınabilmektedir. Örgütsel davranış olarak anılan bu alanda, bir örgüt içinde çalışan insanların davranışlarının anlaşılması, geleceğe dönük tahminler yapılması ve insanların davranışlarının kontrol edilmesi amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (Özkalp & Kirel, 2013). Çalışanların davranışlarını anlamak, geleceğe yönelik tahminler yapmak, örgütsel verimliliği ve etkinliği artırıcı önlemler alabilmek için amaç, yapı, strateji, davranış,

* Prof. Dr., KütaHYa Dumlupınar Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, kursadyilmaz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3705-5094

süreç, girdi, çıktı, çevre gibi unsurları inceleyen örgütsel davranış alanı çok boyutlu bir disiplindir.

İnsan davranışlarını içinde bulunduğu çalışma ortamında inceleyen ve bir ölçüde de kişinin örgütten ne şekilde etkilenerek davranış değişikliği gösterdiğini irdeleyen bilim dalı olan örgütsel davranış, çalışmalarını “örgüt, kişi, grup ve çevre” değişkenlerini kapsayacak şekilde yapmaktadır (Özkalp & Kirel, 2013). *Örgüt* boyutunda yönetim, strateji ve politikaları, örgüt yapısı ve benimsenen yönetim yaklaşımları çalışma alanını oluşturmaktadır. Kişi ve grup resmi bir örgüt yapısı içinde varlıklarını sürdürürler. Kültür, yapı, tasarım, teknoloji, iş süreçleri, seçme süreçleri, eğitim programları, performans değerlendirme gibi süreçler örgüt boyutunda değerlendirilebilir. *Kişi* boyutunda sahip olunan yetenekler, bilgi ve beceriler, kültürel değerler ve inançlar incelenmektedir. Biyografik özellikler, kişilik, değerler ve tutumlar, yetenek, algı, motivasyon, öğrenme, karar verme gibi özellikler bu başlığa örnek olarak verilebilir. *Grup* boyutunda haberleşme ve iletişim biçimleri, çatışmalar, işbirliği ve dayanışma, rekabet ve grup normları incelenir. İletişim, diğer gruplar, çatışma, güç ve politika, grup yapısı, iş ekipleri, liderlik, karar verme grup boyutundaki bazı konulardır. *Çevre* boyutu, her örgütün onu saran dışsal bir çevrenin fonksiyonu olması düşüncesi ile ilgilidir. Örgütler çevreden etkilenmekte ve çevreyi etkilemektedirler. Örgütsel davranış, örgüt içindeki ve çevresindeki kişilerin duygu, düşünce, davranış ve ne yaptıklarının bilimsel ve sistematik olarak incelenmesidir. Bundan dolayı örgütsel davranış kişilerin ve grupların etkileşiminden ve hareketlerinden doğmaktadır.

Örgütsel davranış alanı örgüt, kişi, grup ve çevrenin etkileşiminin bir ürün olarak ortaya çıkan farklı birçok konuyu inceleme konusu yapmaktadır. Özkalp ve Kirel’e göre (2013) örgütsel davranış alanının incelediği konular arasında genel olarak “insanların davranışları, yönetim süreci, yönetim sürecinin içinde yer aldığı örgüt ve örgütün kapsamı, örgüt süreci içinde işleyen çalışma düzeni veya işin yapısı, örgüt dışında yer alan çevre ile örgütün etkileşimleri” gibi konular yer almaktadır. Bu bağlamda örgütsel davranış, insan davranışlarını, yönetim sürecini, örgütü, çalışma düzenini, kişi-kişi etkileşimini, çevre-örgüt etkileşimini vb. konuları inceleyen geniş bir alandır. Örgütsel davranış hem örgütü hem de örgütte alınan kararların yansıdığı veya etkilediği insan davranışlarını anlamak açısından büyük önem taşımaktadır (Özkalp & Kirel, 2013). Örgütsel davranış ile ilgili araştırmalar genel olarak yönetim-organizasyon alanında özelde de eğitim yönetimi alanında son yıllarda hızlı bir şekilde artmaktadır. Bu artışa bağlı olarak yönetim-organizasyon ve eğitim yönetimi (Akyol & Akçay, 2015) alanlarında yapılan araştırmaları değerlendiren bazı araştırmalar da yapılmıştır.

Yönetim-organizasyon alanında konu ile ilgili olarak yapılan ilk çalışmalar genellikle bildiriler (Özen, 2001; Erdem, 2009; Yozgat & Kartaltepe, 2009) üzerine yoğunlaşmış ve bu durum son yıllarda da (Koyuncu, 2015; Kızıldağ & Özkara, 2016; Turgut & Begenirbaş, 2016; Yıldırım-Okutan & Erdoğan, 2017) devam etmiştir. Konu ile ilgili ilk araştırmalardan biri Özen (2001) tarafından yapılmış ve araştırmada, kongre bildirileri üzerinden Türk yönetim-organizasyon alanyazınındaki yöntem sorununu incelenmiştir. Araştırmada 1997 yılında düzenlenen Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresinde sunulan 78 bildiri incelenmiştir. Araştırmada 1997 yılı itibari ile en çok çalışılan konuların “Yönetim/İnsan kaynakları uygulamaları, Örgüt/Yönetim Bilgisi ve Örgüt Kültürü” konuları olduğu belirlenmiştir. Daha sonra yapılan bir araştırmada (Erdem, 2009) Ulusal Yönetim ve Organizasyon

Kongrelerindeki bildirimleri incelemiş ve liderlik ile bağlılık konularının en çok çalışılan konular olduğunu belirlemiştir.

Koyuncu (2015) örgütsel davranış alanında odaklanılan konuları ve kullanılan yöntemleri Ulusal İşletmecilik Kongrelerinde sunulan bildirimler üzerinden değerlendirmiştir. 2010-2015 yılları arasında düzenlenen kongrelerde en fazla “liderlik, iş doyumu, örgütsel bağlılık, çatışma ve performans” gibi konuların çalışıldığı sonucuna varılmıştır. Araştırmaların % 87,5’i nicel, % 5,3’ü nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Kızıldağ ve Özkara (2016) Türkiye’de örgütsel davranış araştırmalarındaki yönelimleri 1993-2014 yılları arasında düzenlenmiş olan Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi özelinde incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, bildiri temalarında daha spesifik ve alt boyutlara yönelimin olduğu, yöntem açısından nicel, açıklayıcı araştırmaların yıllara göre artış gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmaya göre en çok çalışılan konular örgütsel bağlılık ve liderliktir. Yıldırım-Okutan ve Erdoğan (2017) ise Türkiye’de son on yıldaki örgütsel davranış kongrelerindeki yönelimleri 2006-2016 yılları arasında Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongreleri ve Örgütsel Davranış Kongrelerindeki bildirimler örneğinde incelemişlerdir. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongrelerinde en çok çalışılan konu olarak liderlik ve örgütsel bağlılık konuları belirlenirken; Örgütsel Davranış Kongrelerinde liderlik ile stres/tükenmişlik konuları belirlenmiştir.

Yozgat ve Kartaltepe (2009) ve Turgut ve Begenirbaş’ın (2016) araştırmalarında ise daha farklı bir yol izlenmiştir. Yozgat ve Kartaltepe (2009) Ulusal Yönetim ve Organizasyon kongre kitaplarında yer alan bildirimlerin bibliyometrik görünümünü örgüt kuramı ve örgütsel davranış bildirimleri üzerinden değerlendirilmişlerdir. Araştırmada, Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongrelerinde “Örgütsel Davranış ve Örgüt Kuramı” başlıkları altında basılı toplam 391 adet bildirimde yapılan 7.745 adet atıf analiz edilmiştir. Turgut ve Begenirbaş (2016) ise araştırmalarında örgütsel davranış kongrelerini yazar ve içerik yönünden ağ analizi tekniğini kullanarak analiz etmişlerdir.

Örgütsel davranış konusunda Türkiye’de yapılmış bildirimleri değerlendiren araştırmaların dışında tezleri (Duygulu & Sezgin, 2015; Coşkun & Tabak, 2017) ve makaleleri (Dil-Şahin & Mısırdalı-Yangil, 2018) değerlendiren bazı araştırmalar da yapılmıştır. Duygulu ve Sezgin (2015) sadece doktora tezlerine odaklanmış ve 1984-2014 yılları arasında yazılan ve erişime açık olan 216 tezi incelemişlerdir. Araştırmada en çok çalışılan konular olarak “liderlik, örgütsel bağlılık, iş doyumu ve örgüt kültürü” konularının çalışıldığı ve yapılan çalışmalarda kişi düzeyindeki araştırmaların çoğunlukta olduğu, bunu izleyen diğer çalışmaların ise örgüt düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Coşkun ve Tabak (2017) ise, örgütsel davranış alanında Türkiye’nin son 20 yıldaki gündeminin ne olduğunu anlayabilmek amacıyla örgütsel davranış alanındaki çalışmalarını Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler üzerinden değerlendirmiştir. Araştırmada 1995-2015 yılları arasında yazılan ve içinde “örgütsel davranış” anahtar kelimesi geçen 325 yüksek lisans ve doktora tezi incelenmiştir. İncelenen tezlerde de en sık yinelenen kavramın örgütsel bağlılık ve liderlik olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel davranış alanında yayınlamış makaleleri değerlendiren sadece bir araştırmaya ulaşılabilmektedir. Dil-Şahin ve Mısırdalı-Yangil (2018) tarafından yapılan araştırmada 2012-2016 yılları arasında üniversitelerin sosyal bilimler dergilerinde yayınlanan makaleler örgütsel davranış açısından incelenmiştir. Araştırmada, ana tema olarak en fazla kişi ana başlığına odaklanıldığı, alt temalar itibariyle öncelikli olarak “liderlik, iş doyumu ve örgütsel

bağlılık" konularının incelendiği tespit edilmiştir. İncelenen makalelerin yaklaşık % 86'sında nicel, % 14'ünde nitel yöntemler kullanılmıştır.

Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış konulu tezleri inceleyen bir araştırma da (Akyol & Akçay, 2015) bulunmaktadır. Bu çalışmada Akyol ve Akçay (2015) araştırmalarında, Türkiye'deki Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde örgütsel davranış alanında yapılmış olan lisansüstü öğretim tezlerini belirlenmiş ölçütler çerçevesinde analiz etmişlerdir. Araştırmada Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Enstitülerinde örgütsel davranış alanında yazılan lisansüstü öğretim tezlerinin (n=1577) yıllara, konularına, üniversitelere, anabilim dallarına, özgün dillerine, izin durumlarına, veri toplama tekniklerine, örneklemelerine, ölçeklere, istatistiksel tekniklere ve uygulama alanlarına göre dağılımları incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, en çok üzerinde çalışma yapılan ilk beş konunun "liderlik, iş doyumu, örgüt kültürü, bağlılık ve örgütsel performans" olduğu belirlenmiştir. İncelenen tezlerde nicel yöntemler daha fazla kullanılmıştır.

Görüldüğü gibi Türkiye'de örgütsel davranış alanının kurumsallaşması ve bu alanda yapılan araştırmalarla ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Örgütsel davranış alanının kuram ve kavramlarını en çok kullanan alanlardan biri de eğitim yönetimi alanı olmasına rağmen, bu alanda yapılan örgütsel davranış araştırmaları ile ilgili herhangi bir araştırma yapılmamıştır. Bu bağlamda bu çalışmada Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerindeki yönelimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için ise şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makaleleri yayımlandıkları dergilere ve yayın yılına göre nasıl bir dağılım göstermiştir?
2. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinin araştırma yöntemi açısından yıllara göre dağılımı nasıldır?
3. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinin örneklem kitlesi açısından yıllara göre dağılımı nasıldır?
4. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinin nicel yöntemli makalelerdeki değişken sayısı açısından dağılımı nasıldır?
5. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinin konularının örgütsel davranış boyutlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Türkiye'de eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makalelerinin konularının örgütsel davranış boyutlarına giren konuların yıllara göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma bir sistematik derleme çalışması olarak desenlenmiştir. Sistematik derleme çalışmaları, incelenen bir soruya yanıt oluşturmak için, o alanda daha önce yapılmış olan çalışmaların kapsamlı bir biçimde taranması esasına dayanmaktadır. Sistematik derlemelerde incelenecek çalışmaların belirlenmesinde belli bir takım dâhil etme ve dışlama ölçütleri kullanılmakta ve incelemeye dâhil edilen çalışmalarda yer alan bulgular sentez edilmektedir (Karaçam, 2013). Bu derleme, eğitim yönetimi alanında yapılan ve örgütsel davranış konularını içeren çalışmaların sistematik biçimde incelenmesi ve bu çalışmalarda nasıl bir eğilim olduğunun tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması için ulusal düzeyde yayın yapan 15 dergi incelenmiştir. Bu dergilerin belirlenmesinde dergilerin belirli bir kurumsallaşma düzeyine ulaşması (Örneğin, 2018 yılında hala 2017 yılına ait sayıların yayınlanmamış olan dergiler örnekleme alınmamıştır) ve elektronik ortamda ulaşılabilir olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu bağlamda Tablo 1’de yer alan dergiler araştırma kapsamında incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, eğitim yönetimi alanındaki örgütsel davranış araştırmalarının özellikle 2000’li yılların başından itibaren yapılmaya başlandığı tespit edilmiştir. Bundan dolayı tespit edilen dergilerin 2001 ile 2018 yılları arasında yayınlanan sayıları analiz edilmiştir. Ancak örnekleme dâhil edilen bazı dergilerin yayın hayatına başlama tarihleri daha sonraki yıllara denk geldiğinden bu dergilerin yayına başladığı yıldan itibaren yayınlanan sayıları incelenmiştir.

İncelenen kaynaklar doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman analizinde genellikle bir araştırma problemi ile ilgili olarak belirli bir zaman diliminde üretilen dokümanlar analiz edilmektedir. Ancak incelenmek istenen konu ile ilgili olarak birden fazla kaynaktan ve farklı zamanlarda ya da aralıklarla hazırlanmış olan dokümanların analizi de mümkündür. Bu yolla yapılacak analizin geniş bir zaman dilimine dayalı olarak yapılması da mümkün olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmada ilk önce belirlenen dergilerin yayınlanan sayılarındaki bütün makalelerin bir listesi oluşturulmuştur. Daha sonra bu makaleler arasında örgütsel davranış ile ilgili olanlar ve ilgisi olabilecek olanlar belirlenmiştir. İlgisi olabilecek olan makalelerin analize dâhil edilip edilmemesi konusunda başka bir araştırmacının görüşüne başvurulmuş, değerlendirmede farklılıkların olduğu araştırmalar üzerinde tartışılarak uzlaşmaya varılmış ve üzerinde uzlaşmaya varılan makaleler analize dâhil edilmiştir. Böylece makale seçimi ve veri girişinde güvenilirlik artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmada, belirlenen makaleler içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleriyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmekte ve bunlar okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize edilerek yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Araştırmada, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için, toplanan veriler ve veri toplama süreci ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş ve sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen örgütsel davranış makaleleri, “araştırma makaleleri ve kuramsal makaleler” olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra, incelenecek olan araştırma makaleleri belirlenmiştir. Belirlenen araştırma makaleleri ise “dergi, yayın yılı, yazar sayısı, araştırma yöntemi, örneklem kitlesi, değişken sayısı, örgütsel davranış boyutları ve konu” başlıklarına göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, Gay ve Airasian’ın (2000) geliştirdiği, Kırcaali-İftar’ın (2005) Türkçeye uyarladığı “Sosyal Bilimler Araştırmaları Değerlendirme Ölçütleri” mevcut araştırma için değiştirilerek kullanılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma kapsamında incelenen bazı makalelerde “üniversite öğrencileri, öğretmen adayları ve diğer kademelerdeki öğrenciler” ile ilgili olarak birçok çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmalar dikkate alınmamıştır. Bunun sebebi öğretmen adaylarının örgütsel bir ortamdaki davranışlarından daha çok, kendileri ile ilgili görüşlerine başvurulmuş olmasıdır.

Öğretmenlerle ilgili olarak yapılan bazı çalışmalarda, öğretmenlerin sınıf yönetimi tarzları, iletişim becerileri gibi konular öğrencilerle etkileşimleri ekseninde ele alınmıştır. Bu çalışmalardan diğer çalışanlarla etkileşimi yansıtan araştırmalar analize dâhil edilmiş ancak çalışanların bireysel özelliklerini kapsayan araştırmalar analize dâhil edilmemiştir. Eğitim yönetimi sistemi ile ilgili bazı makalelerde araştırılan “eğitim finansmanı, sınav sonuçları vb.” konular da araştırma kapsamında incelenmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde eğitim yönetimi alanında yayınlanan örgütsel davranış makalelerinin “dergi, yayın yılı, araştırma yöntemi, örneklem kitlesi, değişken sayısı, örgütsel davranış boyutları ve konu” başlıkları altında incelenmesi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Eğitim yönetimi alanında yayınlanan örgütsel davranış makalelerinin yayınladıkları dergilere göre dağılıma ilişkin verilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Dergilerde Yayınlanan Makaleler İle İlgili Betimsel İstatistikler

Dergi Adı	İncelenen Sayıların Yayınlandığı Yıl Aralığı	İncelenen Yıllarda Toplam Basılan Sayı* (f)	Toplam Makale Sayısı† (f)	Örgütsel Davranış Makaleleri		Örgütsel Davranış Konulu Nicel Araştırma Makaleleri	
				f	%	f	%
				1. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2001-2018	43	746
2. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2001-2018	35	437	16	1,62	4	0,65
3. Eğitim ve Bilim	2001-2018	72	1138	68	6,91	50	8,06
4. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2001-2018	54	802	36	3,66	22	3,55
5. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2001-2018	48	1170	35	3,56	29	4,68
6. İlköğretim Online	2002-2018	53	1121	59	5,99	39	6,29
7. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2002-2018	44	469	66	6,71	38	6,13
8. Kastamonu Eğitim Dergisi	2001-2018	56	1554	73	7,42	43	6,94
9. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	2001-2018	49	958	51	5,18	37	5,97
10. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2001-2018	72	452	186	18,91	119	19,19
11. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2001-2018	36	385	56	5,69	36	5,81
12. Milli Eğitim Dergisi	2001-2018	72	1226	112	11,39	54	8,71
13. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2001-2018	34	338	22	2,23	16	2,58
14. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	2003-2018	54	392	39	3,96	24	3,87
15. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi‡	2004-2018	34	630	95	9,66	55	8,86
TOPLAM		756	11818	984	100	620	100

Tablo 1’de de görüldüğü üzere örgütsel davranış ile ilgili makalelere en çok yer verilen dergi Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisidir. Bu dergide yayınlanan makalelerin % 18,91’i (f=186) örgütsel davranış alanı ile ilgilidir. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisinde, ağırlıklı olarak eğitim yönetimi alanındaki makaleler yayınladığından bu sonuç

* Özel sayılar, belirli bir konuya odaklandığından dâhil edilmemiştir.

† Düşünce yazıları ve kitap değerlendirme yazıları dâhil edilmemiştir.

‡ Bu dergide sadece eğitim ve diğer alanlarda eğitim ile ilgili yayınlanan makaleler incelemeye dâhil edilmiştir.

olağan bir durum olarak görülebilir. Eğitim yönetimi alanında yayın yapan bir dergide yayınlanan makaleler içinde örgütsel davranış makalelerinin oranının belirlenmesi açısından bu bulgu önemlidir.

Diğer dergiler arasında en çok örgütsel davranış makalesi yayınlayan dergi Milli Eğitim Dergisi (f=54, % 11,39), en az yayınlayan dergi ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi' dir (f=16, % 1,62).

İncelenen dergiler arasında en fazla nicel örgütsel davranış makalesi yayınlayan dergiler Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (f=119, % 19,19) ve Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi (f=55, % 8,86); en az yayınlanan dergiler ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (f=4, % 0,65) ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi' dir (f=16, % 2,58).

Tablo 2'de incelenen makalelerin yöntemleri ve bu yöntemlerin yıllara göre dağılımı ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 2. İncelenen Makalelerin Yöntemleri ve Yıllara Göre Dağılımı (2001-2018)

Yayın Yılı	Yöntem								
	Nicel	Ölçek Geliştirme/ Uyarlama	Meta Analiz	Nitel	Kuramsal / Kavramsal Çözümleme	Karma	Çeviri	Eylem Araştırması	Toplam
2001	16	1	0	0	13	0	1	0	31
2002	11	0	0	2	16	0	1	0	30
2003	21	1	0	2	14	0	0	0	38
2004	19	0	0	4	14	0	0	0	37
2005	21	0	0	5	7	0	0	0	33
2006	22	0	0	4	11	0	0	0	37
2007	25	2	0	2	7	0	0	0	36
2008	23	2	0	4	7	0	0	0	36
2009	37	1	0	9	9	0	0	0	56
2010	51	3	0	6	2	1	0	0	63
2011	38	2	0	7	4	0	0	1	52
2012	51	8	0	8	3	2	0	0	72
2013	39	4	1	14	4	0	0	0	62
2014	42	9	2	16	6	2	0	0	77
2015	46	5	3	8	1	1	0	0	64
2016	58	4	4	20	3	2	0	0	91
2017	50	10	3	21	3	1	0	0	88
2018	50	6	1	19	2	3	0	0	81
Toplam	620	58	14	151	126	12	2	1	984
	% 63,00	% 5,90	% 1,42	% 15,36	% 12,81	% 1,21	% 0,20	% 0,10	% 100

Tablo 2'de de görüldüğü üzere 2001 ile 2018 yılları arasında yayınlanan makalelerin % 63'ü (f=620) nicel araştırmalardan oluşmaktadır. Nicel araştırmalar, ölçek geliştirme/uyarlama (f=58, % 5,90) ve meta analiz çalışmaları (f=14, % 1,42) birlikte düşünüldüğüne toplam 984 makalenin % 70,32'si (f=692) nicel araştırmalardan oluşmaktadır. Nicel araştırmaların sayısında yıllara göre çok büyük bir farklılık yoktur.

Tabloya göre ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarında son yıllarda önemli bir artış gözlenmektedir. Son yıllarda artmakla birlikte az da olsa meta analiz (f=14, % 1,42) ve karma desenli araştırmalar da (f=12, % 1,21) yapılmıştır.

İkinci sırada en çok kullanılan yöntem nitel araştırma (f=151, % 15,36) geleneğine uygun araştırmalar; üçüncü sırada en çok yayınlanan makaleler ise kuramsal/kavramsal çözümleme/derleme (f=126, % 12,81) türündeki makalelerdir. Diğer türlerin aksine bu türdeki makaleler 2000'li yılların başında daha çok yayınlanırken, son yıllarda çok büyük bir düşüş yaşanmaktadır. İlk dokuz yılda (2001-2009) kuramsal ya da kavramsal çözümleme türünde ortalama 10,88 makale yayınlanırken, ikinci dokuz yılda (2010-2018) bu ortalama 3,11 olarak gerçekleşmiştir.

İncelenen makalelerde en az tercih edilen yöntem eylem araştırmasıdır (f=1, % 0,10). Çeviri çalışmaları (f=2, % 0,20) ise 2000'li yıllarının başında az da olsa varken son yıllarda hiç çalışma yayınlanmamıştır. Tablo 3'te incelenen nicel yöntemli makalelerdeki değişken sayısı ile ilgili istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 3. İncelenen Nicel Yöntemli Makalelerdeki Değişken Sayısı (2001-2018)

Değişken Sayısı	f	%
1	343	55,32
2	225	36,29
3	46	7,42
4	6	0,97
TOPLAM	620	100

Tablo 3'te de görüldüğü gibi incelenen nicel yöntemli makalelerde en çok tek değişken (f=343, % 55,32) kullanılmıştır. Nicel yöntemli makalelerde iki (f=225, % 36,29) ve üç (f=46, % 7,42) değişkenli makaleler de bulunurken, en az dört (f=6, % 0,97) değişkenli makaleler yapılmıştır. Tablo 4'te incelenen araştırma makalelerinin örneklemeleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4. İncelenen Araştırma Makalelerinin Örneklemeleri (2001-2018)

Örneklem	Nicel	Ölçek Geliştirme / Uyarlama	Karma	Eylem Araştırması	Nitel	Toplam	
						f	%
Öğretmen	382	41	5	0	46	474	56,29
Okul Yöneticileri	83	7	3	1	41	135	16,03
Okul Yöneticileri + Öğretmenler	67	5	2	0	17	91	10,81
Öğretim Üyeleri/Üniversite Yöneticileri	30	4	0	0	9	43	5,11
Müfettiş	18	0	0	0	11	29	3,44
Müfettiş + Yönetici + Öğretmen	11	1	0	0	5	17	2,01
Doküman/Okul/Örnek Olay	4	0	0	0	13	17	2,01
Müfettiş + Öğretmen	8	0	0	0	1	9	1,06
MEB Yöneticileri/MEB Personeli	3	0	1	0	2	6	0,72
Öğretmen + Öğretmen Adayı	3	0	0	0	2	5	0,60
Yönetici + Öğretmen + Öğrenci	3	0	0	0	0	3	0,36
Öğretmen + Öğrenci	2	0	1	0	0	3	0,36
Müfettiş + Yönetici	1	0	0	0	1	2	0,24
Öğretmen + Öğrenci + Veli	1	0	0	0	1	2	0,24
MEM Yöneticisi + Okul Yöneticisi	1	0	0	0	0	1	0,12
Yönetici + Öğretmen + Öğrenci + Veli	1	0	0	0	0	1	0,12
Yönetici + Öğretmen + Diğer Çalışanlar	1	0	0	0	0	1	0,12
İl MEM Çalışanları	1	0	0	0	0	1	0,12
STÖ Yöneticileri	0	0	0	0	1	1	0,12
Veli	0	0	0	0	1	1	0,12
Toplam	f	620	58	12	1	151	842
	%	73,63	6,89	1,43	0,11	17,94	100

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, 2001 ile 2018 yılları arasında yayınlanan ve bir örnekleme bulunan 842 makalede örneklem olarak en çok çalışılan grup öğretmenler (f=474, % 56,29) ve okul yöneticileridir (f=135, %16,03). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte örnekleme oluşturduğu çalışmalar da (f=91, % 10,81) sıklıkla yapılmıştır. Bunları daha sonra “Öğretim Üyeleri/Üniversite Yöneticileri (f=43, % 5,11) ve “Müfettişler (f=29, % 3,44)” ile yapılan çalışmalar izlemektedir.

Öğretmenler ve okul yöneticileri hem nicel hem de nitel araştırmalarda en çok çalışılan ilk iki grubu oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme ya da ölçek uyarlama çalışmalarında da öğretmenler (f=41) açığı en çok çalışılan örneklem grubudur.

Makale konularının örgütsel davranış boyutlarına göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir. Bu boyutlar araştırmada temalar olarak kullanılmıştır.

Tablo 5. Makale Konularının Örgütsel Davranış Boyutlarına Göre Dağılımı (2001-2018)

<i>Örgütsel Davranış Boyutu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Örgüt	501	39,57
Kişi	442	34,91
Grup	299	23,62
Çevre	24	1,90
TOPLAM	1266	100

Tablo 5'te de görüldüğü gibi incelenen makalelerde en çok örgüt boyutunda (f=501) yer alan konularda çalışmalar yapılmıştır. Bunu sıra ile kişi (f=442), grup (f=299) ve çevre (f=24) boyutlarında yer alan konular takip etmektedir.

Tablo 6'da örgütsel davranış boyutlarından *örgüt* boyutundaki makalelerin konuları ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 6'da da görüldüğü gibi incelenen örgüt temalı makaleler arasında en çok çalışılan konu çeşitli örgütsel özelliklerin belirlenmeye çalışıldığı konulardır (f=139). Bu konular arasından ise en çok “Örgüt Kültürü (f=39), Örgütsel Adalet (f=27)” ve “Örgütsel Güven (f=22)” konuları çalışılmıştır. Diğer (f=28) başlığı altında toplanan birçok farklı konu da bulunmaktadır.

Yukarıda anılan konuların dışında en çok çalışılan konular “Denetim/Personel Geliştirme (f=67), Yönetim Süreçleri (f=44) ve Çeşitli Yönetim Biçimleri (f=28)” konularıdır. Yönetim süreçleri başlığı altında “karar verme, planlama, etkileme ve eşgüdümleme” gibi konular incelenmiştir. Çeşitli yönetim biçimleri başlığı altında ise “Yetenek Yönetimi, İzlenim Yönetimi vb.” çalışmalar toplanmıştır.

Çalışmalar eğitim yönetimi alanı ile ilgili olduğundan “Yöneticilik (f=27) adlı bir başlıkta oluşmuştur. Bu başlık altında genellikle okul yöneticilerinin yetiştirilmesi, atanması ve seçilmesi ile ilgili uygulamalar ve yöneticilik yapma uygulamaları gibi çalışmalar yer almıştır.

Örgüt temalı makaleler arasında en az çalışılan konular ise “Örgütsel Yapı (f=3) ve İçsel Örgüt Değişkenleri (f=3)” konularıdır. Örgütsel yapı ile ilgili konuların az çalışılmasının sebebi, Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısında, okulların örgütsel yapısının standartlaştırılmış olması olabilir.

Tablo 6. Örgüt Temalı Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konular	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Örgüt Kültürü	1	1	2	1	3	3	2		1	5	1	3	3	1	3	4	3	2	39
Örgütsel								3		1	3	2	4	4	2	2	4	2	27
Özellikle				1				2	1		1			1	5	4	4	3	22
r (f=139)												1		1	1	3	2	4	12
Örgütsel Sağlık		1			1	1	1	1	1		1	1	1	1				1	11
Diğer				1					2	3	1	1	2	3	3	4	5	3	28
Denetim/Personel	1	2	1	3	1	1	1	4	5	5	4	5	6	8	4	6	6	4	67
Geliştirme																			
Yönetim Süreçleri	1	3	4	4		3	2	4	3	1	1	1	2	2	5	3	4	1	44
Çeşitli Yönetim Biçimleri	1		2	3		1	1		1	2	3	2		2	1	4	2	3	28
Yöneticilik	1		5	2	1		1			2	2	3	1	3		4	2		27
Kalite	2	3	2	3	2	2	1	2	3	1			2			2			25
Performans Değerlendirme	1	2			2	2	1	1	2	1				2		1	4	3	22
Değişim																			
Yönetimi/Yenilikçilik	2	1	1		1		1	2			1		2		2	3		4	20
Öğrenen Örgüt/Örgütsel		1	1	1	1		1	1			2	2	1	3	2	2	1		19
Öğrenme																			
Örgütsel Değerler/Değer				1	3	1	2	2	1	3	1	1				1		1	17
Yönetimi																			
Stratejik Yönetim/Planlama	1		1	1	2	1			2			2	1	1	2	1			15
ve İlgili Kavramlar																			
Örgüt/Yönetim Kuramı	2	1	1	1		1	2				1	1	1	1			2		14
Hizmetiçi Eğitim	1					2	1	1		3	1		1	2				1	13
Etkililik/Verimlilik	1	1				2	1	1	1							1	1	1	10
Personel																			
Güçlendirme/Özerklik											1					2	3	4	10
Yönetimde Teknoloji		2	1				1			1			1		1	1	1		9
Örgüt Binaları ve Güvenliği	1			1			1			1		1	1					1	7
Yönetimsel Davranış/Yetki	1																		
Devri/Bürokrasi								1		1		1				1			5
İş Güvencesizliği										2			1			1			4
İçsel Örgüt Değişkenleri						1					1							1	3
Örgütsel Yapı	1													1	1				3

Örgüt temasına giren makaleler birinci dönem (2001-2009) ve ikinci dönem (2010-2018) olarak değerlendirildiğinde birinci dönemde en çok “Yönetim Süreçleri (f=24)” ile ilgili konular çalışılırken, ikinci dönemde en çok “Denetim/Personel Geliştirme (f=48)” konuları çalışılmıştır.

Tablo 7’de örgütsel davranış boyutlarından *kişi* boyutundaki makalelerin konuları ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 7’de de görüldüğü gibi incelenen kişi temalı makaleler arasında en çok çalışılan konu prososyal davranışlar (f=89) ile ilgili konulardır. Prososyal davranışlar arasında “örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme vb.” konular yer almıştır. Daha sonra en çok çalışılan başlıkta ise çalışanların çeşitli konulardaki yeterlikleri ya da özyeterlik algıları (f=67) yer almıştır.

Bu başlıkları, olumsuz psikolojik özellikler (f=61) olarak nitelendirilen “Tükenmişlik, Stres, Yabancılaşma vb.” konular yer almıştır. Daha sonra ise “Eğilimler/Stiller/Tutumlar (f=57)” olarak gruplanan çalışmalar yer almıştır. Bu grupta, katılımcıların çeşitli konulardaki eğilimlerini (Örnek: Eleştirel Düşünme Eğilimi), sahip oldukları stilleri (Örnek: Düşünme

Stilleri) ya da çeşitli konulardaki tutumlarını (Örnek: İşe Yönelik Tutum) belirlemeye çalışan araştırmalara yer verilmiştir.

Tablo 7. Kişi Temalı Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konular	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Prososyal Davranışlar			2		3			4	3	8	8	5	9	10	7	11	7	12	89
Yeterlik/Özyeterlik	1	1	1	1	1	2	1		4	4	2	6	5	4	7	11	7	9	67
Olumsuz Psikolojik Özellikler	3	3		1	4	1	4	7	3	3	3	6	1	5	2	3	7	5	61
Eğilimler/Stillere/Tutumlar	1				1			1	4	3	4	9		6	5	6	12	5	57
İş Doyumu				1	3	2	2	1	5	5	4	3	4	2	6	3	2	6	49
Olumlu Psikolojik Özellikler		1			1	1		1	3	1	2	3		2	1	2	2	7	27
Bireysel Değerler				1	1	2	1		2	2	1	1		1				1	13
Motivasyon					2				1	1	2	2	2	2	3		1	2	18
Kariyer Gelişimi	2			1	1	2	1			1			3	2		1		1	15
Çeşitli Sermaye Türleri		1									1			1		1	5	4	13
Etik				1				1	1		1	3			1	1	1	2	12
Çalışan Davranışları			1		1				1	2				1		2	4		12
Kişilik Özellikleri						1		1	1						1	2		2	8
Psikolojik Sözleşme																	1		1

Kişi temalı makaleler arasında en az çalışılan konular ise “Psikolojik Sözleşme (f=1) ve Kişilik Özellikleri (f=8)” ile ilgili konulardır.

Kişi temasına giren makaleler birinci dönem (2001-2009) ve ikinci dönem (2010-2018) olarak değerlendirildiğinde birinci dönemde en çok çalışılan konular “Olumsuz Psikolojik Özellikler (f=26)” iken ikinci dönemde en çok “Prososyal davranışlar (f=77)” konuları çalışılmıştır.

Tablo 8’de örgütsel davranış boyutlarından *grup* boyutundaki makalelerin konuları ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 8. Grup Temalı Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konular	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Liderlik	3	4	4	5	2	7	9	3	7	5	12	13	11	16	9	21	11	20	162
İletişim/İnsan İlişkileri		1	2				5	2	1	8	4	5	1	5	2	3	4		43
Olumsuz Davranışlar							2			1		3	1	4	2	6	1	3	23
Çatışma/Çatışma Yönetimi	1	2	1	2			1	1		1	1	1	3		3	1			18
Örgütsel Sessizlik												1	1	1		3	3	3	12
Problem Çözme	1	1	2	1				1	1	1	1		1				1	1	12
Örgütsel Güç									1	1	1	1		1	2	2		1	10
Örgütsel Sosyalleşme			1			1		1				1	1			1		1	7
Politik Davranış															1	2	2		5
Örgütlenme	1									1	1		1				1		5
Sosyal Destek														1				1	2

İncelenen makaleler arasında grup temalı makaleler içerisinde en çok çalışılan konu “Liderlik (f=162)” konusudur. Bu konuyu “İletişim/İnsan İlişkileri (f=43) ve Olumsuz Davranışlar (f=23)” olarak nitelendirilen konular takip etmiştir. Olumsuz davranışlar olarak gruplanan araştırmalar arasında, “kayırmacılık, mobing, işyeri zorbalığı vb.” konular yer almıştır. Grup temalı çalışmalar arasında en az çalışılan konular ise “Sosyal Destek (f=2), Örgütlenme (f=5) ve Politik Davranış (f=5)” konularıdır.

Grup temasına giren makaleler birinci dönem (2001-2009) ve ikinci dönem (2010-2018) olarak değerlendirildiğinde her iki dönemde de en çok çalışılan konu “Liderlik” konusudur.

Tablo 9’da örgütsel davranış boyutlarından çevre boyutundaki makalelerin konuları ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.

Tablo 9. Çevre Temalı Makalelerin Konularının Yıllara Göre Dağılımı

Konular	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Toplam
Yönetimde Kadınlar										1	1	2				3	1	1	9
Hesapverebilirlik/Şeffaflık														3			3	1	7
Örgüt-Çevre İlişkileri													1					1	2
Yerelleşme			1			1													2
Çok kültürlülük												1							1
Eğitim Politikaları	1																		1
Sosyal Adalet									1										1
Sosyal Sorumluluk													1						1

Tablo 9’da da görüldüğü gibi incelenen çevre temalı makaleler arasında en çok çalışılan konu “Yönetimde Kadınlar (f=9) ve Hesapverebilirlik/Şeffaflık (f=7)” konularıdır. Yönetimde kadınlar konusunda çevre teması altında yer verilmesinin sebebi çalışılan konuların daha çok kadın yöneticilere yönelik tutum ve kadın yöneticilerin önündeki engeller ile ilgili olmasıdır. Bu konular genel olarak örgütün bulunduğu toplum ve çevre ile yakından ilgili olduğundan yönetimde kadınlar konusu bu tema altında değerlendirilmiştir.

Bu temada en az çalışılan konular ise “Çok kültürlülük, Eğitim Politikaları, Sosyal Adalet ve Sosyal Sorumluluk” konularıdır.

Çevre temasına giren makaleler birinci dönem (2001-2009) ve ikinci dönem (2010-2018) olarak değerlendirildiğinde birinci dönemde en çok çalışılan konular “Yerelleşme (f=2)” iken ikinci dönemde en çok “Yönetimde Kadınlar (f=9)” konuları çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin tamamı tema ayrımı yapılmaksızın değerlendirildiğinde eğitim yönetimi alanında en çok çalışılan örgütsel davranış konularının “Liderlik (f=162), Örgütsel Özellikler (f=139), Prososyal Davranışlar (f=89), Yeterlik/Özyeterlik (f=67), Denetim/Personel Geliştirme (f=67) ve Olumsuz Psikolojik Özellikler (f=61)” konuları olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerdeki örgütsel davranış eğilimlerinin tespit edilmesi amaçlandığından Türkiye adresli 15 dergide, 2001-2018 yılları arasında yayınlanan makaleler incelenmiştir. Yurtdışı adresli dergilerde yayınlanan makaleler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Aslında Türkiye’de eğitim yönetimi alanında çok büyük bir araştırma ve yayın üretme kapasitesi vardır. Bu anlamda çok sayıda tez, kitap ve

kongre bildirisi de bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada sadece dergilerde yayınlanan makaleler incelenmiştir. İncelenen dergiler arasında en çok örgütsel davranış makalesi yayınlanan dergiler Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi ve Milli Eğitim Dergisi, en az yayınlanan dergiler ise Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'dir.

Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi dergisi ağırlıklı olarak eğitim yönetimi alanındaki makaleleri yayınlayan bir dergidir ve bu dergide yayınlanan makalelerin yaklaşık beşte biri örgütsel davranış alanı ile ilgilidir. Buna göre eğitim yönetimi alanında örgütsel davranış ile ilgili kavram ve kuramların sıklıkla çalışıldığı söylenebilir. Örgütsel davranış konularının, Türk araştırmacılar tarafından en çok çalışılan konular arasında yer aldığı daha önce yapılan çeşitli araştırmalarda da belirlenmiştir (Akçay, Kartal, Canbaz & Savrul, 2007; Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Turan, Karadağ, Bektaş & Yalçın, 2014; Bellibaş & Gümüş, 2019). Eğitim yönetimi alanında örgütsel davranış kavramlarının çok sık bir şekilde çalışılmasının temel sebebi, bu tür kavramların kolaylıkla ölçülebildiğine, sayısallaştırılabildiğine ve korelasyonel ilişkiler kurulabileceğine inanılması olabilir. Çünkü örgütsel davranış alanyazınındaki kavramlarda çok kolaylıkla ölçek ya da ölçekler geliştirilebilmekte (Ya da en azından böyle zannedilmekte) ve bu ölçekler yanına getirilen başka bir kavramın ölçeği ile birlikte çok kolay bir şekilde çalışılabilmektedir. Hatta bazen uygulamada hiçbir anlamı olmayan iki değişken bile bir araya getirilebilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerde de en çok nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmaların sayısında yıllara göre çok büyük bir farklılık yoktur. Türkiye'de genelde eğitim bilimleri özelde ise eğitim yönetimi alanında nicel araştırmaların daha fazla önemsenmesi nicel araştırmaların sayısını artırmaktadır. İkinci sırada en çok kullanılan yöntem nitel araştırma yöntemleridir. 2000'li yılların başlarında yayınlanan makalelerde nitel araştırma yöntemi çok çok az kullanılırken özellikle son yıllarda önemli bir artış gözlenmiştir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanındaki nicel araştırma egemenliği devam etmektedir ve bu durum, daha önce yapılan araştırmalarda da belirlenmiştir (Akçay vd., 2007; Balcı & Apaydın, 2009; Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz, 2018a). Türkiye'de kullanılan araştırma yöntemlerinin tersine, yurt dışında yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu nitel yöntemlerle (% 81,7) yapılmaktadır (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010). Konan ve Kış (2013) araştırmalarında ABD'de 2000-2009 yılları arasında yapılan tezlerde nicel ve nitel yöntemlerin neredeyse eşit sayıda kullanıldığını belirlemiştir.

Eğitim yönetimi alanındaki nicel araştırma egemenliğinin benzer bir şekilde yönetim-organizasyon alanında da olduğu daha önce yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir (Akyol & Akçay, 2015; Duygulu & Sezgin, 2015; Koyuncu, 2015; Kızıldağ & Özkara, 2016; Coşkun & Tabak, 2017; Dil-Şahin & Mısırdalı-Yangil, 2018). Buna göre nicel araştırma geleneğinin egemenliğinin benzer alanlarda da devam ettiği söylenebilir. Çünkü çok yakın tarihli araştırmalarda bile bu durum tespit edilmiştir.

İncelenen nicel araştırmalarda genellikle tek değişken kullanılmıştır. Bu makalelerde genellikle belirli bir örneklem grubunun belirli bir değişken hakkındaki görüş, tutum ya da davranışı sergileme durumları belirlenmeye çalışılmış, bazen de mevcut durum belirli değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Nicel yöntemli makalelerde iki ve üç değişkenli makaleler de bulunurken, en az dört değişkenli makaleler yapılmıştır. İki değişkenli makaleler daha çok ilişkisel tarama türündeki çalışmalar iken, üç ve dört değişkenli

makaleler genellikle yol (path) analizi çalışmaları şeklindedir ve bu tür çalışmaların sayısında artış vardır. Balcı ve Aypayda (2009) araştırmalarında, eğitim yönetimi makalelerinde ikiden çok değişkenli analizin kullanımının az olduğunu Aypay vd. (2010) ise eğitim yönetimi alanında daha çok betimsel ve ilişkisel çalışmaların baskın olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda eğitim yönetimi araştırmalarında sık sık kavramlar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010).

Türkiye’de nicel yöntemlerle yapılan araştırmalarda veriler genellikle anketler yardımı ile toplanmaktadır (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Turan vd., 2014). Bundan dolayı bu tip araştırmalarda mevcut durum betimlenmekte, bazen çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmakta ancak derinlemesine bir analiz, tartışma ya da değerlendirme yapılamamaktadır.

Nicel araştırma sayısının fazla olmasına bağlı olarak ölçek geliştirme/uyarlama çalışmalarında da son yıllarda önemli bir artış gözlenmektedir. Turan ve Özkan (2016) yaptıkları araştırmada son yıllarda Türkiye’de ölçek uyarlama ya da geliştirme çalışmalarına daha fazla yer verildiğini belirlemişlerdir.

İncelenen makalelerde eylem araştırması ve çeviri türündeki yayınlar yok denecek kadar azdır. Son yıllarda artmakla birlikte meta analiz ve karma desenli araştırmalar da az da olsa yapılmaktadır. Türkiye’de pek yer verilmeyen karma desenli çalışmalar yurtdışında azımsanmayacak oranda kullanılmaktadır (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010).

Kuramsal/kavramsal çözümlenme/derleme türündeki makalelerin sayısında son yıllarda önemli bir azalma olmuştur. Kavramsal çözümlenme/derleme türü makaleler daha önce yapılan araştırmaların özetlenmesi; kavramlar arasındaki bağlantıların, çelişkilerin, boşlukların ve tutarsızlıkların ortaya konulması gibi açılardan ilgili alanyazının bilgi birikimini yansıtmakta ve konulara bütüncül bir bakış açısıyla bakılmasını sağlamaktadır. Derleme makaleler, daha önce yapılan çalışmalardan veya deneyimlerden elde edilen sonuçların özetlenmesiyle oluşturulmaktadır. Bu bağlamda konu ile ilgili genel eğilimin ortaya konulması, genel çıkarımlara varılması, konu ile ilgili birincil kaynakları ve araştırma makalelerini içermesi açısından son derece önemli çalışmalardır. Ancak bu tür çalışmalar akademik olarak yapılırsa da genellikle araştırma makalesi olarak kabul edilmemektedir.

Kuramsal makaleler ise kuram ya da kuramsal modeller geliştirme, mevcut kuramları inceleme, üstünlüklerini ve zayıflıklarını vurgulama, kuramları karşılaştırma ve birinin diğerine üstünlüğünü gösterme gibi sebeplerle önemli çalışmalardır. Kuramsal/kavramsal çözümlenme/derleme türündeki makaleler önemli bir bilgi birikimini, zamanı ve çabayı gerektirmektedir. Ancak Türkiye’de genelde eğitim bilimleri özelde de eğitim yönetimi alanında, nicel araştırma makalelerine daha fazla önem verilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen hem nicel hem de nitel yöntemli makalelerde örneklem olarak en çok öğretmenler ve okul yöneticileri ile çalışılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin birlikte örneklemi oluşturduğu çalışmalar da sıklıkla yapılmıştır. Bu çalışmalarda genellikle öğretmenlerle okul yöneticilerinin görüşlerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Öğretmenlerle daha sık çalışılmasının sebebi veri toplama kolaylığı olabilir. Çünkü öğretmenlerle çalışıldığında, örneklemdeki öğretmen sayısına birkaç okul ile ulaşmak mümkün iken, okul yöneticilerine ulaşmak için daha fazla okula gitmek gerekebilmektedir. Bellibaş ve Gümüş de (2019) araştırmalarında en çok öğretmenlerden veri topladığını

belirlemiştir. İncelenen makalelerde en az çalışılan gruplar ise veliler, STÖ yöneticileri ve İL MEM çalışanlarıdır.

Makalelerde en çok örgütsel boyutta yer alan konular çalışılırken, en az çevre ile ilgili konularda çalışmalar yapılmıştır. *Örgüt* boyutunda yer alan makalelerin konuları arasında en çok çeşitli örgütsel özelliklerin belirlenmeye çalışıldığı konular, bu konular arasında da en çok Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven konuları çalışılmıştır. Bu konularda daha çok veri toplama aracı olması, yabancı dildeki alanyazının daha geniş olması, Türkiye’de birbirini tekrar eden araştırmaların sık yapılması, bu konuların örgütsel yaşamdaki diğer konuların tamamı ile bir şekilde (bağımlı ya da bağımsız değişken olarak) ilgili olması, bu konuların çalışılma sıklığını artırmış olabilir. Bu konuların dışından en çok çalışılan konular Denetim/Personel Geliştirme, Yönetim Süreçleri, Örgüt Kültürü ve Çeşitli Yönetim Biçimleri konulardır. En az çalışılan konular ise Örgütsel Yapı ve İçsel Örgüt Değişkenleri konularıdır.

Kişi boyutunda yer alan makaleler arasında ise en çok “örgütsel vatandaşlık, örgütsel bağlılık, örgütsel özdeşleşme” gibi prososyal davranışlar ile ilgili konular çalışılırken, en az psikolojik sözleşme ve kişilik özellikleri ile ilgili konular çalışılmıştır. Aslında, çalışanların kişilik özellikleri, örgütsel yaşamdaki birçok uygulamanın algılanma biçimi ile yakından ilgilidir. Ancak kişilik özellikleri ile bu değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak bazen çok zor olabilmektedir. Bundan dolayı bu konular daha az çalışılmış olabilir. Bu temada daha sonra en çok çalışılan konular ise çalışanların çeşitli konulardaki yeterlikleri ya da özyeterlik alguları ile ilgilidir. Kişi boyutunda en çok çalışılan konular arasında tükenmişlik, stres, yabancılaşma gibi olumsuz psikolojik özellikler de yer almaktadır. Bu konulardan tükenmişlik konusu hem eğitim yönetimi (Balcı & Apaydın, 2009; Polat, 2010; İşçi, 2013; Turan vd., 2014) hem de yönetim-organizasyon (Kızıldağ & Özkara, 2016; Yıldırım-Okutan & Erdoğan, 2017) alanlarında en çok çalışılan konulardan biridir. Yılmaz (2018b) araştırmasında “tükenmişlik, örgütsel tükenmişlik, mesleki tükenmişlik” gibi kavramlar kullanarak tarama yapmış ve toplamda 133 makaleye (1995-2017) ulaşmıştır. Tükenmişlik konusu uzun zamandan beridir duygu yoğun örgütlerde en sık çalışılan konulardan biri durumundadır. Öğretmenlik mesleğinin duygu yoğun, değer merkezli, yıpratıcı ve tükenmişlik düzeyinin yüksek olduğu mesleklerden biri olması (Yılmaz ve Altınkurt, 2014); tükenmişliğin örgütsel yaşamda hem bağımlı değişken hem de bağımsız değişken olarak çalışılabilecek bir konu olması da yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır.

Grup boyutunda yer alan makaleler arasında en çok liderlik konusunda çalışmalar yapılmıştır. Liderliği, iletişim/insan ilişkileri ve olumsuz davranışlar (kayırmacılık, mobing, işyeri zorbalığı vb.) olarak nitelendirilen konular takip etmiştir. Grup temalı çalışmalar arasında en az çalışılan konular ise “sosyal destek, örgütlenme ve politik davranış” konularıdır. *Çevre* boyutunda yer alan makaleler arasında en çok yönetimde kadınlar ve hesapverebilirlik/şeffaflık konuları çalışılmıştır. Hesapverebilirlik ve bununla ilgili kavramların özellikle son yıllarda gündeme gelmesi ve popüler olması, yapılan çalışmaların sayısını artırmıştır. Çevre temasında en az çalışılan konular ise “Çokkültürlülük, Eğitim Politikaları, Sosyal Adalet ve Sosyal Sorumluluk” konularıdır. Bu konular ise Türkiye’de son yıllarda gündeme gelen konular olduğundan diğer konulara göre daha az çalışılmışlardır. Ancak son yıllarda bu konularda yapılan yayın sayısı da artmaktadır.

Eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış makaleleri incelendiğinde, kişi ve grup temalı makaleler arasında olumsuz psikolojik özellikler (tükenmişlik, stres, yabancılaşma) ve olumsuz davranışlar (kayırmacılık, mobing, işyeri zorbalığı vb.) olarak

nitelendirilen konular da sıklıkla çalışıldığı belirlenmiştir. Demir'e göre de (2011) eğitim yönetimi araştırmalarında "stres, çatışma, psikolojik şiddet, yabancılaşıma, tükenmişlik" gibi olumsuz olgular sıklıkla çalışılmaktadır. Bu konuların sıklıkla çalışılmasının en önemli sebebi, bu kavramlar konusunda yabancı alanyazında çok büyük bir bilgi birikimi olması ve bu kavramların yabancı alanyazından kolaylıkla alınmış olmasıdır. Bu konuların Batılı ülkelerde belli bir felsefi, sosyolojik ve psikolojik temeli olan kavramlar olması ve uzun zamandan beridir çalışılması bilgi birikimini artırmıştır. Bu bilgi birikimine bağlı olarak Batılı ülkelerde ortaya çıkan veri toplama araçları Türkçeye uyarlanmış ve sıklıkla kullanılmıştır. Yıldırım-Okutan ve Erdoğan (2017) da araştırmalarında Örgütsel Davranış Kongrelerinde en çok çalışılan konulardan birinin de stres ve tükenmişlik gibi konular olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırma kapsamında incelenen makalelerin tamamı tema ayrımı yapılmaksızın değerlendirildiğinde eğitim yönetimi alanında en çok çalışılan örgütsel davranış konuları "Liderlik, Örgütsel Özellikler, Prososyal Davranışlar, Yeterlik/Özyeterlik, Denetim/Personel Geliştirme ve Olumsuz Psikolojik Özellikler" konularıdır. Liderlik konusu, eğitim yönetimi alanında daha önce yapılan araştırmalarda da belirlendiği gibi hem Türkiye'de (Okutan & Ekşi, 2007; Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aypay vd., 2010; Turan vd., 2014; Yılmaz, 2016; Hatipoğlu, Özkan-Hıdıroğlu & Tok, 2018) hem yurtdışında (Konan & Kış, 2013; Oplatka & Arar, 2017; Hallinger, 2018) en çok çalışılan konu durumundadır. Liderlik konusu yönetim-organizasyon alanında da en çok çalışılan konu durumundadır (Erdem, 2009; Akyol & Akçay, 2015; Duygulu & Sezgin, 2015; Koyuncu, 2015; Kızıldağ & Özkara, 2016; Coşkun & Tabak, 2017; Yıldırım-Okutan & Erdoğan, 2017; Dil-Şahin & Mısırdalı-Yangil, 2018).

İkinci sırada en çok çalışılan konular olan Örgütsel Özellikler başlığı altında yer alan "Örgüt Kültürü, Örgütsel Adalet ve Örgütsel Güven" gibi konular özellikle son yıllarda sıklıkla çalışılan konulardır. Bu konuların eğitim yönetimi (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010; Aydın & Uysal, 2014; Turan vd., 2014; Hatipoğlu, Özkan-Hıdıroğlu & Tok, 2018; Bellibaş & Gümüş, 2019; Gümüş, Bellibaş, Gümüş & Hallinger, 2019) ve yönetim-organizasyon (Özen, 2001; Akyol & Akçay, 2015; Duygulu & Sezgin, 2015) alanlarında sıklıkla çalışıldığı sonucuna daha önce de ulaşılmıştır.

Üçüncü sırada en çok çalışılan konular olan Prososyal davranışlar başlığı altındaki konular Bellibaş ve Gümüş'ün (2019) araştırmasında da en çok çalışılan konular arasında yer almıştır. Prososyal davranışlar altında yer alan "örgütsel bağlılık" konusu son yılların en popüler konularından biridir. Örgütsel bağlılık konusu gerek eğitim yönetimi (Aydın & Uysal, 2014; Turan vd., 2014; Hatipoğlu, Özkan-Hıdıroğlu & Tok, 2018; Bellibaş & Gümüş, 2019; Gümüş vd., 2019) gerek yönetim-organizasyon (Erdem, 2009; Akyol & Akçay, 2015; Duygulu & Sezgin, 2015; Koyuncu, 2015; Kızıldağ & Özkara, 2016; Coşkun & Tabak, 2017; Yıldırım-Okutan & Erdoğan, 2017; Dil-Şahin & Mısırdalı-Yangil, 2018) alanında sıklıkla çalışılmıştır. 2000'li yılların başında en çok çalışılan konular arasında yer alan örgütsel bağlılık konusu son yıllarda yerini örgütsel vatandaşlık konusuna bırakmış gibi görünmektedir.

Yukarıda da görüldüğü gibi Türkiye'de eğitim yönetimi alanında olduğu gibi yönetim-organizasyon alanında en çok çalışılan konular arasında özellikle "liderlik, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık" konuları öne çıkmaktadır. Ancak yurt dışında "tutumlar-iş doyumunu, insan kaynakları politikaları ve uygulamaları; motivasyon ve uygulamaları" konuları en çok çalışılan konulardır (Çınar-Altıntaş, 2017).

Eğitim yönetimi alanındaki örgütsel davranış araştırmaları genel olarak kişisel düzeydeki olguları ele almakta, kişilerarası ilişkilere ve gruplararası dinamiklere daha az önem vermektedir. Bu anlamda yapılan çalışmalar genellikle davranış merkezli mikro düzeyli çalışmalardan oluşmaktadır. Disiplinlerarası ve makro düzeyli çalışmalar ise yok denecek kadar azdır.

Araştırma kapsamında sayısal değer olarak ifade edilmese de, makalelerin “sonuç ve tartışma” kısımları da incelenmiştir. Makalelerin bu kısımlarında genellikle elde edilen bulgular sonuç olarak tekrarlanmış ve çok sınırlı bir tartışma yürütülmüştür. Örgütsel davranış alanının doğrudan ilişkili olduğu alanlar arasında yer alan “Felsefe, Psikoloji, Sosyoloji, Sosyal Psikoloji, Politik Bilimler, Antropoloji vb.” gibi alanların dizge ve kavramlarından sonuç ve tartışma kısımlarında yeterince yararlanılmamıştır.

Önceki tartışmalarda da belirtildiği gibi bunun en önemli sebeplerinden biri, anketlerin bir araya getirilmesi sonucu, yüzeysel bir bilgi ile yapılan araştırmalardır. Araştırmacılar bu tür araştırmalarda derinlemesine bilgi sahibi olmadıkları konulardaki değişkenleri bir araya getirmiş ve mevcut durumu betimlemekten öteye gitmeyen araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmalarda derinlemesine bir analiz, tartışma ya da değerlendirme yapılamamış, eleştirel bir bakış açısı geliştirilememiştir. Türkiye’de, nitelikten daha çok niceliği önceleyen atama-yükselme yönetmelikleri ya da akademik teşvik gibi uygulamalar araştırmacıları bu tip araştırmalara yöneltmektedir. Daha fazla yayın yaparak bir an önce yükselme ya da daha fazla teşvik puanı toplama kaygısı ile yapılan bu nicel araştırmalarda tek disiplinli ve tek boyutlu sonuçlara ulaşılmıştır. İnsanı tek boyutlu olarak ve modernitenin belirlediği sınırlar içinde ele alan, tek disiplinli ve tek boyutlu sonuçlara ulaşılan araştırmalarda örgütsel davranış-kültür ilişkisi, grup dinamiği, örgütsel davranışta güç ilişkileri kültürden bağımsız birer değişken gibi ele alınmıştır. Kuzgun (1985) insancıl psikolojide, davranışların iç ve dış çevredeki uyarıcılara değil, uyarıcıların algılanan şekline tepki olduğu ve davranışı anlamının en iyi yolunun kişinin içsel başvuru çerçevesinin anlaşılması olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda örgütsel davranış araştırmalarında çalışanların davranışları olarak sayısallaştırılan çeşitli özelliklerin sadece rakam olarak değil, kişinin içsel başvuru çerçevesinin bir unsuru olarak değerlendirilmesi gereklidir.

Aydın’ın da (2010) belirttiği gibi insan düşleri, aşkları, hayalleri olan bir varlıktır. Bu anlamda insan ve doğası sadece sayılarla ifade edilebilecek kadar basit ve tek boyutlu değildir. Ancak büyük oranda kültürel bir özellik gösteren örgütsel davranışlar, yapılan araştırmalarda sadece aritmetik ortalamalar ya da bazı kestirim istatistikleri ile açıklanmıştır. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunda kültürel bağlamı dikkate alan bir kavramsal çerçevenin sunulmamış olması bunun en önemli göstergesidir.

Özen’e göre (2001) yazınımızda, evrensellik varsayımından yola çıkarak, yabancı kavram ve modellerin Türk toplumunda da geçerliymiş gibi kullanımı (zorlama etik) yaygındır. Yılmaz (2017) bu durumu, Batı toplumlarını analiz etmek ve çözümlemek amacıyla, Batının kavramlarını ve kültürel altyapısını kullanarak geliştirilen kavramlaştırmaların Türkiye’de olduğu gibi kullanılması ile açıklamıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında, yeniden madde yazmak ve kültürün bazı özelliklerini dikkate almak mümkün olsa da ölçek uyarılma çalışmalarında bu durum da söz konusu değildir. Örneğin liderlik araştırmalarında, ABD’li öğretmenlerin emredici liderlik davranışı olarak gördüğü bir davranışı Türk öğretmenler destekleyici liderlik davranışı olarak görebilmektedir.

Yukarıda anılan bu alanların kuramlarının ve bilgi birikimlerinin felsefi birer temeli olduğu düşünüldüğünde felsefenin örgütsel davranış araştırmalarındaki önemini belirtmeye gerek yoktur. Buna göre yapılan araştırmalarda bu alanın dizge ve kavramlarından yararlanılması gereklidir. Aydın'a göre (2004) insan davranışlarını tanımayı, anlamayı ve değiştirmeyi amaçlayan bütün disiplinlerin özünde insan doğasına ilişkin varsayımlar yer almaktadır. Bu bağlamda, konusu özellikle insan ve davranışları olan örgütsel davranış alanının temel kaynaklarından biri de psikoloji ve psikolojinin alt disiplinleridir.

Örgütsel davranış ile ilgili önemli tartışmalardan biri insan doğası tartışmaları ile ilgiliyen Türkiye'de bu tür tartışmalar pek yapılmamıştır. Prof. Dr. Mustafa Aydın'ın (1992) "Eğitim Yönetimi" kitabında bu tartışmaları ilk yapan eğitim yönetimi hocası olduğu söylenebilir. Daha sonraki zamanlarda ise Prof. Dr. Ayhan Aydın bu konuda önemli ürünler vermiştir. Aydın (2001, 2004, 2009, 2010, 2015) ve bazı çalışma arkadaşları ile yaptığı çalışmalarda (Atanur-Baskan & Aydın, 2000; Aydın & Atanur-Baskan, 2005; Aydın, Yılmaz & Altınkurt, 2013) felsefi, psikolojik, sosyolojik bilgiyi edebiyatla ilişkilendirerek eğitim yönetimi açısından ele almıştır. Aydın'ın çalışmalarında özellikle insan doğası ve yönetsel davranış ilişkisi felsefi, psikolojik ve sosyolojik bir bakış açısıyla ele alınmıştır.

Örneğin, Aydın (2004) mevcut araştırma paradigmasını şu soruları yönelterek eleştirmiştir: "Psikoloji, sosyoloji, antropoloji gibi davranış bilimlerinin yöntem ve bulgularından yararlanılmazsa daha mı güvenilir bilgilere ulaşılabilir? Ayrıca felsefenin bilim olmaması, psikoloji ve sosyoloji gibi bilimsel disiplinlerin felsefi temellerinin bulunmadığı anlamına gelir mi? İnsan doğası gibi, davranış bilimlerinin kesişme noktasında bulunan bir konu olduğunda sorunun sadece psikolojik kavram ve kuramlarla açıklanamayacağı ya da bu tür bilgilerin ampirik araştırmalar yoluyla test edilemeyeceği söylenerek, inceleme dışı bırakılabilir mi?"

Aydın'ın (2004) yukarıdaki soruları, aslında eğitim yönetimi alanının pozitivist karakterine yönelik bir eleştiri niteliğindedir. Çünkü eğitim yönetimi alanında pozitivistin "genelleyici, evrensel, nesnel, değerden bağımsız, belirlenimci, indirgemeci bilim anlayışı" ön plana çıkmaktadır. Eğitim yönetimi alanının pozitivist bir karakterinin olduğu birçok çalışmada (Şimşek, 1997; Şişman, 1998; Turan, 2004, 2006; Demirhan, 2015; Özdemir, 2017; Yalçın, 2015; Yılmaz, 2018c) tekrarlanmıştır. Pozitivist paradigma eğitim yönetimi alanına o kadar derin bir etki yapmıştır ki Yılmaz (2015) pozitivist etkiden kurtulma çabalarının bile modernitenin ve pozitivistin çizdiği sınırlar içinde tartışıldığını ileri sürmüştür. Eğitim yönetimi alanında eleştirelilik adı altında yapılan birçok çalışmada aslında yeni, özgün ya da bu topluma özgü bir düşünce ortaya konulmamaktadır. Eleştiriler Batının kavramları ile yapılmakta, mevcut durumu devam ettiren bir retorikten öteye gidememektedir. Örneğin eğitim yönetimi alanında yapılan eğitim politikası kitaplarının ya da makalelerinin önemli bir kısmı Türk eğitim sistemindeki eğitim politikalarına eleştirel bir gözle bak(a)mamış hatta pedagojik olarak yapılan birçok yanlış görmezden gelinmiştir.

Türkiye'de eğitim yönetimi (Aydın, Erdağ & Sarier, 2010) ve liderliği (Yılmaz, 2018a) alanında üretilen makalelerde pozitivist paradigmanın etkisi altında bilgi üretildiği gerçeği örgütsel davranış makaleleri için de geçerlidir. Bu bağlamda eğitim yönetimi alanında yapılan örgütsel davranış çalışmalarının en önemli sorunu maalesef mekanik-teknik bir süreci inşa etmesidir. Örneğin örgütsel güç, etki ya da sosyal etki konulu çalışmalarda Şerif, Ash, Millgram gibi akademisyenlerin deneylerinden; insan davranışlarını bütünsel bir açıdan ele alan Kurt Lewin'in çalışmalarından; gücü felsefi anlamda en iyi analiz eden

yazarlardan biri olan Nietzsche'den ya da sıfatları yasaklayan Orwell'den hiç bahsedilmemektedir.

Bu çalışmalarda örgütsel davranış "felsefi, psikolojik, sosyolojik vb." boyutları olmayan bir sebep ya da sonuç ya da bir sebep-sonuç ilişkisi olarak ele alınmıştır. İlişkisel araştırmaların bağımlı ya da bağımsız değişkeni olmaktan öteye gidemeyen örgütsel davranış, laboratuvar ortamındaki bir uyaran ya da tepki olarak görülmüştür. Aslında bu görmenin altında yatan temel sebep de yine eğitim yönetimi alanında egemen olan -pozitivist dahi olamayan- bakış açısının etkisidir.

Genel olarak eğitim yönetimi alanının pozitivist karakterli olduğu belirtilse de Yılmaz'a göre (2018c) Türkiye'de eğitim yönetimi alanının pozitivist olduğu vurgusu büyük oranda araştırma pratikleri üzerinden dile getirilmiştir. Örneğin Türkiye'de eğitim yönetimi alanı araştırmacıları yoğun bir şekilde hem nicel hem de nitel araştırmalar yapmakta ancak bu araştırma yaklaşımlarının altında yatan paradigma, felsefe ya da dünya görüşünü pek önemsememektedirler. Paradigmalar arasındaki farklılıklar epistemolojik ya da ontolojik farklılıklara dayanmakla birlikte Türkiye'deki durumda bunlar pek dile getirilmemektedir. Türkiye'deki durumun altında yatan temel düşünce pozitivistimin temel varsayımlarından daha çok, daha fazla yayın yapmak, akademik olarak hızlı bir şekilde yükselmek ya da akademik teşvikten daha fazla puan alma motivasyonudur.

Bütün bunların bir sonucu olarak maalesef Türkiye'de felsefeyle ve sosyal bilimlerin diğer disiplinleri ile bütün bağları koparılmış bir eğitim yönetimi alanı inşa edilmiştir. Aslında eğitim yönetimi alanı hem sosyal bilimlerin hem de eğitim bilimlerinin alt disiplinleri ile içiçe geçmiştir. Bu içiçelik "eğitim programcılarının ölçme değerlendirme; eğitim yöneticilerin bilimsel araştırma ya da ölçme değerlendirmecilerin liderlik" derslerine girmesi demek değildir. Eğitim ile ilgili herhangi bir sosyal gerçekliğin çok boyutlu olması ve bu boyutların birçok bilim dalı ile ilgili olması ile ilgilidir. Bu bağlamda buraya kadar yapılan açıklamalarda, yorumlarda ve tartışmalarda da görüldüğü gibi örgütsel davranış araştırmalarında çok düzeyli bir yaklaşımın benimsenmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

- Akçay, C., Kartal, O. Y., Canbaz, N. & Savrul, M. (2007). Eğitim bilimleri alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin alan, konu, yöntem açısından değerlendirilmesi. 3. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu 17-20 Ekim 2007. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, B. & Akçay, R. C. (2015). Türkiye'deki örgütsel davranış çalışmalarının analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(1), 149-170.
- Atanur-Baskan, G. & Aydın, A. (2000). Eğitim sisteminde insan unsuru ve toplam kalite yönetimi anlayışı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 51-55.
- Aydın, M. (1992). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Aydın, A. (2001). Düşünce tarihi bağlamında insan doğası. *Verimlilik Dergisi*, 2000(1), 7-38.
- Aydın, A. (2004). Psikolojide yeni arayışlar ve insan doğası tartışmaları. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 23-29.
- Aydın, A. (2009). *Yaşama sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2010). *Yaşadığımız dünya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, A. (2015). *Eğitim politikası*. Ankara: Pegem Akademi.

- Aydın, A. & Atanur-Baskan, G. (2005). Örgüt ve insan doğası tartışmaları ekseninde iletişim arayışları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(29), 91-93.
- Aydın, A. & Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-201.
- Aydın, A., Erdağ, C. & Sarier, Y. (2010). Eğitim yönetimi alanında yayınlanan makalelerin konu, yöntem ve sonuçlar açısından karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 37-58.
- Aydın, A., Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2013). Eğitim yönetiminde pozitif psikoloji. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1470-1490.
- Aypay, A., Çoruk, A., Yazgan, A. D., Kartal, O. Y., Tunçer, B., Attila, S. M. & Erman, B. (2010). Eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Eğitim yönetimi dergilerinin analizi 1999-2007. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 59-77.
- Balcı, A. & Apaydın, Ç. (2009). Türkiye’de eğitim yönetimi araştırmalarının durumu: Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(59), 325-343.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2019). A systematic review of educational leadership and management research in Turkey. *Journal of Educational Administration*, DOI: <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2019-0004>.
- Coşkun, H. E. & Tabak, A. (2017). Örgütsel davranış çalıştığımızda aslında ne çalışıyoruz? Türkiye’de yapılan lisansüstü tezler üzerinden bir değerlendirme. *İş ve İnsan Dergisi*, 4(2), 101-111.
- Çınar-Altıntaş, F. (2017). Örgütsel davranış yazınının ele aldığı konular açısından incelenmesi: 1981-2015 yıllarına ilişkin içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(33), 609-617.
- Demir, K. (2011). Editörden: Pozitif örgüt araştırmaları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 1(2). <http://ebadjesr.com/>.
- Dil-Şahin, M. & Mısırdalı-Yangil, F. (2018). Türkiye’de örgütsel davranış yazınına bir bakış: 2012-2016 yılları arasında yayımlanmış üniversite sosyal bilimler dergileri üzerine içerik analizi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 371-383.
- Duygulu, E. & Sezgin, O. B. (2015). Türkiye’de örgütsel davranış yazını doktora tezlerine yönelik bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(1), 13-25.
- Erdem, F. (2009). Örgütsel davranış araştırmalarında niş alanlar nasıl belirleniyor? Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi yazını üzerine kısa bir değerlendirme. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 65-78.
- Gay, L. R. & Airasian, P. W. (2000). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gümüş, S., Bellibaş, M. Ş., Gümüş, E. & Hallinger, P. (2019). Science mapping research on educational leadership and management in Turkey: A bibliometric review of international publications. *School Leadership & Management*. DOI: 10.1080/13632434.2019.1578737
- Hallinger, P. (2018). Surfacing a hidden literature: A systematic review of research on educational leadership and management in Africa. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 362-384.
- Hatipoğlu, G., Özkan-Hıdıroğlu, Y. & Tok, T. N (2018). Türkiye’de eğitim yönetimi alanındaki makalelere yönelik bir içerik analizi. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 1362-1380.

- İşçi, S. (2013). Türkiye’de eğitim yönetimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin tematik, metodolojik ve istatistiksel açıdan incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 6(1), 26-33.
- Kırcaali-İftar, G. (2005). Sosyal bilimler araştırmalarını değerlendirme ölçütleri. *Yayınlanmamış Araştırma Raporu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kızıldağ, D. & Özkara, B. (2016). Türkiye’de örgütsel davranış araştırmalarındaki yönelimler: Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 14(28), 611-631.
- Konan, N. & Kış, A. (2013). ABD’de eğitim yönetimi alanında yapılan doktora tezlerinin çözümlemesi. *e-International Journal of Educational Research*, 4(1), 100-123.
- Koyuncu, S. C. (2015). Örgütsel davranış alanında odaklanılan konular ve kullanılan yöntemler: 2010-2015 yılları ulusal işletmecilik kongre bildirileri üzerine bir inceleme. *İş ve İnsan Dergisi*, 2(2), 127-135.
- Kuzgun, Y. (1985). Psikolojide insançı yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1-17.
- Okutan, M., & Ekşi, A. (2007, Ağustos). 2000-2003 yılları arasında eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanında yapılmış olan yüksek lisans tez özetleri çalışması. 16. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Oplatka, I. ve Arar, K. H. (2017). The research on educational leadership and management in the Arab world since the 1990s: A systematic review. *Review of Education*, 5(3), 267-307.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(2), 281-304.
- Özen, Ş. (2001). Türk yönetim/organizasyon yazınında yöntem sorunu: Kongre bildirileri üzerine bir inceleme. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Turizm Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 89-115.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel davranış*. Ankara: Ekin Kitabevi.
- Polat, G. (2010). Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde teori ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(16), 395-422.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Turan, S. (2006). Eğitim yönetiminde paradigmatik dönüşümler? [Dönüşen bir şey yok]. *Türkiye’de Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sorunları ve Çözüm Önerileri Toplantısı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. 27-28 Nisan 2006, Ankara.
- Turan, S. & Özkan, M. (2016). Uyarlayan uyarlayana, geliştiren geliştirene: ölçeklere sayılarla bakış. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu’na Armağan* (Edt: A. Balcı ve İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 227-244.
- Turan, S., Karadağ, E., Bektaş, F. & Yalçın, M. (2014). Türkiye’de eğitim yönetiminde bilgi üretimi: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi 2003-2013 yayınlarının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 93-119.

- Turgut, E. & Beğenirbaş, M. (2016). Türkiye'deki örgütsel davranış yazınına bakış: Örgütsel davranış kongrelerinin yazar ve içerik yönünden ağ analizi ile incelenmesi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18(1), 328-354.
- Yalçın, M. (2015). Batı kaynaklı bilginin Türk akademisindeki rolü: Eğitim yönetimi alanının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım-Okutan, E. & Erdoğan, H. (2017). Türkiye'de son on yıldaki örgütsel davranış kongrelerindeki yönelimler: Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi ve örgütsel davranış kongresi örneği. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 107-117.
- Yılmaz, K. & Altınkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, K. (2015). Eğitim yönetiminde doğal tutarlılık teorisi. *Prof. Dr. İbrahim Ethem Başaran'a armağan: Eğitimde 52 yıl* (Edt: İ. Aydın ve Ş. Çınkır). Ankara: Anı Yayıncılık. ss. 215-233.
- Yılmaz, K. (2016). Türkiye'deki eğitim liderliği makaleleri ile ilgili bir değerlendirme. *Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan* (Edt: A. Balcı ve İ. Aydın). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. ss. 369-393.
- Yılmaz, K. (2017). Türkiye'de yapılan örgütsel güç çalışmaları ile ilgili bir meta değerlendirme çalışması. *Eğitim araştırmaları ve öğretmen eğitimi* (Edt: A. Bozkurt-Bostancı ve S. Koçak). Ankara: EYUDER Yayınları. ss. 33-49.
- Yılmaz, K. (2018a). Türkiye'deki eğitim yönetimi alanı ile ilgili çalışmalara eleştirel bir bakış. *Journal of Human Sciences*, 15(1), 123-154.
- Yılmaz, K. (2018b). Türkiye'de yapılan tükenmişlik makaleleri ile ilgili bir meta değerlendirme çalışması. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. 23-25 Mart 2018. Afyonkarahisar, Türkiye.
- Yılmaz, K. (2018c). Türkiye'de eğitim yönetimi alanında paradigma savaşları. *Türkiye'de Bilgi Üretimi ve Bilim Politikaları Uluslararası Sempozyumu*. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı & Ahi Evran Üniversitesi. 15-17 Kasım 2017, Kırşehir, Türkiye. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını. ss. 541-570.
- Yozgat, U. & Kartaltepe, N. (2009). Ulusal yönetim ve organizasyon kongre kitaplarında yer alan bildirilerin bibliyometrik profili: Örgüt teorisi ve örgütsel davranış bildirileri üzerine bir araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(1), 149-166.

Oyunlaştırma Uygulamasında Kullanılan Oyun Elementlerine Yönelik Öğretmen ve Öğrencilere Uygulanan Motivasyon ve Teknoloji Kabul Çalışması

Yasemin Mert Yıldırım*

Özet

Oyunlaştırma oyun olmayan ortamlarda oyun dinamikleri, mekanikleri ve bileşenlerinin kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Sınıf yönetiminde oyunlaştırma ise, öğrencilerin bazı istenilen davranışlarına yönelik motivasyonlarının, performanslarının, tutumlarının ve bilgilerinin artırılması ve sınıf yönetimine entegrasyonu olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmalarının öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkilerini incelemektir. Bu etkileri incelemek için nicel yöntem kullanılmıştır. Çalışma, öğretmen ve öğrencilere uygulanan Likert tipi ölçeklerden oluşmaktadır. Öğretmenler için oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli anketi kullanılmıştır. Buna ek olarak öğretmenlere oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi de kullanılmıştır. Öğrenciler için ise oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca öğrenciler için oyunlaştırma uygulaması ile ilgili Likert sorularından oluşan görüş anketi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik tutum puanları yüksek olmasına rağmen içsel motivasyonları yaşları arttıkça azaldığı ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerde ise branşlarına, yaşlarına, mesleki kıdemlerine ve kullanım sıklıklarına göre teknoloji kabulünde farklılıklar bulunmuştur. Bulgulara yönelik sonuçlar ve tavsiyeler benzer çalışmalarda çıkan sonuçlarla birlikte verilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Oyunlaştırma
Oyun elementleri
Sınıf yönetimi
Motivasyon

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.11.2019

Kabul Tarihi: 28.11.2019

Elektronik Yayın Tarihi: 25.12.2019

DOI:

* yasemnert@yandex.com,
ORCID: 0000-0001-9337-3137

Motivation and Technology Acceptance Study for Teachers and Students Towards Game Elements Used in Gamification Application

Yasemin Mert Yıldırım*

Abstract

Gamification is defined as the use of game dynamics, mechanics and components in non-game environments. Gamification in classroom management can be defined as increasing motivation, performance, attitudes and interests of students towards certain desired behaviors and integration in classroom management. In this context, the main purpose of the study, teachers' use of gamification application. The aim of this course is to examine the effects of students on intrinsic motivation. Quantitative method was used to examine these effects. The study consists of Likert type scales applied to teachers and students. A technology acceptance model questionnaire was used for the teachers. In addition, opinion questionnaires were applied to teachers on the role of gamification. For the students, intrinsic motivation scale which was adapted according to gamification application was used. In addition, an opinion questionnaire consisting of Likert questions about gamification was used for the students. When the findings of the study were examined, it was found that although the attitude scores of the students towards play were high, their intrinsic motivation decreased with increasing age. Differences were found in teachers' acceptance of technology according to their branches, age, professional seniority and frequency of use. The results and recommendations for the findings are given together with the results of similar studies.

Keywords

Gamification
Game elements
Classroom management
Motivation

About Article

Sending Date: 21.11.2019
Acceptance Date: 28.11.2019
Electronic Issue Date: 25.12.2019

DOI:

GİRİŞ

Teknolojide ki gelişim ve öğrenen özelliklerindeki değişime bağlı olarak öğrenme ortamlarında yeni yöntemler üzerinde çalışılmaya başlanmış ve oyunlaştırma kavramı ortaya çıkmıştır (Sarı ve Altun, 2016). Zicherman ve Cunningham'a (2011) göre oyunlaştırma "Oyundaki düşünce biçiminin ve oyun kurallarının, oyun olmayan ortamlarda kullanıcıların ilgisini çekmek ve problem çözme amacıyla kullanılması" olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir tanım olarak Kapp (2012) oyunlaştırmayı oyun olmayan ortamlarda; oyunsal düşünme, oyun mekaniklerinin ve estetiğin, insanların motivasyonlarını bir araya getirme ve öğrenmeye teşvik edilmesi amacıyla kullanılması olarak tanımlanabilir.

* yasemnmert@yandex.com,
ORCID: 0000-0001-9337-3137

Oyunlaştırma son yıllarda ortaya çıkan yeni bir uygulama olmasına rağmen; eğitim, ekonomi, pazarlama, reklam ve üretim gibi farklı sektörlerde kullanılmaya başlanmıştır (Yıldırım ve Demir, 2014). Eğitimdeki yenilik ve nitelik arayışları bilgi çağıının etkisi ile yeni teknolojik araçların veya uygulamaların eğitime entegre edilmesine neden olmaktadır (Özgür, Çuhadar ve Akgün, 2017). Eğitimde oyunlaştırma süreci, sadece bilgi ya da beceri öğretimine oyun eklemek değil, oyun karakteristikleri ile bütünleşerek, öğrencilerin mevcut öğrenme alanında öğrenmesini kolaylaştırmayı sağlamaktır (Karataş, 2014).

Oyunlaştırma kullanımı ile ilgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde birçok değişkenin yanı sıra özellikle motivasyon, ve başarı üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Sezgin, 2016). Eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanılması durumunda ilk olarak akla puan, ödül, rozet gibi oyun elementleri gelmektedir. Bu oyun elementlerinin kullanılmasından dolayı oyunlaştırmanın öğreneni ödüllendirdiği bir sistem olduğu ve bu şekilde kurgulanan bir sürecin öğrenci motivasyonu üzerinde olumsuz etkileri olduğu yönde görüşler bulunmaktadır (Buckley ve Doyle, 2016). Ayrıca bu görüşü destekler nitelikte bir çalışma olarak Hanus ve Fox'un (2015) yapmış olduğu çalışma oyunlaştırma yönteminin öğrenenler üzerindeki motivasyon, zevk, memnuniyet, öğreneni yönlendirme ve başarı puanı etkisini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Derslerde oyunlaştırılmış öğrenme etkinlikleri kullanılmıştır ve oyunlaştırılmış etkinlik kullanılan derslerdeki öğrencilerin diğer öğrencilere göre motivasyon ve memnuniyetleri daha az olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerin kullanıldığı ortamlardaki öğrencilerin final sınav notlarının düşük olmasının nedeni öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasına bağlanmıştır. Bu çalışmaya göre liderlik tablosu ve rozetin de kullanıcıların öğrenme sonuçlarına olumsuz katkı sağladığı sonucu elde edilmiştir (Hanus ve Fox, 2015). Rouse'un (2013) çalışmasında ise üniversite düzeyinde fen eğitimi alan öğrencilerin mikrobiyoloji dersinde oyunlaştırma yönteminin kullanılması ile öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmanın deney grubunda bulunan 40 öğrenci ile eğitimin oyunlaştırılması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara göre, oyunlaştırma yönteminin öğrencilerin başarıları ve motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Rouse'un çalışmasının bulgularını destekler nitelikte bir çalışmada Faghihi vd. yapmıştır. Faghihi vd. (2014) yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırmanın öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiği zaman oyunlaştırma yöntemi kullanılarak öğrenim gören öğrencilerin geleneksel öğretim gören öğrencilere göre başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fitz-Walter, Tjondronegoro ve Wyeth, (2011) yapmış oldukları çalışmayı; oyunlaştırma yöntemini kullanıcı deneyimlerini arttırmak ve motivasyonlarını yükseltmek için kullanılan ve oyun elementlerinin eklenerek oluşturulan bir uygulama ve geliştirmekte olan bir konu olarak tanımlamışlardır. Çalışma sonucunda başarılı bir oyunlaştırma tasarımı olabilmesi için bir tasarım çerçevesinin temellerine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Ayrıca araştırmacının görüşlerinde belirttiği bulgulara göre; uygulama içerisinde oyun elementlerinin kullanılmasının öğrenciler tarafından eğlenceli olarak algılanabileceği ve isteksiz öğrencilerin de bu uygulamayı kullanmaya teşvik edilmesi gerektiği yönündedir. Bu bulguları destekler nitelikte sonuçlar elde eden Mert ve Samur (2017) çalışmasında oyunlaştırma yönteminin kullanılması öğrencilerin dersi daha dikkatli bir şekilde dinlemesine katkı sağlamıştır. Öğretmenler öğrencilerine kazandırmak istedikleri davranışlar doğrultusunda ders içerisinde puan vermeye başlamışlar ve öğrenciler öğretmenleri puan verdikçe daha çok çaba gösterip puan almaya çalışmışlardır. Öğrencilerin artı puan almaları kendilerini daha çalışkan ve mutlu hissetmelerini sağlamıştır. Bu durum

onların derse karşı olan motivasyonları ve derse olan ilgilerinin arttığını da göstermektedir. Burger'in (2015) yapmış olduğu çalışma ClassDojo uygulamasının öğrenci ve öğretmenler üzerindeki etkiyi belirleyebilmek amacıyla yapılan fenomenolojik bir araştırmadır. Çalışmaya göre ClassDojo uygulamasının eğitimde kullanılması eğitimde oyunlaştırma yönteminin geldiği durumu inceleyebilmek için yeterli olacaktır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde ClassDojo uygulaması öğretmenler ve öğrenciler için olumlu ve etkili bir uygulama olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması sınıf yönetimi konusunda da etkili olmuştur (Burger, 2015). Bu bulgulara karşıt sonuçlar elde eden Mert ve Samur (2017) çalışmasında öğretmenlerin ders içerisinde ClassDojo uygulamasının kullanarak öğrencilere puan vermesinin bazı öğrencileri de olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bunun nedeni ise öğrenciler arasında puan yarışının ortaya çıkmış olmasıdır. Fakat öğretmenler ve öğrenciler için olumlu sonuçları olduğunu da vurgulamıştır. Öğretmenlerin ClassDojo uygulamasını kullanması sınıf yönetimi konusunda da etkili olduğunu, öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı bulgularını elde etmişlerdir. Bu çalışma kapsamında eğitim alanında öğretmenlerin sınıf yönetimine yardımcı olması amacıyla kullanılan bir uygulama olarak belirtilen ClassDojo'nun kullanılması ile öğretmen ve öğrencilerin oyunlaştırma yöntemiyle ilgili görüşlerinin alınmasına yönelik bir araştırma sürecine girilmiştir. Çalışma, öğrencilerin öğrenme alanlarında veya öğrenme ortamlarında oyunlaştırmanın bir yöntem veya materyal olarak kullanılmasının, bir oyunlaştırma aracı olarak bilinen ClassDojo uygulamasının kullanılması üzerinden test edilmiş somut deliller ortaya koyarak, oyunlaştırma uygulamasının öğrencilerin motivasyon ve başarılarına, tutumlarına, öğretmenlerin uygulamayı kullanma kabul düzeylerine ve oyunlaştırma algılarına etkisi araştırmıştır.

Bu araştırmanın problemi, "Öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf yönetiminde oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşleri nedir?" olarak belirlenmiş olup bu araştırma problemi doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonları yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonları uygulamada yer alan oyun elementlerine yönelik algı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementlerine yönelik algı düzeyleri yaşa ve cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri yaşlarına, çalıştıkları kademelere, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri uygulamada yer alan oyun elementlerine yönelik algı düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin uygulamada yer alan oyun elementlerine yönelik algı düzeyleri yaşlarına, çalıştıkları kademelere, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve materyallerin yanı sıra veri analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma nicel yöntem kullanılarak yapılan çalışmadır. Koralasyonel ve betimsel bir araştırmadır. Betimsel analizler, t-testi, faktör analizi, madde analizleri, regresyon, korelasyon, Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis ve içerik analizi olarak belirlenmiştir. Betimsel analiz, verilerin planlanması, özetlenmesi ve tümünü temsil edecek frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi değerlerin bulunmasını içeren bir tekniklerdir (Erdem,2011).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2015–2016 eğitim öğretim yılı İstanbul ili sınırları içerisinde yer alan özel bir kolejde yapılmıştır. Araştırma bu kolejdeki öğretmenler ve öğrencilerle gerçekleştirilmiştir.

Çalışmaya katılan öğrenci grubu

Çalışmanın yapıldığı okulda 1. ve 8. Sınıflar hariç toplam 650 öğrenci bulunmaktadır fakat çalışmaya 304 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler yaşları yedi ile 14 arasında olan ilkokul 2. 3. ve 4. Sınıf öğrencileri, ortaokul 5. 6. ve 7. sınıflarında eğitim gören öğrencilerdir ve bu öğrencilerin uygulamayı zorunlu olarak kullanmaları gerekmektedir. 1. Sınıf öğrencileri okuma yazma bilmedikleri için uygulama kullanımına okul tarafından dâhil edilmemiştir. Dolayısıyla bu araştırmaya da 1. Sınıf öğrencileri dâhil edilmemiştir. Diğer yandan 8. Sınıf öğrencileri ise liselere geçiş sınavına hazırlık döneminde oldukları için uygulamayı kullanmamışlardır. Ayrıca 2., 3., 4., 5., 6. ve 7. Sınıf seviyelerinden uygulamayı kullanmayan öğrencilerin verileri çalışmanın analiz kısmında çıkartılmıştır.

Tablo 1.Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Yaş	Sayı	Yüzde(%)
7-10 yaş	183	60,8
11-14 yaş	118	39,2
Toplam	301	100
Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Erkek	133	44,2
Kadın	168	55,8
Toplam	301	100
Sınıf	Sayı	Yüzde(%)
2. sınıf	80	26,6
3. sınıf	41	13,6
4. sınıf	65	21,6
5. sınıf	39	13,0
6. sınıf	45	15,0
7. sınıf	31	10,3
Toplam	301	100

Çalışmaya katılan öğretmen grubu

Çalışmanın yapıldığı okulda toplam 87 öğretmen bulunmaktadır ve uygulamayı kullanan 45 öğretmenle çalışma yapılmıştır. Bu öğretmenler yaşları 22 ve 52 veya üzeri olan ve

mesleklerinde 5 yıldan az ve 30 yıldan fazla deneyimi olan öğretmenlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi önlisans, lisans ve lisansüstüdür. Branşları da birbirinden farklıdır. Sınıf öğretmenleri, rehber öğretmenler, müdür yardımcısı, Türkçe, İngilizce, Almanca, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler, Resim, Müzik, Bilgisayar, Beden Eğitimi ve Satranç branşlarında görev yapan öğretmenler çalışmaya katılmıştır.

Tablo 2.Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde (%)
Erkek	33	73,3
Kadın	12	26,7
Toplam	45	100
Yaş	Sayı	Yüzde(%)
22-27 yaş	9	20,0
28-33 yaş	13	28,9
34-39 yaş	9	20,0
40-45 yaş	4	8,9
46-51 yaş	7	15,6
52 ve/veya yukarısı yaş	3	6,7
Toplam	45	100,0
Eğitim Durumu	Sayı	Yüzde(%)
Önlisans	5	11,1
Lisans	33	73,3
Lisansüstü	7	15,6
Toplam	45	100
Branş	Sayı	Yüzde(%)
Sınıf Öğretmeni	9	20,0
Yabancı Dil	14	31,1
Fen Bilimleri	4	8,9
Türkçe	4	8,9
Beden Eğitimi	3	6,7
Sosyal Bilimler	3	6,7
Diğer	8	17,8
Toplam	45	100,0
Mesleki Kıdem	Sayı	Yüzde(%)
5 yıl veya daha az	13	28,9
6-10 yıl	15	33,3
11-20 yıl	4	8,9
21-30 yıl	5	11,1
30 yıldan fazla	8	17,8
Toplam	45	100
Derslerde ClassDojo Uygulamasını Kullanma Sıklığı	Sayı	Yüzde(%)
Arada sırada	15	33,3
Sık sık	19	42,2
Her zaman	11	24,4
Toplam	45	100

Araştırma Süreci

Günümüzde eğitimde geleneksel öğretim yöntemleri yerine farklı yöntemler daha çok kullanılır halde gelmiştir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların çoğunda geleneksel

öğretimden çok farklı yöntemlerin eğitimde kullanılmasının daha olumlu sonuçlar içerdiği belirtilmiştir. Bu bakımdan, çalışmada farklı yöntemlerden biri olan oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılması ve bu yöntemle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınarak bu yöntemin öğrencilerin içsel motivasyonu üzerindeki etkisi, öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile oyunlaştırma yöntemi arasındaki ilişki incelenmektedir. Bu algı incelenirken öğretmenler ve öğrenciler oyunlaştırma uygulamasını 2015-2016 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi boyunca kullanmışlardır. İkinci dönemin başından itibaren uygulamayı kullanmaya başlayan öğrencilerden ve öğretmenlerden veriler dönem sonunda toplanılmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin ve öğretmenlerin uygulama ile beş aylık deneyimleri vardır.

Veri Toplama

Araştırma kapsamında kullanılan oyunlaştırma uygulaması 2015-2016 eğitim öğretim yılının beş aylık sürecinde kullanılmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler bu süreçte uygulamayı aktif olarak kullanmışlardır. Uygulamayı kullanan öğretmenler ve öğrencilerle anket ve ölçek ve uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Materyaller

Bu araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin bir oyunlaştırma aracı olan ClassDojo uygulamasının kullanılmasını nasıl algıladıklarını ortaya çıkartmayı amaçlamaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılacağı için nicel yönteminin kullanılması tercih edilmiştir.

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla kullanılan araçlar;

- Öğretmenler için oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği,
- Öğrenciler için oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği,
- Öğretmen ve öğrenciler için oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi,

Tablo 3.Çalışma Grubuna Ve Veri Türlerine Göre Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Veri Türü	Öğrenci	Öğretmen
Oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış teknoloji kabul modeli ölçeği	Nicel		6.1., 6.2., 6.3., 6.4., 6.5.
Oyunlaştırma uygulamasına göre uyarlanmış içsel motivasyon ölçeği	Nicel	1.1., 1.2.	
Oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş anketi	Nitel ve Nicel	2.1., 2.2., 3.	5.1., 5.2., 5.3., 5.4., 5.5.
Görüşme (Bireysel)	Nitel	9.	8.

36 maddeden oluşan teknoloji kabul ölçeğinin güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,930 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Teknoloji kabul ölçeğine ait güvenilirliğin yüksek (Cronbach's Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.

34 maddeden oluşan oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,940 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,930) olduğu belirlenmiştir.

32 maddeden oluşan içsel motivasyon ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,848 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. İçsel motivasyon ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,848) olduğu belirlenmiştir.

35 maddeden oluşan oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerinin 0,928 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin çok yüksek düzeyde olduğunu gösterir. Oyunlaştırma ölçeğine ait güvenilirliğin çok yüksek (Cronbach's Alpha=0,928) olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler için tam (teknoloji kabul modeli ölçeği)

Alanyazın incelemeleri sonucunda ölçek maddeleri belirlenmiştir. Bu maddeler 11 faktör altında toplanmıştır ve ölçek içerisinde 59 madde yer almaktadır. Ölçeğin orijinal hali İngilizcedir ve Ursavaş, Şahin ve Mcilroy (2014) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçe'ye çevrilen ve geçerlik-güvenirlik analizi yapılan ölçek 11 Faktör altında toplanmıştır.

Cronbach Alfa kat sayısı ile ölçek güvenilirliği test edilmiştir. Bu test maddelerin birbirleriyle olan tutarlılığını görmek amacıyla yapılmıştır. Cronbach Alfa değeri için alan yazında kullanılan en düşük seviye .70 olarak kabul edilmiştir. Güvenilirlik çalışması sonucunda Cronbach Alfa kat sayısının en düşük değeri öz-yeterlilik faktörü için 0,798 olduğu, en yüksek değer ise algılanan eğlence faktörü için 0,909 olduğu belirtilmiştir. Faktörlerle ilgili betimleyici istatistikler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda ölçeğin 11 faktörden oluşmuştur ve bu maddelerin en azı üç madde, en fazlası ise beş maddeden oluşmaktadır. Ayrıca standart sapma, çarpıklık ve basıklık kat sayı değerlerine bakıldığı zaman faktör dağılımları normaldir.

Öğrenciler için içsel motivasyon ölçeği

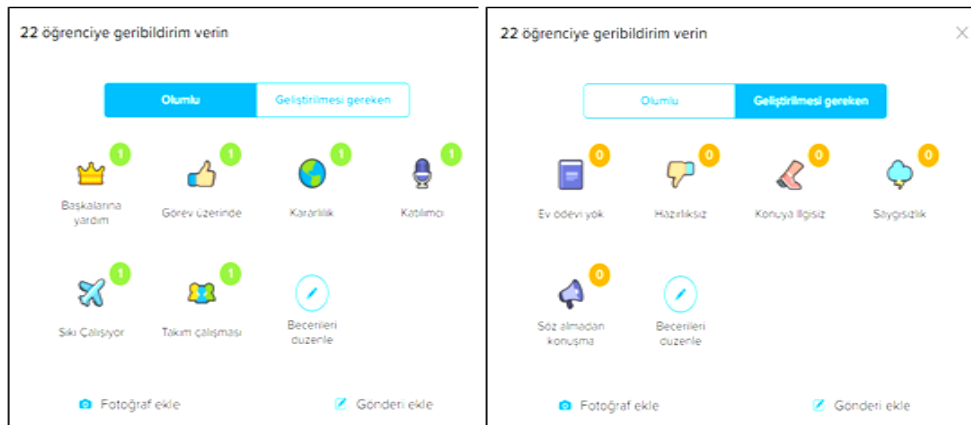
Öğrencilerin motivasyonlarını ölçebilmek için Çalışkur ve Demirhan'ın (2013) hazırladığı içsel motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek yedi alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt faktörler; İlgi Duyma-Hoşlanma, Algılanılan Yeterlilik, Çaba-Önem, Baskı-Gerilim, Algılanan Seçme Hakkı, İş Algısı ve Baskı-Gerilim'dir. Ölçek 32 maddelik yedili Likert tipi bir ölçek olarak uygulanmış olup araştırmadaki örnekleme uygunluğu açısından araştırmacı tarafından beşli Likert tipi şeklinde değiştirilmiştir (Çalışkur ve Demirhan, 2013). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında ölçek kullanılırken 32 maddelik beşli Likert tipli bir ölçek olarak kullanılmıştır. Bu ölçeğin başında araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından demografik soruları (yaş, cinsiyet, sınıf, eğitim durumu, uygulama kullanım durumu, uygulamanın kullanıldığı dersler ve kullanım amaçları gibi sorular) eklenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla faktör analizi sonrasında beş alt faktörün güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenilirliğin belirlenmesi amacıyla Alpha modeli uygulanmıştır ve Cronbach Alpha değeri.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin genelinin Cronbach Alpha değeri hesaplandığında değer 0,8694 olarak bulunmuştur.

Oyunlaştırma uygulamasındaki oyun elementlerine yönelik algı anketi

Araştırmanın nitel kısmında; öğretmenler ve öğrencilerden oyunlaştırma uygulaması ile ilgili görüş alabilmek için araştırmacı ve konu alanı uzmanı tarafından anketler hazırlanmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler için hazırlanan anketlerde toplam 37 soru yer almaktadır ve bu sorular 4 alt faktör altında toplanmıştır. Ankette ki sorular öğretmen ve öğrenciye göre farklılık gösterdiği gibi aynı soruların kullanıldığı alt boyut yer almaktadır. Örneğin; Avatar boyutuna göre öğrenci anketinde “ClassDojo’da kullanılan karakterler dikkatimi çekiyor” sorusu yer alırken öğretmen anketinde avatar alt boyutuna göre “ClassDojo’da kullanılan karakterler öğrencinin dikkatini çekiyor.” sorusu yer almaktadır. ClassDojo uygulamasına yönelik olarak araştırmacı ve konu alanı uzmanları tarafından öğretmenlerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak için avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu, etkileşim alt konularından oluşan ayrı ayrı anket soruları hazırlanmıştır. Ankette toplam 37 soru yer almaktadır. Oyunlaştırma elementlerine odaklı olarak hazırlanan bu anket soruları, avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu ve etkileşim oyun elementlerine göre hazırlanmış olup geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül elementi için örneğin “ClassDojo da puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti arttırır.” ifadesi yer almaktadır. ClassDojo uygulamasına yönelik olarak araştırmacı ve konu alanı uzmanları tarafından hazırlanan diğer bir anket ise öğrencilerin uygulama ile ilgili görüşlerini almak içindir. Bu ankette toplam 37 soru yer almaktadır. Bu sorular 5’li Likert sorudur. Anket 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler; avatar, geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül, liderlik tablosu ve etkileşim oyun elementlerine göre hazırlanmıştır. Geri bildirim/pekiştireç/puan/ödül elementi için örneğin “ClassDojo uygulamasında puan verilmesi sınıf içerisindeki rekabeti arttırdı.” ifadesi yer almaktadır ve ankete katılan öğrenci sayısı 304 olarak belirlenmiştir.

ClassDojo uygulaması

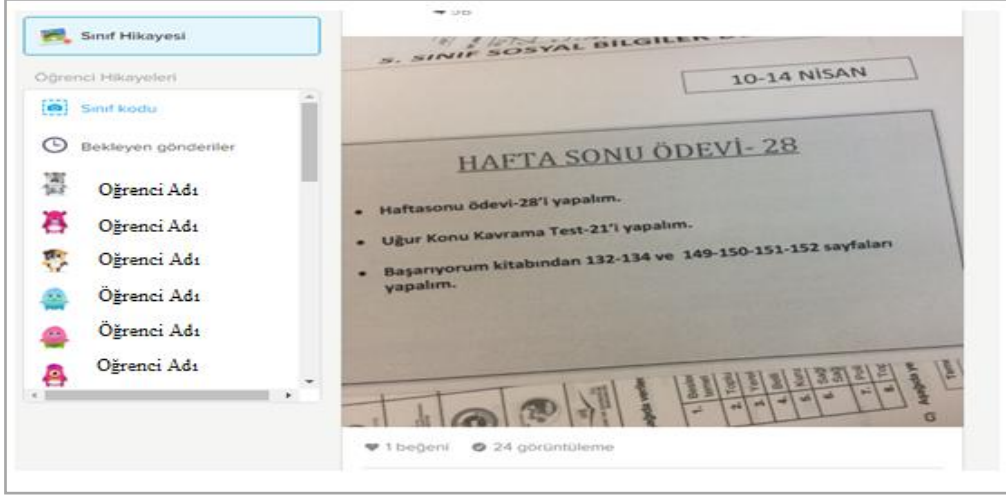
ClassDojo uygulaması çevrimiçi kullanılan oyunlaştırılmış web tabanlı IOS, Android veya herhangi bir bilgisayarda çalışabilen bir sınıf yönetim uygulamasıdır. Belirli gizlilik esaslarına dayanarak oluşturulan uygulamadır. (Garcia, Hoang & Brown, 2015). ClassDojo uygulaması öğrenci performansının değerlendirileceği her derste kullanılabilir.



Şekil 1. ClassDojo uygulamasında hazır olarak verilen pekiştireçler

Şekil 1’de görüldüğü gibi ClassDojo uygulamasıyla öğrencilerin başarı durumları, performansları ve sınıf içindeki etkinlik dereceleri puanlanabilir. Bu puanlama sonucunda

uygulamada bir liderlik tablosu oluşur. Bu tabloda sıralamalar günlük, haftalık ve aylık olarak yapılır. Böylece öğrencilerin başarıları, performansları ve etkinlik dereceleri ile ilgili sürekli olarak öğrenciye ve veliye geri bildirim verilebilir. Uygulamadaki puanlamalar olumlu ve olumsuz pekiştireçler olarak adlandırılmıştır. Pekiştireçler uygulama içerisinde hazır olarak bulunur. Ayrıca öğretmenler tarafından istenilen şekilde de değiştirilebilir.



Şekil 2.ClassDojo uygulamasında duyuru, fotoğraf paylaşımı (örnek)

Şekil 2' de de görüldüğü gibi ClassDojo uygulamasıyla öğretmenler hesaplarından duyuru ve fotoğrafta paylaşabilir. Bu paylaşımlar öğrenciler ve veliler tarafından anında görülebilir. Ayrıca öğretmenlerin paylaşımları öğrenci ve veliler tarafından beğenilebilir veya yorum yapılabilir. Bu şekilde veliler öğrencilerinin sınıf içerisinde yaptıkları etkinliklerden haberdar olurlar. Alınan kararlar ve okul içi etkinlikler uygulama kullanılması ile velilerle paylaşılabilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılımcıları olan öğretmen ve öğrenciler rastgele seçilerek başlanmıştır. Üç hafta süren veri toplama sürecinde, öğretmenlerin ve öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasını kullanmış olduğuna dikkat edilmiştir. Öğrencilere içsel motivasyon ölçeği ve oyunlaştırma anketi uygulanmıştır. Öğrencilerin birinci ve sekizinci sınıf öğrencisi olmamasına dikkat edilmiştir. 1. Sınıf ve 8. Sınıfta eğitim gören toplam 192 öğrenci bu uygulamayı kullanmamıştır. Bu öğrencilerin dışında ki 650 öğrenci bu uygulamayı kullanmıştır ve hazırlanan ankete 304 öğrenci cevap vermiştir. Bu da % 46,76'sını oluşturuyor. Öğretmenlerle teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma anketi uygulanmıştır. Çalışmanın yapıldığı okulda toplam 87 öğretmen bulunmaktadır ve ankete katılan öğretmen sayısı 45'tir. Uygulanan anket ve ölçekler öğretmen ve öğrencilerin kendilerini baskı altında hissetmemeleri için internet ortamında toplanmıştır. Veri toplama sürecinde bütün öğretmen ve öğrencilere çevrimiçi olarak ölçek ve anketlerin linkleri gönderilmiştir. Gönüllü olarak cevaplamak isteyenlerden veriler alınmıştır ve veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır.

Veri Analizi

Nicel verilerin SPSS 21 programı ile analiz edildiği araştırmada, örneklem grubunda yer alan katılımcıların demografik özellikleri frekans ve yüzde ile betimsel özelliklerine yer verilmiştir. Katılımcıların İçsel motivasyon, teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma ölçeklerindeki her bir maddeye ilişkin tutumları frekans ve yüzde dağılımının yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak betimlenmiştir. İçsel motivasyon, teknoloji kabul ölçeği ve oyunlaştırma ölçeklerindeki alt boyutlarına ait ortalama puanların çalışanların demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında verilerin dağılımı parametrik (normal dağılım) olduğundan (iki grup için) t testi ve (üç ve daha fazla grup için) varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık gösteren sonuçlarda anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek adına, varyanslar homojenlik gösterdiğinde post hoc testlerinden Scheffe testi, varyansların homojenlik göstermediğinde Tamhane testleri kullanılmıştır. Katılımcıların içsel motivasyon ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Son olarak İçsel motivasyon ile oyunlaştırma ölçeklerinin güvenilirliklerini belirlemek için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Demografik Analizlere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların içsel motivasyonlarına yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algıları hangi düzeydedir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel motivasyon algıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların İçsel Motivasyon Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	\bar{X}
İlgi Duyuma Hoşlanma	3,04
Algılanan Yeterlilik	3,41
Çaba Önlem	3,00
Baskı Gerilim	2,57
Algılanan Seçme Hakkı	2,98
Değer Fayda	3,27

Tablo 4' te yer alan öğrencilerin içsel motivasyon genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının "Orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,03$). Öğrencilerin içsel motivasyon ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde;

İlgi duyma hoşlanma alt boyutu algılarının orta ($\bar{X}=3,03$), algılanan yeterlilik alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{X}=3,41$), çaba önem alt boyutu algılarının orta ($\bar{X}=3,00$), baskı gerilim alt boyutu algılarının orta ($\bar{X}=2,57$), algılanan seçme hakkı alt boyutu algılarının orta ($\bar{X}=2,98$) ve değer fayda alt boyutu algılarının orta ($\bar{X}=3,27$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

1.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına ilişkin algılarının öğrencilerin yaşlarına göre farklılıkları

Öğrencilerin içsel motivasyon alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda içsel motivasyon alt boyut puanlarından;

İlgi duyma hoşlanma alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=7,146$; $p < .05$). Algılanan yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=3,585$; $p < .05$). Çaba önem alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=4,408$; $p < .05$). Baskı gerilim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=2,015$; $p < .05$). Algılanan seçme hakkı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=5,226$; $p < .05$). Değer fayda alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=6,825$; $P < .05$). Alt boyutlar incelendiğinde yaşı 7-10 yaş olan katılımcıların tüm alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olanlara göre daha fazladır.

1.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin içsel motivasyonlarına yönelik öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılıkları

Öğrencilerin içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Katılımcıların içsel motivasyon alt boyut puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda içsel motivasyon alt boyut puanlarından; ilgi duyma hoşlanma, Algılanan Yeterlilik, çaba önlem, baskı gerilim, algılanan seçme hakkı ve değer fayda alt boyut puanları cinsiyetlerine göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($P > .05$).

Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine ilişkin bulgular

Araştırmanın bu bölümünde oyunlaştırma uygulamasını kullanan katılımcıların oyun elementlerine yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri

Araştırmaya katılan öğrencilerin oyunlaştırma uygulamasına yönelik görüşleri çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Tablo 5.Katılımcıların Oyunlaştırma Algıları Ölçeğine Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	\bar{X}
Avatar	3,77
Geri Bildirim	3,16
Liderlik Tablosu	3,01
Baskı Gerilim Genel Ortalama	2,57
Etkileşim	3,05

Tablo 5' te yer alan öğrencilerin oyunlaştırma genel ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının "Yüksek "puanda olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}=3,24$). Öğrencilerin oyunlaştırma ölçeğine yönelik tutum alt boyutları incelendiğinde; avatar alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{X}=3,77$), geri bildirim alt boyutu puanlarının orta ($\bar{X}=3,16$), liderlik tablosu alt boyutu puanlarının orta ($\bar{X}=3,01$), baskı gerilim alt boyutu puanlarının orta ($\bar{X}=2,57$) ve etkileşim alt boyutu puanlarının orta ($\bar{X}=3,05$) puanda olduğu belirlenmiştir.

2.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin öğrencilerin yaşlarına göre oluşturdukları farklar

Öğrencilerin oyunlaştırma alt boyut puanlarının yaşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda oyunlaştırma alt boyut puanlarından; avatar alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,107$; $p < .05$). Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=6,147$; $p < .05$). Etkileşim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,197$; $p < .05$). Yaşı 7-10 yaş olan katılımcıların avatar, geri bildirim ve etkileşim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan olanlara göre daha fazladır. Liderlik tablosu alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=5,255$; $p < .05$). Yaşı 11-14 yaş ($\bar{X}=3,82$) olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları yaşları 7-10 yaş olan ($\bar{X}=3,35$) olanlara göre daha fazladır.

2.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre oluşturdukları farklar

Katılımcıların oyunlaştırma alt boyut puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucunda oyunlaştırma alt boyut puanlarından; geri bildirim, liderlik tablosu ve etkileşim alt boyutları cinsiyete göre, gruplar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. ($p > .05$). Avatar alt boyutu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. ($t=2,428$; $p < .05$). Cinsiyeti kız ($\bar{X}=3,95$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları cinsiyeti erkek ($\bar{X}=3,62$) olanlara göre daha fazladır.

3. Öğrencilerin içsel motivasyon algıları ile uygulamada yer alan oyun elementleri arasında ki farklar

Öğrencilerin içsel motivasyonları ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 6. İçsel Motivasyonlar ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki

İçsel Motivasyon	İçsel Motivasyonlar		Oyun Elementleri
	r	1	0,733**
	p		,000
Oyunlaştırma	r	0,733**	1
	p	,000	

H0: İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1: İçsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 6’da ki bulgular incelendiğinde içsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda; $p < .05$ ($p=0,000$) olduğundan H_1 kabul edilir ve içsel motivasyonlar ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlikle söylenebilir. Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60 < r < 0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.

4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin farklı değişkenlere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik algıları

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar sunulmuştur. Öğretmenlerin teknoloji kabul ve öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeklerine yönelik bulgular ve yorumlar başlığı altında katılımcıların teknoloji kabul ve oyunlaştırma ölçeklerine ilişkin görüşleri; aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerin göre analiz edilmiş, bulgular betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 7. Teknoloji Kabul Ölçeğine Göre Katılımcıların Farklı Değişkenlere Göre Oyunlaştırma Algıları

MADDELER	\bar{X}
Algılanan Kullanışlılık	3,89
Algılanan Kullanım Kolaylığı	4,26
Kullanıma Yönelik Tutum	3,78
Davranışsal Niyet	3,70
Kolaylaştırıcı Durumlar	4,25
Algılanan Eğlence	3,74
Öz Yeterlilik	4,34
Teknolojik Karmaşa	1,97
Uygunluk	3,45
Kaygı	1,99
Özel Norm	4,17

Tablo 7’de yer alan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine yönelik tutum ortalamalarının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır (Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,89$), algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu algıları yüksek (Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,89$), algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=4,26$), kullanıma yönelik tutum alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,78$), davranışsal niyet alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,70$), kolaylaştırıcı durumlar alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=4,25$),

algılanan eğlence alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,74$), öz yeterlilik alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=4,34$), Teknolojik karmaşa alt boyutu algılarının düşük ($\bar{x}=1,97$), uygunluk alt boyutu algıları yüksek ($\bar{x}=3,45$), kaygı alt boyutu algılarının düşük ($\bar{x}=1,99$) ve özel norm alt boyutu algılarının yüksek ($\bar{x}=4,17$) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.1. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar, liderlik ve etkileşim alt boyutları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,409$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 28-33 (Mean Rank =29,77) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları yaşları 22-27 (Mean Rank =28,00) ve 34-39 (Mean Rank =21,50) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.2. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile çalıştığı kademe değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 8. Katılımcıların Oyunlaştırma Ölçeğine İlişkin Görüşleri Ölçeği Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Çalıştığı Kademelere Değişkenine Göre Farklılaşma Durumuna Ait Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Oyunlaştırma	Çalıştığı Kademe	N	Mean Rank	U	p
Avatar	İlkokul	27	23,13	239,00	0,934
	Ortaokul	18	22,81		
Geri Bildirim Pekiştireç Puan Ve Ödül	İlkokul	27	21,30	197,00	0,286
	Ortaokul	18	25,56		
Liderlik Tablosu	İlkokul	27	20,24	168,50	0,083
	Ortaokul	18	27,14		
Etkileşim	İlkokul	27	19,78	156,00	0,043*
	Ortaokul	18	27,83		

H0: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademelere göre farklılık göstermez.

H1: Katılımcıların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları çalıştığı kademelere göre farklılık gösterir.

Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile çalıştığı kademe değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik

yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların avatar, geri bildirim, pekiştireç, puan, ödül ve liderlik tablosu alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Etkileşim alt boyutu çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=156,00$; $p< .05$). Çalıştığı kademe ortaokul (Mean Rank =27,83) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları çalıştığı kademe ilkokul (Mean Rank =19,78) olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.3. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar ve liderlik tablosu alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Geri bildirim alt boyutu ($X^2=15,945$; $p< .05$) ve etkileşim alt boyutu ($X^2=13,720$; $p< .05$) branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Branşı yabancı dil olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni olan katılımcılara göre daha fazladır.

4.4. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Araştırmaya katılanların oyunlaştırma ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Geri bildirim alt boyutu ($X^2=13,359$; $p< .05$) ve liderlik tablosu alt boyutu ($X^2=10,740$; $p< .05$) mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Geri bildirim alt boyutu Mean Rank = 28,70) ve (Liderlik tablosu alt boyutu Mean Rank = 30,13) olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az (Geri bildirim alt boyutu Mean Rank = 28,15) ve (Liderlik tablosu alt boyutu Mean Rank = 23,31) olan katılımcılara göre daha fazladır. Etkileşim alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=10,740$; $p< .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 5 yıl veya daha az (Mean Rank = 28,53) olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 6-10 yıl (Mean Rank = 26,73) olan katılımcılara göre daha fazladır.

5. Teknoloji Kabul Ölçeğine Göre Katılımcıların Demografik Analizlerine İlişkin Bulguları

Araştırmanın bu kısmında çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin farklı değişkenlere göre kabul düzeyleri farklılık göstermekte midir?

Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları kademe, yaş, branş, mesleki kıdem ve aktif kullanım değişkenlerine göre öğretmenlerin kabul düzeyleri incelenmiştir.

5.1. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları kademelerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiş, elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve uygunluk alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Kaygı alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=138,50$; $p < .05$). Özel norm alt boyutu çalıştığı kademeye göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($U=145,50$; $p < .05$). Çalıştığı kademe ilköğretim olan katılımcıların kaygı ve özel norm alt boyut puanları çalıştığı kademe ortaokul olan katılımcılara göre daha fazladır.

5.2. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılanların teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Algılanan kullanılabilirlik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,529$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 22-27 (Mean Rank =31,94) olan katılımcıların algıda kullanılabilirlik alt boyut puanları yaşları 40-45 (Mean Rank =8,50) ve 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank =10,50) olan katılımcılara göre daha fazladır. Öz yeterlilik alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=12,630$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 22-27 (Mean Rank = 30,17) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları yaşları 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 5,50) olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=17,771$; $p < .05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Yaşı 52 ve/veya yukarısı (Mean Rank = 36,67) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları yaşları 28-33 (Mean Rank = 13,58) olan katılımcılara göre daha fazladır.

5.3. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile branş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanılabilirlik, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Algılanan kullanım kolaylığı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,244$; $p< .05$). Branşı Fen Bilimleri (Mean Rank =33,25) olan katılımcıların algılanan kullanım kolaylığı alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =14,17) olan katılımcılara göre daha fazladır. Öz yeterlilik alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=14,099$; $p< .05$). Branşı Yabancı Dil (Mean Rank =23,82) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =12,34) olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,481$; $p< .05$). Branşı sınıf öğretmeni (Mean Rank =29,56) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları branşı yabancı dil (Mean Rank =19,18) olan katılımcılara göre daha fazladır.

5.4. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin alt boyut puanları ile mesleki kıdem değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanılabilirlik, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($P>0,05$). Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Öz yeterlilik alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=6,071$; $p< .05$). Mesleki kıdemi 6-10 yıl (Mean Rank = 27,43) olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları mesleki kıdemleri 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 14,56) olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($X^2=13,687$; $p< .05$). Mesleki kıdemi 30 yıldan daha fazla (Mean Rank = 32,19) olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları 6-10 yıl (Mean Rank = 15,63) mesleki kıdemleri olan katılımcılara göre daha fazladır.

5.5. Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile uygulamada yer alan oyun elementleri arasında ki fark

Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile oyunlaştırma algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Spearman's korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 9. Teknoloji Kabul ve Oyunlaştırma Arasındaki İlişki

	Teknoloji Kabul		Oyun Elementleri
Teknoloji Kabul	r	1	0,705**
	p		,000
Oyunlaştırma	r	0,705**	1
	p	,000	

H0: Teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

H1: Teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 9'daki bulgular incelendiğinde teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Spearman's korelasyon analizi sonucunda; $p < .05$ ($p = 0,000$) olduğundan H1 kabul edilir ve teknoloji kabul ile oyunlaştırma arasında anlamlı bir ilişki olduğu istatistiksel olarak %95 güvenirlikle söylenebilir. Değişkenler arasında doğru yönlü (pozitif) ($0,60 < r < 0,80$) kuvvetli bir ilişki (korelasyon) vardır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma bulgularına göre sonuçlara yer verilmiştir. Araştırma problemlerine ait bulgulardan elde edilen sonuçlar başlıklar halinde açıklanmıştır.

Oyunlaştırma Uygulamasının Kullanılmasının Öğrencilerin Motivasyonu Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

Öğrenciler oyunlaştırma yönteminin eğitimde kullanılmasının eğitimi eğlenceli, rekabetçi, daha verimli ve faydalı hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Yıldırım ve Demir (2014) ve Samur'un (2015) yapmış olduğu çalışmada oyunlaştırma yönteminin kullanılması öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını ve derse karşı ilgilerinde pozitif bir etki oluşturduğunu belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin motivasyonu yaşlarına göre çeşitli alt boyutlarda farklılık göstermektedir. İlgi duyma hoşlanma, algılanan yeterlilik, çaba önem, baskı gerilim, algılanan seçme hakkı ve değer fayda alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Alt boyutlar incelendiğinde yaşı 7-10 yaş olan katılımcıların tüm alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olanlara göre daha fazladır. Öğrencilerin yaşları arttıkça ilgileri, çabaları ve derslerine verdikleri önemin azaldıkları görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin motivasyonu cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır.

Oyunlaştırma Uygulaması Kullanılırken Uygulamada Yer Alan Elementlerin Öğrenciler Üzerinde Oluşturduğu Etkiler

İncelenen çalışmalarda eğitimde oyunlaştırma yönteminin kullanılmasına yönelik olumlu öngörüler yer almaktadır (Yıldırım, 2016). Bu öngörülerin bazıları oyunlaştırma yönteminin sürece yönelik bir tasarım olduğu ve yöntemin öğrenme durumlarında ki ihtiyaçlara göre tasarlanması, uygulamada yer alan oyun elementlerinin (puan, liderlik tablosu, duyuru-bildirim ve avatar) o ihtiyaçlar doğrultusunda kullanılması istenilen verimin elde edileceği yönündedir. Öte yandan yapılan bu çalışmada oyunlaştırma uygulamasını kullanan

öğrencilerin yaşlarına göre uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşleri avatar, geri bildirim, etkileşim alt boyutu anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yaşı 7-10 yaş olan katılımcıların avatar, geri bildirim ve etkileşim alt boyut puanları yaşları 11-14 yaş olan olanlara göre daha fazladır. Fakat yaşı 11-14 yaş olan katılımcıların liderlik tablosu alt boyut puanları yaşları 7-10 yaş olan olanlara göre daha fazladır. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğrencilerin uygulamada yer alan oyun elementleri ile ilgili görüşlerinde cinsiyetlerine göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Sadece Avatar alt boyutu cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyeti kız ($\bar{X} = 3,95$) olan katılımcıların avatar alt boyut puanları cinsiyeti erkek ($\bar{X} = 3,62$) olanlara göre daha fazladır.

Oyunlaştırma Uygulamasını Kullanan Öğretmenlerin Farklı Değişkenlere Göre Oyunlaştırma Uygulamasına Yönelik Algıları

Çalışmaya katılan öğretmenlerin oyunlaştırma uygulamasının kullanılması ile ilgili yapmış olduğu testlerin sonuçları çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine yönelik tutum, alınan kullanışlılık, algılanan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, kolaylaştırıcı durumlar, algılanan eğlence, öz yeterlilik, uygunluk ve özel norm ortalamalarının “Yüksek” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan teknolojik karmaşa ve kaygı alt boyutu algılarının “Düşük” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar, liderlik ve etkileşim alt boyutları yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Geri bildirim alt boyutu yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin çalıştıkları kademelere göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların avatar, geri bildirim, pekiştirici, puan, ödül ve liderlik tablosu alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Etkileşim alt boyutu çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalıştığı kademe ortaokul olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları çalıştığı kademe ilköğretim olan katılımcılara göre daha fazladır. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan test sonucunda katılımcıların avatar ve liderlik tablosu alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Geri bildirim alt boyutu ve etkileşim alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branşı yabancı dil olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni olan katılımcılara göre daha fazladır. Oyunlaştırma uygulamasını kullanan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların avatar alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Geri bildirim alt boyutu ve liderlik tablosu alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl ve olan katılımcıların geri bildirim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 5 yıl veya daha az ve olan katılımcılara göre daha fazladır. Etkileşim alt boyutu mesleki

kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mesleki kıdemi 5 yıl veya daha az olan katılımcıların etkileşim alt boyut puanları mesleki kıdemleri 6-10 yıl olan katılımcılara göre daha fazladır.

Teknoloji Kabul Ölçeğine Göre Katılımcıların Demografik Analizlerine İlişkin Bulguları

Öğretmenlerin teknoloji kabul ölçeğine ilişkin görüşleri çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, katılımcıların algılanan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, öz yeterlilik, teknolojik karmaşa ve uygunluk alt boyutları çalıştığı kademelere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kaygı ve özel norm alt boyutu çalıştığı kademe göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çalıştığı kademe ilköğretim olan katılımcıların kaygı ve özel norm alt boyut puanları çalıştığı kademe ortaokul olan katılımcılara göre daha fazladır. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları, yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Algılanılan kullanılabilirlik alt boyutu yaşı 22-27 olan katılımcıların algıda kullanılabilirlik alt boyut puanları yaşları 40-45 ve 52 ve/veya yukarısı olan katılımcılara göre daha fazladır. Öz yeterlilik alt boyutu yaşı 22-27 olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları yaşları 52 ve/veya yukarısı olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu yaşı 52 ve/veya yukarısı olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları yaşları 28-33 olan katılımcılara göre daha fazladır. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin branşlarına göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanılan kullanılabilirlik, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Algılanılan kullanım kolaylığı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branşı Fen Bilimleri olan katılımcıların algılanılan kullanım kolaylığı alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni olan katılımcılara göre daha fazladır. Öz yeterlilik alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branşı Yabancı Dil olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları branşı sınıf öğretmeni olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branşı sınıf öğretmeni olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları branşı yabancı dil olan katılımcılara göre daha fazladır. Teknoloji kabul ölçeğine ilişkin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre oyunlaştırma uygulamasına yönelik kabul düzeyleri yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda, katılımcıların algılanılan kullanılabilirlik, algılanılan kullanım kolaylığı, kullanıma yönelik tutum, davranışsal niyet, algılanan eğlence, teknolojik karmaşa, uygunluk ve özel norm alt boyutları mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Test sonucunda kıdemleri fazla olan öğretmenlerin öz yeterlilik ve kaygı boyutu daha yüksek çıkmıştır. Öz yeterlilik alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık

göstermektedir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan katılımcıların öz yeterlilik alt boyut puanları mesleki kıdemleri 30 yıldan daha fazla olan katılımcılara göre daha fazladır. Kaygı alt boyutu mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Mesleki kıdemi 30 yıldan daha fazla olan katılımcıların kaygı alt boyut puanları 6-10 yıl mesleki kıdemleri olan katılımcılara göre daha fazladır.

KAYNAKÇA

- Anılan, H. ve Anagün, Ş.S. (2007). Öğretmen adaylarının kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Bildiri Kitabı, 261-268.
- Atay, D.Y. (2003). Öğretmen eğitiminin değişen yüzü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aytekin, A.B. (2016). Bilgisayar destekli eğitimde kolaylaştırıcı olarak facebook platformu ve avantajları. *International Multilingual Academic Journal*, 3(3), 48-56.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi. *DEUHFED*,9(1), 23-28.
- Bataineh, R.F., El Karasneh, M.S. ve Barakat, A.A. (2007). Jordanian pre- service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool. *Asia- Pacific Journal of Teacher Education*, 35(4), 435-454.
- Bayrak, F. ve Koçak Usluel, Y. (2011). Günlük uygulamasının yansıtıcı düşünme becerisi üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40, 93-114.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Buckley, P., ve Doyle, E. (2016). Gamification and student motivation. *Interactive Learning Enviroments*, 24(6), 1162-1175.
- Chu, S.K., Chan, C.K. ve Tiwari, A.F. (2012). Using blogs to support learning during internship. *Computers & Education*, 58(3), 989-1000.
- Collin, S. ve Karsenti, T. (2011). The collective dimension of reflective practice: The how and why. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 12(4), 569-581.
- Deng, L. ve Yuen, A.H. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441-451.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, Boston: D. C. Heath.
- Duban, N. ve Yanpar Yelken, T. (2010). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı öğretmen özellikleriyle ilgili görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 343-360.
- Ekiz, D. (2006). Kendini ve başkalarını izleme: Sınıf öğretmeni adaylarının yansıtıcı günlükleri. *İlköğretim Online*, 5(1), 45-57.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005-2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Ersözlü, Z.N. ve Kuzu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141-159.
- Fidan, A. (2016). Scratch ile programlama öğretiminde oyunlaştırmanın öğrenci katılımına etkisi. *Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa*.

- Gedik, H., Akhan, N.E. ve Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(2), 113-130.
- Hourigan, T. ve Murray, L. (2010). Using blogs to help language students to develop reflective learning strategies: Towards a pedagogical framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(2), 209-225.
- Işıkoğlu, N. (2007). The role of reflective journals in early childhood pre-service teachers' professional development. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7(2), 819-825.
- Jacklinga, B., Natolia, R., Siddiquea, S. ve Sciullia, N. (2014). Student attitudes to blogs: A case study of reflective and collaborative learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 542-556.
- Jay, J.K. ve Johnson, K.L. (2002) Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73-85.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of Learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Karahan, Z.C. , Aytuğ Koşan. A. M. Ve Demirören M. (2014). The effect of gaming approach on learning in basic microbiology education: A pilot study. *Marmara Medical Journal*, 27(3), 184-9.
- Karasar N (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*,7. Basım, Ankara.
- Kang, I., Bonk, C.J. ve Kim, M.C. (2011). A case study of blog-based learning in Korea: Technology becomes pedagogy. *The Internet and Higher Education*, 14(4), 227-235.
- Killeavy, M. ve Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers?. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070-1076.
- Kirk, J. ve Miller, M.L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage.
- Koç, C. ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- Köksal, N. ve Demirel O. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189-203.
- Lai, T. ve Land, S.M. (2009). Supporting reflection in online learning environments. *Educational Media and Technology Yearbook* (ss.141-154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lee, J. ve Hammer. J. (2005). Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher*, 21(1), 699-715.
- Lee, J. ve Hammer. J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother?. *Academic Exchange Quarterly*, 15(2).
- Lee, I. (2008). Fostering preservice reflection through response journals. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 117-139.
- Lin, K.Y. ve Shen, Y.F. (2013). The nursing students' attitude toward using blogs in a nursing clinical practicum in Taiwan: A 3-R framework. *Nurse Education Today*, 33(9), 1079-1082.
- Mansor, A.Z. (2011). Reflective learning journal using blog. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 18, 507-516.
- Meredith, C. (2010). Teaching reflective skills and PDP to international students: How effective is the use of pebblepad? *Brookes eJournal of Learning and Teaching* 2(5).
- Özgür, H. , Çuhadar, C. Ve Akgün, F. (2017). Eğitimde Oyunlaştırma Araştırmalarında Güncel Eğilimler. *Current Trends in Gamification Research in Education*.

- Richardson, W. (2006). *Blogs, wikis, podcast and other powerful web tools for classrooms*. California: Corwin Press.
- Samur, Y. (2015). Gamifying a hybrid graduate course. Paper presented at the Global Learn Conference, FernUniversität in Hagen, Berlin, Germany.
- Sarı, A. ve Altun, T. (2016). Oyunlaştırma yöntemi ile işlenen bilgisayar derslerinin etkililiğine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 553-577.
- Sezgin, S. (2016). Eğitimde Oyunlaştırma Üzerine Sistemik Bir bakış. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. 5-8 Mayıs. Çanakkale.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shoffner, M. (2006). The potential of weblogs in pre-service teachers' reflective practice. In C. Crawford et al. (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, 2409-2415. Chesapeake, VA: AACE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taggart, G.L. ve Wilson, A.P. (1998). *Promoting reflective thinking in teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Tok, Ş. (2008). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına, performanslarına ve yansıtımlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 104-117.
- Tomberg, V., Laanpere, M., Ley, T. ve Normak, P. (2013). Sustaining teacher control in a blog-based personal learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 109-133.
- Usluel, Y.K. ve Mazman, S.G. (2009). Adoption process of web 2.0 tools in distance education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 818-823.
- Xie, Y., Ke, F. ve Sharma, P. (2008). The effect of peer feedback for blogging on college students' reflective learning processes. *The Internet and Higher Education*, 11(1), 18-25.
- Yang, S.H. (2009). Using blogs to enhance critical reflection and community of practice. *Educational Technology & Society*, 12(2), 11-21.
- Yeo, H. ve Lee, Y.L. (2014). Exploring new potentials of blogs for learning: Can children use blogs for personal information management (PIM)? *British Journal of Educational Technology*. 45(5), 916-925.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Bilgi ve Risk Tanıma Düzeylerinin İncelenmesi

Kenan BÜLBÜL*
Ahmet Burhan ÇAKICI**
Tuğba TÜRKKAN***

Özet

Çocukların ailelerinden sonra en çok zaman geçirdikleri yerin okullar olduğu düşünüldüğünde, çocuğun korunmasına dair en büyük sorumluluğun öğretmenlerde olduğunu söylemek mümkündür. İstismarın tanınması ve yetkili makamlara bildirilmesinde çoğunlukla ve ilk olarak öğretmenler görev alır, ayrıca bu kişiler aile dışında çocuğun iletişim kurduğu ilk yetişkinlerdir. Özellikle çocuklarla uzun süreli ve yakın etkileşim halinde olan sınıf öğretmenlerinin konuya ilişkin farkındalıklarının artırılması durumun tespit edilmesi ve erken dönemde müdahale edilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı, Gümüşhane ilinde çalışan sınıf öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gümüşhane ili merkezinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 52'si kadın (%54,2), 44'ü erkek (%45,8) olmak üzere 96 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Uygulamalar gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerle toplu veya bireysel görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak Demografik Bilgi Formu ve Uysal (1998) tarafından geliştirilen Çocuk istismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanınmasına Yönelik Ölçek Formu (ÇİİBRTÖ) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sınıf öğretmenlerinin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinde yetersizlikler olduğu yönünde olup bu bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Çocuk İstismarı
Çocuk İhmali
Risk Tanıma
Sınıf Öğretmeni

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 20.10.2019
Kabul Tarihi: 16.12.2019
Elektronik Yayın Tarihi: 25.12.2019

DOI: 11..11111/ted.xx

* MEB, k_bulbul@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7527-6082

**Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ahmetburhan@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4848-3278

***Gümüşhane Üniversitesi, turkkan83@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3955-6597

Examination of the Levels of Primary School Teachers' Knowledge And Risk Recognition About Child Abuse And Neglect

Kenan BÜLBÜL*
Ahmet Burhan ÇAKICI**
Tuğba TÜRKKAN***

Abstract

Considering that schools are the place where children spend the most time after their parents, it is possible to say that teachers have the greatest responsibility for child protection. Teachers often and first take part in the recognition and reporting of abuse to the competent authorities, they are also the first adults outside the family to communicate with the child. Especially increasing the awareness of primary school teachers who interact closely and long-term with children is very important in terms of detecting cases and early intervention. The aim of this research is to determine the level of knowledge and risk recognition of child abuse and neglect of the primary school teachers in Gümüşhane province. The study was conducted in accordance with the descriptive survey model, one of the quantitative research methods. During the 2018-2019 academic fall semester, all classroom teachers working in Gümüşhane city center were included in the study and 96 teachers including 52 women (54.2%) and 44 men (45.8%) who agreed to participate in the study were reached. Applications were conducted by collective or individual interviews with teachers after the required permits were obtained. Demographic data form and Identifying Signs and Risks of Child Abuse and Neglect scale form developed by Uysal (1998) were used as data collection tools. According to the data obtained from the study, there are insufficiencies in the knowledge and risk recognition levels of primary school teachers about child abuse and neglect, and the findings are discussed in the light of the literature.

Keywords

Child Abuse
Child Neglect
Risk Recognition
Primary School Teachers

About Article

Sending Date: 20.10.2019
Acceptance Date: 16.12.2019
Electronic Issue Date: 25.12.2019

DOI: 11..11111/ted.xx

GİRİŞ

Çocuk istismarı; tıbbi, hukuki, sosyal yönleri olan ve bireyin tüm yaşamını olumsuz yönde etkileyen önemli bir halk sağlığı sorunudur. Çocuk istismarı kavramı birçok disiplinin inceleme alanına giren bir olgu olup, farklı alanlardan farklı uzmanlar tarafından çeşitli

* MEB, k_bulbul@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7527-6082

** Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ahmetburhan@kmu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4848-3278

*** Gümüşhane Üniversitesi, turkkan83@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3955-6597

biçimlerde ele alınmakta ve tanımlarda farklı noktalar vurgulanmaktadır. Örneğin; hukuk alanında çalışan bireyleri istismar olgusunu incelerken, istismar eden kişinin niyetini değerlendirir. Öte yandan sağlık alanında çalışanlar, istismar sonucu meydana gelen fiziksel bulguları değerlendirir. Ruh sağlığı çalışanları da istismara maruz kalan bireylerin psikolojik yönden uğradığı zararı ve istismar sonucunda oluşan gelişimsel problemleri inceler. Ayrıca disiplinler arası özelliğinin yanı sıra, toplumsal ve kültürel farklılıklar da istismar olgusunu tanımlarken güçlükler açmaktadır (Kozcu,1991). Örneğin, batılı bir araştırmacının Türkiye’de uygulanan bazı çocuk yetiştirme ve disiplin biçimlerini (tokat atma, kulak çekme, kundaklama) istismar kapsamında değerlendirmesi mümkündür. Ancak söz konusu kültürde bu uygulamaları daha kapsamlı inceleyen bir başka araştırmacı, bu uygulamaları istismar dışında bırakabilmektedir (Olsson, 1981). Her ne kadar farklı disiplinler ya da araştırmacılar istismar olgusunu kendi anlayışından yola çıkarak değerlendiriyor olsa da istismarın yıkıcı sonuçları tüm tanımlamalarda ortaktır.

Çocuk istismarı “bir sorumluluk, güven veya güç ilişkisi bağlamında, çocuğun sağlığı, yaşamı, gelişmesi ve saygınlığı açısından, fiilen zararlı veya potansiyel olarak zararlı sonuçlar verebilecek her tür fiziksel ve/veya duygusal kötü muamele, cinsel istismar, ihmal veya ihmalkâr davranış veya ticari amaçlı ya da başka tür sömürü” olarak tanımlanmaktadır (UNICEF, 2016). Çocuk istismarı tüm dünyada görülen ciddi bir sorun olup istismarın türü, çocuğun cinsiyeti, kültürel özellikler gibi faktörlere bağlı olarak değişmekte ve yaygınlık oranının %1 ile %35 arasında değiştiği bildirilmektedir (Gilbert vd., 2009). Amerika Birleşik Devletleri’nde yapılan bir çalışmada 1986-1993 yılları arasında çocuk istismarının tüm türlerinde %67 oranında artış görüldüğü ve istismar mağduru çocukların sayısının 931000’den 1553800’e ulaştığı ifade edilmiştir (Sedlak & Broadhurst, 1996). Dube, Felitti, Dong, Chapman, Giles ve Anda (2003) tarafından gerçekleştirilen retrospektif bir çalışmada, Kaliforniya’da bir bakım kliniğine başvuran 8613 yetişkinle çalışılmıştır. Katılımcıların %26.4’ünün çocukluklarında tekmedenme, bir cisimle vurulma, dövülme gibi fiziksel istismar türlerine maruz kaldıkları belirlenmiştir. Hong Kong’ da 13-15 yaşları arasında bulunan lise öğrencisi toplam 2489 ergene anket uygulanarak yürütülen bir çalışmada, ergenlerin %15,1’i aileleri tarafından yaralanacak biçimde dövüldüğünü ifade etmiştir (Lau, Chan, Lam, Choi & Lai, 2003). Cowen’in(1999) 35 ülkeyi kapsayan ve çocukluk çağı travmalarının yaygınlığını araştırdığı çalışmasında her 100 çocuktan 33’ünün kötü muameleye maruz kaldığı, bu çocukların yaklaşık yarısının ihmal edildiği ve %26’sının fiziksel istismara maruz kaldığı saptanmıştır. ABD’de mağduriyet ile ilgili gerçekleştirilen bir başka bir çalışmada evde bulunan çocuklara telefonla ulaşılarak anket çalışması yapılmış ve onlara şiddet deneyimleriyle ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda çocukların 1/8’inin kötü muamelenin herhangi bir türüne maruz kaldığı ve %50’sinden fazlasının son bir yılda fiziksel istismara uğradığı tespit edilmiş ve çalışmada çocuklara uygulanan istismar türleri ve zorbalığın ne denli yaygın olduğu vurgulanmıştır. Yine aynı araştırmada ergenlere uygulanan en yaygın istismar türünün fiziksel istismar olduğu, özellikle ergenlere diğer yaş gruplarına göre daha sıklıkla tokat atıldığı, küfür edildiği, evden kovma ve eve almama gibi tehditlere maruz bırakıldıkları belirtilmiş; ihmalin ise tüm yaş gruplarında eşit olduğu saptanmıştır. Bu toplumsal araştırma; fiziksel istismarın belirtilen oranlardan kırk kat daha sık, cinsel istismarın ise on beş kat daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır (Finkelhor, Ormrod, Turner & Hamby, 2005). Türkiye’de çocuk istismarının ve aile içi şiddetin yaygınlığını belirlemek üzere yürütülen bir araştırmada ise; 7-18 yaşları arasında yer alan çocukların %43’ünün fiziksel istismar türüne, %51’inin duygusal istismar türüne, %25’inin

de ihmale uğradığı belirlenmiştir (BAAK, 2010).Yine Türkiye’de Boğaziçi Üniversitesi’nin (2013), 0-8 yaşları arasındaki çocukların maruz kaldığı aile içi şiddetin yaygınlığını belirlemek üzere yaptığı bir diğer araştırmada, ebeveynlerin %74’ünün çocuklarına karşı duygusal şiddet yöntemlerine, %23’ünün ise fiziksel şiddet türüne başvurdukları belirlenmiştir (Müderrişoğlu ve diğ., 2014). 2018 yılı Türkiye çocuk istismarı raporunda da çocuk mağdur sayısı 2014 yılında 74064 iken 2016 yılında bu sayının 83552’ye yükseldiği, genel olarak cinsel istismar mağduru çocuk sayısının da %33 oranında arttığı bildirilmektedir (İmdat & Asuma, 2018).

Çocukluk çağı istismar yaşantılarının, tüm gelişim alanlarında olumsuz etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Hem fiziksel hem de psikolojik açıdan çocuk büyük hasara uğramaktadır. Örselenme yaşantıları çocuk üzerinde çeşitli olumsuz etkiler yaratabilmekte hatta bu etkiler erişkin dönemde de varlığını sürdürmektedir. Yapılan pek çok araştırmada çocukluk çağı örselenmelerinin, yetişkin dönemdeki farklı ruhsal bozukluklar ile ilişkisine değinilmiş, istismar yaşantılarına maruz kalan bireylerin, duygu durum ve kaygı bozuklukları, örselenme sonrası gerginlik bozukluğu; dissosiasyon, konversiyon, alkol ve madde kullanımı, özkıyım ve intihar girişimleri gibi psikiyatrik bozukluklara daha fazla eğilimlerinin olduğu, bunların yanı sıra sosyal ilişkilerinde daha duyarlı, çekimser ve güvensiz tutumlar sergiledikleri ve daha fazla yalnızlık eğilimi gösterdikleri bildirilmiştir (Altıparmak, 2008; Bruce vd., 2013; Clark, Thatcher & Martin, 2010; Dubowitz, Papas, Black & Starr, 2002; Karakuş, 2012; Kounou vd., 2013; Erol, Ersoy & Mete, 2013; Norman vd., 2012; Springer vd., 2007; Türkkan, 2017; Zlotnick, 2008).

Çocukların aileleri dışında en fazla zaman geçirdikleri yerin eğitim kurumları olduğu düşünüldüğünde çocuklardaki normal dışı davranışların belirlenmesinde ve bu yönde müdahalelerde bulunulmasına yönelik en büyük sorumluluğun okullarda görev alan öğretmenler de olduğu söylenebilir. İstismarın tanınması ve yetkili makamlara bildirilmesinde çoğunlukla ve ilk olarak öğretmenler görev almaktadır, ayrıca bu kişiler aile dışında çocuğun iletişim kurduğu ilk yetişkinlerdir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, çocuğa yönelik istismarın erken tespiti ve müdahale edilmesinde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Özellikle sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre çocuklarla daha fazla zaman geçirme, etkileşimde bulunma, çocuklardaki değişimleri hem kesitsel hem de boylamsal anlamda gözlemleyebilme ve farklılıkları algılayabilme imkanına sahip olduklarından istismarı tanımlama açısından önem taşımaktadır. Örneğin, deneyimli ve çocuk istismarı konusunda bilgili bir sınıf öğretmeni, öğrencisinin yüzünde ya da vücudunda gördüğü morluk ya da yara izleri ile ilgilenerek, başına ne geldiğini araştırabilir; davranışlarındaki içe kapanma, keyifsiz görünme, dikkatini toplayamama, okul başarısında düşme, hırçınlık, saldırganlık vb. değişiklikleri gözlemleyebilir ve öğrencisinin kendisiyle konuşması için uygun ortamı yaratabilir. Böylece öğrenciye yararlı olabilecek çözümler üretilmesine katkıda bulunabilir (Şahin ve Beyazova, 2001).Bu nedenlesınıf öğretmenlerinin çocuğun istismarına ilişkin tüm bu fonksiyonları yerine getirebilmeleri için çocuk istismarı ve ihmali konusundaki bilgi ve risk tanıma düzeylerinin yeterli olması gerekmektedir.Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik bilgi düzeylerinin tespit edilmesi ve bazı demografik değişkenlere dayalı olarak istismarın belirtilerinisaptayabilme durumlarının farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırma, Gümüşhane ilinde çalışan sınıf öğretmenlerinin “çocuk istismarı” olgusuna ilişkin bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilip, bazı demografik değişkenlere dayalı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla da aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili eğitim alma ve kendilerini yeterli hissetme durumları nedir?
2. Sınıf öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaliyle karşılaşma durumunda kurum istismar prosedürüne ve nereye bildirim yapılması gerektiğine ilişkin bilgi düzeyleri nasıldır?
3. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanımlama düzeyleri nasıldır?
4. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri cinsiyete dayalı olarak farklılaşmakta mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri medeni durumlarına dayalı olarak farklılaşmakta mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri yaş değişkenine dayalı olarak farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada Gümüşhane ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu tip çalışmalarda amaç bir grubun mevcut özelliklerini belirlemek amacıyla verilerin toplanmasıdır. Bu bağlamda çalışma nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Mevcut araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Gümüşhane il merkezinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (Cohen, Manion & Morrison, 2007; s.114) ile belirlenen 52’si kadın (%54.2), 44’ü erkek (%45.8) olmak üzere 96 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Uygulamalar gerekli izinler alındıktan sonra öğretmenlerle toplu veya bireysel görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara araştırmanın konusu, amacı ve veri toplama araçlarının içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Ölçme araçlarının doldurulması yanıtlayıcılara bağlı olarak 25-30 dakika sürmüş olup, bu süre içerisinde katılımcılardan gelen sorular gerekli dönütler verilerek açıklanmıştır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere ait tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubuna İlişkin Bazı Tanımlayıcı Bilgiler

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	52	54.2
	Erkek	44	45.8
Medeni durum	Bekar	85	88.5
	Evli	9	9.4
	Boşanmış	2	2.1
Yaş	25-29	16	16.7
	30-39	53	55.2
	40 ve üzeri	27	28.1

Veri Toplama Aracı

Demografik Bilgi Formu: Araştırma için oluşturulan bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili, cinsiyet, medeni durum, yaş, mesleki kıdem gibi sorulardan oluşurken, ikinci bölüm ise öğrenimleri esnasında çocuk istismarı konusunda eğitim alma durumu, kendini çocuk istismarı konusunda yeterli görme durumu, çocuk istismarı konusunda eğitim alma istekleri, herhangi bir istismar durumunda ne yapacakları ve çalıştıkları kurumlarda istismar prosedürlerinin olup olmadığı şeklinde daha çok öğretmenlerin mevcut durumlarını betimlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanımlanmasına Yönelik Ölçek Formu: Uysal (1998) tarafından geliştirilen bu form; “İstismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtileri (İÇÜFB)”, “Çocuk istismarına ilişkin çocuktaki davranışsal belirtiler (İİÇDB)”, “İhmalin çocuk üzerindeki belirtileri (İÇÜB)”, “İstismar ve ihmale yatkın ebeveyn özellikleri (İİYEÖ)”, “İstismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri (İİYÇÖ)”, ve “Çocuk istismarı ve ihmalinde ailesel özellikler (ÇİİAÖ)” başlıklı 6 alt ölçek bulunan ve 67 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Her madde için “çok doğru”, “oldukça doğru”, “kararsızım”, “pek doğru değil”, “hiç doğru değil” sözcüklerinden oluşan beş dereceli yanıt seçenekleri bulunmaktadır. Ölçeğin; 3, 5, 8, 10, 12, 14, 16, 27, 28, 30, 32, 34, 41, 42, 46, 49, 52, 54, 56, 59, 61, 63 numaralı maddeleri ters olarak kodlanmaktadır. Ölçek puan ortalaması her madde için verilen cevapların toplanarak madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçek ve alt ölçeklerden alınan puanların ortalamasının 5’e yaklaşması çocuk istismarının ve ihmalinin belirtileri ve risklerine yönelik bilgi sahibi olduklarını, 3’ten uzaklaşması ise bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu çalışmada ölçek için elde edilen Cronbach alfa değeri .87 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizine başlamadan önce kayıp veri analizi, normal dağılım analizi ve uç değer analizleri gerçekleştirilmiştir (Field, 2013). Yapılan analiz sonrasında 96 sınıf öğretmeni üzerinden analizler SPSS 24 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Normallik varsayımı bir değişkene ait gözlemlenen verilerin normal dağılıma uyum derecesiyle ilgili sonuçları ifade etmektedir (Field, 2013). Bu araştırma kapsamında değişkenlerin çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri incelenerek normal dağılıma uygun olup olmadıkları incelenmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerden Elde Edilen Puan, Ortalama, Standart Sapma, Minimum-Maksimum, Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişkenler	Ort.	Ss	Min-Maks.	Çarpıklık		Basıklık	
				Değer	Hata	Değer	Hata
İÇÜFB	70.76	7.29	55-90	.17	.24	-.19	.48
İİÇDB	56.12	5.78	42-68	-.10	.24	-.48	.48
İÇÜB	27.21	4.10	17-35	.05	.24	-.45	.48
İİYEÖ	40.59	6.23	26-58	.53	.24	.47	.48
İİYÇÖ	19.51	3.56	11-30	.83	.24	1.19	.48
ÇİİAÖ	29.78	4.96	12-40	-.06	.24	.83	.48

Buna göre Tablo 2'deki veriler incelendiğinde bütün basıklık ve çarpıklık değerlerinin istendik aralıkta olduğu dikkat çekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bakımdan araştırma kapsamındaki değişkenlerin her birinin normal dağılıma sahip olduğu ve normallik varsayımını karşıladığı sonucuna varılmıştır (Tablo 2). Dolayısıyla frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile verilerin çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “çocuk istismarı” olgusuna ilişkin bilgi düzeyleri incelenmeden önce çalışmanın birinci alt problemi doğrultusunda, öğretmenlere öğrenimleri sırasında bu konuya yönelik eğitim alıp almadıkları ve istimara ilişkin kendilerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmali ile İlgili Eğitim, Yeterlik ve Bilgi Alma İsteği

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenimi sırasında çocuk istismarı ve ihmali konusunda eğitim alma durumu	Evet	53	55.2
	Hayır	43	44.8
Kendini çocuk istismarı ve ihmali konusunda yeterli görme durumu	Çok Yeterli	7	7.3
	Yeterli	44	45.8
	Kısmen Yeterli	40	41.7
	Yeterli Değil	4	4.2
	Hiç Yeterli Değil	1	1.0
Çocuk istismarı ve ihmali hakkında bilgi alma isteği	Evet	69	71.9
	Hayır	27	28.1

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 53'ü (%55.3) çocuk istismarı ile ilgili eğitim aldığını belirtirken 43'ü (%44.8) eğitim almadığını belirtmiştir. Araştırma grubundaki öğretmenlerin %44'ü kendisini çocuk istismarı konusunda yeterli görürken, %40'ı kısmen yeterli görmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin %71.9'u konu hakkında bilgi almak istediğini belirterek bir bakıma bu konu ile yakından ilgilendiklerini ifade etmişlerdir (Tablo 3).

Tablo 4. Öğretmenlerin Çocuk İstismarı ve İhmaliyle Karşılaşma Durumunda Yapacakları ve Kurum İstismar Prosedürüne İlişkin Bulgular

Faktör	Değişken	Frekans (f)	Yüzde (%)
Çalışılan kurumda istismar prosedürünün bulunup bulunmadığı	Var	72	75.0
	Yok	24	25.0
Herhangi bir istismar durumuyla karşılaştığında nereye bildirimde bulunacağı	Adli rapor tutarım	1	1.0
	Cumhuriyet savcılığına yazılı bildirim yaparım	8	8.3
	Polise haber veririm	37	38.5
	Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne haber veririm	6	6.3
	İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirim yaparım	29	30.2
	Bir üst amire bilgi veririm	15	15.6

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda, herhangi bir istismar durumuyla karşılaşmaları halinde öğretmenlerin ne yapacakları değerlendirildiğinde, %38.5'i polise haber vereceğini, %30.2'si İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirim yapacağını, %15.6'sı ise bir üst amire bilgi vereceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin istismar vakasıyla karşılaştıklarında ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri söylenebilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin %75'i çalıştığı kurumda istismar prosedürünün olduğunu belirtmektedir (Tablo 4).

Mevcut çalışmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanımlamaya ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek üzere yapılan analiz sonucunda, ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamaları incelendiğinde en yüksek madde puan ortalaması "ihmalin çocuk üzerindeki belirtileri" (İÇÜB) ($X=3.88$, $SS=.58$), en düşük madde ortalaması ise "istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri" (İİYÇÖ) ($X=3.25$, $SS=.59$) olarak tespit edilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Ölçekten ve Alt Ölçeklerden Alınan Ortalama Puanlar

DEĞİŞKEN	N	Alt Ölçek		Madde Puan	
		X	Ss	X	ss
İÇÜFB	96	70.76	7.29	3.72	.38
İİÇDB	96	56.12	5.78	3.74	.38
İÇÜB	96	27.21	4.10	3.88	.58
İİYEÖ	96	40.59	6.23	3.38	.51
İİYÇÖ	96	19.51	3.56	3.25	.59
ÇİİAÖ	96	29.78	4.96	3.72	.62
ÇİİBRTÖ	96	243.98	23.99	3.64	.35

Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali belirti ve risklerine yönelik toplam ölçekten aldıkları madde puan ortalaması ($X=3.64$, $SS=.35$) ve diğer alt ölçeklerden alınan puan ortalamaları istendik değer olan 5.0'a kıyasla bilgi açığı olduğunu gösteren değerlerdir.

Mevcut çalışmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine dayalı çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri bağımsız t testi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanımlanmasına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

CİNSİYET		X	SS	Sd	t	p	Cohen's d
İÇÜFB	Kadın	72.55	7.24	94	2.71	.008	.55
	Erkek	68.63	6.83				
İİÇDB	Kadın	57.34	6.12	94	2.29	.024	.47
	Erkek	54.68	5.06				
İÇÜB	Kadın	27.82	4.35	94	1.58	.115	.32
	Erkek	26.50	3.71				
İİYEÖ	Kadın	41.82	7.22	86.41	2.23	.028	.45
	Erkek	39.13	4.45				
İİYÇÖ	Kadın	19.82	3.75	94	.94	.347	.19
	Erkek	19.13	3.33				
ÇİİAÖ	Kadın	30.65	4.99	94	1.89	.061	.38
	Erkek	28.75	4.77				

Buna göre cinsiyete dayalı olarak istismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtilerini ($t_{(94)}=2.71$, $p<.05$) ve istismar ve ihmale yatkın ebeveyn özelliklerini tanıma ($t_{(94)}=2.23$, $p<.05$) anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre kadın öğretmenlerin İÇÜFB ortalamaları ($X=72.55$, $SS=7.24$) erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($X=68.63$, $SS=6.83$); kadın öğretmenlerin İİYEÖ ortalamaları ($X=41.82$, $SS=7.22$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($X=39.13$, $SS=4.45$) istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir. Kısacası kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre istismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtilerini ve istismar ve ihmale yatkın ebeveyn özelliklerini daha iyi tanımlamakta ve bilmektedirler (Tablo 6). Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin medeni durumlarına göre çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanımlanmasına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Medeni Duruma Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

MEDENİ DURUM	KT	Sd	KO	F	p	
İÇÜFB	Grup İçi	56.37	2	28.18	.52	.59
	Gruplar Arası	4995.11	93	53.71		
	Toplam	5051.49	95			
İİÇDB	Grup İçi	1.69	2	.84	.02	.97
	Gruplar Arası	3182.80	93	34.22		
	Toplam	3184.50	95			
İÇÜB	Grup İçi	2.04	2	1.02	.05	.94
	Gruplar Arası	1602.36	93	17.23		
	Toplam	1604.40	95			
İİYEÖ	Grup İçi	5.93	2	2.96	.07	.92
	Gruplar Arası	3683.22	93	39.60		
	Toplam	3689.15	95			
İİYÇÖ	Grup İçi	14.24	2	7.12	.55	.57
	Gruplar Arası	1191.75	93	12.81		
	Toplam	1205.99	95			

ÇİİAÖ	Grup İçi	6.13	2	3.06	.12	.88
	Gruplar Arası	2334.26	93	25.10		
	Toplam	2340.40	95			

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin istismar ve ihmalin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri medeni durumlarına dayalı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir (Sırayla; $F_{(2, 93)} = .52, p > .05, \eta^2 = .01$; $F_{(2, 93)} = .02, p > .05, \eta^2 = .00$; $F_{(2, 93)} = .05, p > .05, \eta^2 = .00$; $F_{(2, 93)} = .07, p > .05, \eta^2 = .00$; $F_{(2, 93)} = .55, p > .05, \eta^2 = .01$; $F_{(2, 93)} = .12, p > .05, \eta^2 = .00$).

Çalışmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, öğretmenlerin yaşlarına dayalı çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik bilgi düzeyleri tek yönlü varyans analizi (Anova) ile sınanmıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Çocuk İstismarı ve İhmalinin Belirti ve Risklerinin Tanımlanmasına Yönelik Bilgi Düzeylerinin Yaş Değişkenine Dayalı Farklılıklarına İlişkin Bulgular

YAŞ		KT	Sd	KO	F	p	η^2
İÇÜFB	Grup İçi	260.89	2	130.44	2.53	.08	.05
	Gruplar Arası	4760.59	93	51.51			
	Toplam	5051.49	95				
İİÇDB	Grup İçi	345.05	2	172.52	5.65	.00	.10
	Gruplar Arası	2839.44	93	30.53			
	Toplam	3184.50	95				
İÇÜB	Grup İçi	115.80	2	57.90	3.61	.03	.07
	Gruplar Arası	1488.60	93	16.00			
	Toplam	1604.40	95				
İİYEÖ	Grup İçi	454.05	2	227.02	6.52	.00	.12
	Gruplar Arası	3235.09	93	34.78			
	Toplam	3689.15	95				
İİYÇÖ	Grup İçi	8.41	2	4.21	.32	.72	.00
	Gruplar Arası	1197.57	93	12.87			
	Toplam	1205.99	95				
ÇİİAÖ	Grup İçi	195.77	2	97.88	4.24	.01	.08
	Gruplar Arası	2144.62	93	23.06			
	Toplam	2340.40	95				

Tablo 8'e göre İİÇDB ($F_{(2, 93)} = 5.65, p < .05, \eta^2 = .10$), İÇÜB ($F_{(2, 93)} = 3.61, p < .05, \eta^2 = .07$), İİYEÖ ($F_{(2, 93)} = 6.52, p < .05, \eta^2 = .12$) ve ÇİİAÖ ($F_{(2, 93)} = 4.24, p < .05, \eta^2 = .08$) öğretmenlerin yaş değişkenine dayalı olarak anlamlı farklılaşmaktadır. Farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Bonferroni Post Hoc Testi sonuçlarına göre:

25-29 yaş arası öğretmenlerin İİÇDB alt ölçeği puan ortalamalarının ($X = 60.06, SS = 5.03$), 30-39 yaş ($X = 55.88, SS = 6.15$) ve 40 yaş ve üzeri ($X = 54.25, SS = 4.33$) ortalamalarından yüksek olması;

40 yaş ve üzeri öğretmenlerin İÇÜB alt ölçeği puan ortalamalarının ($X = 25.55, SS = 3.45$) 25-29 yaş ($X = 28.62, SS = 3.84$) ve 30-39 yaş ($X = 27.64, SS = 4.28$) İÇÜB ortalamalarından düşük olması;

40 yaş ve üzeri öğretmenlerin İİYEÖ alt ölçeği puan ortalamalarının ($X=37.59$, $SS= 4.30$) 25-29 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=44.12$, $SS= 6.55$) ve 30-39 yaş ($X=41.05$, $SS= 6.36$) düşük olması;

40 yaş ve üzeri öğretmenlerin ÇİİAÖ alt ölçeği puan ortalamalarının ($X=28.14$, $SS= 3.15$) 25-29 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından ($X=32.56$, $SS= 4.36$) düşük olması farklılığın kaynağı olarak gösterilebilir.

Buna göre genç öğretmenlerin (25-29 yaş) istismar ve ihmalin çocuktaki davranışsal belirtilerini daha iyi tanımladıkları; ihmalin çocuk üzerindeki etkilerini, istismar ve ihmale yatkın ebeveyn özelliklerini belirlemede ve çocuk istismarı ve ihmaliinde ailesel özellikleri tanımlamada ise 40 yaş ve üzeri öğretmenlerin zorluklar yaşadıkları söylenebilir (Tablo 8).

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin çocuğun istismarına ve ihmaline yönelik bilgi ve risk tanıma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın birinci alt problemi kapsamında elde edilen sonuçlara göre, çalışmaya dahil olan sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline ilişkin resmi bir eğitim alıp almadıkları sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, öğretmenlerin %55.3'ünün konu ile ilgili eğitim aldığı, %44.8'inin de eğitim almadığı belirlenmiştir. Bu yanıtlar istismar olgularının hassasiyeti açısından düşündürücüdür. Araştırma grubundaki sınıf öğretmenlerinin %44'ü kendisini çocuk ihmal ve istismarı konusunda yeterli görürken, %40'ı kısmen yeterli görmektedir. Buna ek olarak sınıf öğretmenlerinin %71.9'u konu hakkında bilgi almak istediklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar, üniversitelerde seçmeli dersler kapsamında verilen "Çocuk Hakları" ve "Çocuk İstismarı ve İhmali" derslerinin, üniversitelerin Eğitim Fakültesi mezunlarına gerekli farkındalığın oluşması açısından yeterli gelmediğini ortaya koymaktadır. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde meslek elemanlarının üniversite öğrenimlerinde istismara yönelik eğitim alma durumlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Erol'un (2007) yapmış olduğu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin % 66.9'u çocuk istismarı konusu ile ilgili eğitim aldığı, Pala'nın (2011) 171 öğretmen adayı ile yürüttüğü bir çalışmada, katılımcıların % 91.2'sinin eğitimleri sürecinde çocuk istismarına ilişkin herhangi bir ders almadığı belirlenmiştir. Dilsiz ve Mağden'in (2015) yürüttükleri çalışmada ise istismar olgusu ile ilgili eğitim almayan öğretmenlerin oranının ise % 73.7 olduğu bildirilmiştir. Yine bu araştırmanın bulgularına paralel olarak, Sağır'ın (2013) Kayseri ilindeki okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşlerini ve farkındalık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin %70.8'i istismar olgusuna yönelik bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Çocukluk döneminde maruz kalınan istismar yaşantılarının, çocukların sağlık ve gelişimlerine zarar veren; çocukta yaşam boyu kalıcı izler bırakan yapısı göz önüne alındığında, çocukların zamanlarını ev dışında en çok geçirdikleri yerler olan okullarda görev alan öğretmenler, istismar olgusunu tanımlayacak, buna müdahale edebilecek ve rehabilitasyon sürecinde çocuğa destek verebilecek donanımda olmalıdırlar. Bu nedenle özellikle çocuklarla aktif olarak zaman geçiren sınıf öğretmenlerinin, çocuk istismarı konusunda gerek lisans eğitimleri sırasında gerekse meslekleri süresince zorunlu, sürekli ve nitelikli eğitimlerle bilgilendirilmesi ve çocukların davranışlarında ya da görünümünde istismara bağlı olarak meydana gelebilecek değişiklikleri fark etmeleri sağlanmalıdır.

Mevcut çalışmanın ikinci alt probleminden elde edilen sonuçlara göre; herhangi bir istismar durumuyla karşılaşmaları halinde sınıf öğretmenlerinin ne yapacakları değerlendirildiğinde, %38.5'i polise haber vereceğini, %30.2'si İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bildirim yapacağını, %15.6'sı ise bir üst amire, % 6.3' ü ise ASP İl Müdürlüğüne bilgi vereceğini bildirmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %75'i çalıştıkları kurumda istismar prosedürünün olduğunu belirtse de, sınıf öğretmenlerinin istismar vakasıyla karşılaştıklarında ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri söylenebilir. Çocuk istismarı ve ihmali şüphesi ile karşılaştıklarında, durumu yetkili kurumlara bildirmek öğretmenlerin en önemli rollerindedir. Buradaki amaç istismara maruz kalan çocuk kurbanları belirlemek, ihmal ve istismarı durdurmaya yönelik girişimlerde bulunmak, aile ve çocuğu psiko-sosyal destek sistemlerinden yararlandırmak ve istismarın tekrarlanmasını engellemektir (Walsh vd., 2005). Konuya ilişkin literatür bulguları incelendiğinde, yapılan çalışmalarda benzer sonuçların bulunduğu görülmektedir. Tugay'ın (2008) araştırmasında ihmal ve istismar olgularında bildirim yapacakları kurum ve kuruluşlar sorulduğunda öğretmenlerin %33'ü ASP İl Müdürlüğü'ne, %24.8'i Milli Eğitim Müdürlüğüne, %12.8'i Sağlık Müdürlüğüne, %29'u polislere, % 16.5 ise okul aile birliğine bildirimde bulunacağını belirtmiştir. Pala'nın (2011) araştırmasında da "ihmal ve istismar şüphesi durumunda ilk bildirim yeri" sorusuna öğretmen adaylarının %42.1'si okul yönetimine, %24'ü ise ASP İl Müdürlüğüne bildirimde bulunacaklarını ifade etmişlerdir. Kürklü'nün (2011) çalışmasında ise "Çocuk ihmal ve istismarını tespit ettiğinizde kime bildirirsiniz?" sorusu 237 ilköğretim öğretmeni tarafından %56 oran ile okul yönetimi, %21.2 oranı ile de ASP İl Müdürlüğü şeklinde yanıtlanmıştır. Yine, Aksel ve Irmak (2015) çalışmalarında öğretmenlerin çocuk cinsel istismarını resmî kurumlara bildirim konusunda bilgilerinin yetersiz olduğunu saptamışlardır. Yukarıdaki çalışmalar birbirini destekler nitelikte olup, araştırma sonuçları öğretmenlerin çoğunun istismar durumlarıyla karşılaştıklarında ne yapmaları, nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini bilmediğini ortaya koymaktadır. Türkiye'de çocukların uğradıkları bir ihmal veya istismar durumunda devlet birimlerinden herhangi bir yardım alabilmesi için, öncelikle yasal mercilere bildirimde bulunulması gerekmektedir. Bu bildirim çocuk tarafından yapılabildiği gibi aile bireyleri ya da istismarı fark eden başka birileri tarafından da yapılabilmektedir. Ülkemizde korunmaya muhtaç çocukların tespiti ve incelemesi ile bu çocuklar hakkında koruma kararı verilmesi 2828 sayılı Sosyal Hizmetler Kanununun 21. ve 22. maddeleri ile düzenlenmiştir. Bu maddelere göre korunmaya ihtiyacı olan çocukların tespitinde ve incelemelerinde mahalli mülki amirler, sağlık kuruluşları, köy muhtarları, genel kolluk kuvvetleri ve belediye zabıta memurları da görevlidir; yine Çocuk Koruma Kanunu korunmaya muhtaç çocuğun ASPB' ye bildiriminde adli ve idari mercileri, kolluk görevlilerini, sağlık ve eğitim kuruluşlarını, sivil toplum kuruluşlarını yükümlü kılmaktadır. Dolayısıyla çocuğun istismarının mutlaka adli sistem içerisinde ele alınması gerektiği, adli sisteme bildirimde bulunmamanın suç teşkil ettiği vurgulanmaktadır. Yasal yükümlülük bulunmasına rağmen fark edilen istismar olguları her zaman bildirilmemektedir. Buna ek olarak resmi makamlarca kayıtlara geçen istismar vakalarının çok küçük bir kısmının öğretmenler tarafından bildirildiği görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında, öğretmenlerin bu tür olayları kime ve nasıl bildireceklerini bilememe, bildirim yararlı olacağına inanmama, sonuçlarından çekinme, çok ağır olmayan durumlarda da dayanın ailede çocuğu terbiye etmek için kullanılabilecek uygun bir yöntem olduğuna inanma, aile içi durumlara karışmak istememe gibi birçok etmen sayılabilir (Dinç, 2011; Kürklü, 2011; Tansel, 2017; Tugay, 2008). Bu bilgiler ve araştırma bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin, istismar olgusuna ilişkin yapılması gerekenler ve yasal sorumluluklar

konusunda bilinçlendirilmeleri, periyodik ve nitelikli hizmet içi eğitim ve seminerlerle desteklenmeleri önerilmektedir

Çalışmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda; “ihmalin çocuk üzerindeki belirtileri” alt ölçeğinin en yüksek madde puan ortalamasına; “istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri” alt ölçeğinin ise en düşük puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmali belirti ve risklerine yönelik toplam ölçekten aldıkları madde puan ortalaması 3.64 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlar istendik değer olan 5.0’a kıyasla ve istismar olgusunun hassasiyeti ve sonuçları göz önünde bulundurulduğunda bilgi açığı olduğunu gösteren değerlerdir ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda gerekli yeterlilikte olmadıklarını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar literatürdeki çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin, Kürklü’nün (2011) araştırmasında çocuk istismarına ilişkin belirti ve riskleri tanılama ölçeğine cevap veren öğretmenlerin, bütün sorulara doğru cevap vermeleri halinde almaları gereken puan 51 olarak hesaplanmış olup; araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin aldıkları puanlar 11-47 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeylerini incelemek amacıyla Tezdiğ (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçlarına göre; katılımcıların çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanılanma ölçeği genelinden aldıkları puan ortalaması $3,38 \pm 0,30$ olup; en düşük puanı “istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri” alt boyutundan, en yüksek puanın ise “ihmalin çocuk üzerindeki belirtileri” alt boyutundan alındığı tespit edilmiştir. Bu bilgiler ışığında ve mevcut çalışmanın bulguları doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin istismar olgusuna yönelik bilgi eksikliği yaşadıkları söylenebilir. Bu noktadan hareketle, sınıf öğretmenlerine en kolay ulaşılabilecek zaman diliminin lisans eğitimleri olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına çocuk istismarına yönelik eğitimlerin zorunlu ders olarak verilmesi ayrıca mesleğini sürdürmekte olan öğretmenlerin de seminerler ve uygulamalı eğitimler aracılığıyla çocuğun istismarı ve korunmasına ilişkin yeterliliklerinin artırılması gerektiği önerilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin yapılan analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine dayalı çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanması ile ilgili durumları incelediğinde, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre istismarın çocuk üzerindeki fiziksel belirtilerini ve istismar ve ihmale yatkın ebeveyn özelliklerini daha iyi tanımladığı belirlenmiştir. Kısacası kadın öğretmenler çocuğa yönelik zararlı davranışları daha kolay belirleyebilmektedirler. Tezdiğ’in (2017) araştırma sonuçlarına göre kadın öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve risklerini tanılanma ölçeğinden aldıkları puanlar ile ölçeğin genelinden aldıkları puanlar erkek öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Bu iki durum birbirini destekler niteliktedir. Bu durumun, kadınların annelik rolü dolayısıyla konuya ilişkin daha duyarlı bir tutum sergileme eğiliminde olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut çalışmanın beşinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre çocuk ihmali ve istismarının belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik olarak yapılan analizler sonucunda, medeni duruma dayalı olarak bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. İlgili literatür incelendiğinde bu konuda yapılan araştırmaların farklı sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Kürklü’nün (2011) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerde çocuk istismarı ve ihmalinin belirti ve riskleri tanılama durumunun medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Bu

araştırmada ortaya çıkan sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak Sağır ve Gözler'in (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada evli öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki farkındalık düzeylerinin bekâr öğretmenlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma grubu incelendiğinde bekar öğretmen sayısının fazla olduğu dikkat çekmekte olup, bu durumun mevcut çalışmanın sonuçlarını etkilemiş olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmanın altıncı alt problemi doğrultusunda, sınıf öğretmenlerinin yaşlarına dayalı çocuk ihmalinin belirti ve risklerinin tanımlanmasına yönelik durumları incelendiğinde ise genç öğretmenlerin (25-29 yaş) "çocuk istismarına ilişkin çocuktaki davranışsal belirtiler", "ihmalin çocuk üzerindeki belirtileri", "çocuk istismarı ve ihmalinde ailesel özellikler" ve "istismar ve ihmale yatkın çocukların özellikleri", alt ölçeklerinden diğer yaş gruplarına kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları bulgulanmıştır. Benzer olarak, yapılan bir çalışmada çocuk istismarına yönelik hassasiyetin 46 yaş ve üzeri bireylerde daha az olduğu belirlenmiş, bu durumun belli bir yaştan sonra istismar olgusuna ilişkin duyarlılığın azalması ile ilişkili olabileceği düşünülmüştür (Özyürek, Çetin ve Yıldırım, 2018)

Sonuç olarak mevcut araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarını ve ihmalini tanıma ve istismar olgusuna yönelik yasal gereklilikler ve çocuğu istismardan korumak üzere yönetmelikteki rol ve sorumlulukları ile ilgili bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır. Çocukluk dönemi yaşantılarının bireylerin kişilik gelişimini etkilediği ve yetişkin dönemde de bu etkilerin sürdüğü bilinmektedir (Akgül, 2015). Çeşitli araştırmalarda çocukluk döneminde maruz kalınan olumsuz yaşantıların yalnızca maruz kalınan zaman diliminde değil, bireylerin erişkin yaşamlarında da etkisini sürdürdüğü ve istismara maruz kalan bireylerin çeşitli psikolojik problemler yaşamasına neden olabileceği vurgulanmaktadır (Kendall-Tackett ve Marshall, 2002; Örsel, 2011; Polat, 2007). Okullar, çocukların ev dışında zamanlarını en çok geçirdikleri mekânlardan biridir. Dolayısıyla çocukluk döneminde neredeyse tüm gün okullarda çocukla birlikte olan sınıf öğretmenleri, çocuklarıyla yakın ilişkileri nedeniyle, istismara maruz kalmış ve kalmakta olan bir çocuğu, görünümünden ve davranışlarından kolayca tanıyabilecek konumdadır. Örneğin, çocuğun bakımsız olması, mevsim şartlarına göre giyinmemesi, yaşına uygun bir gelişim düzeyinde olmaması, çocukta öğrenme konusunda güçlüklerin bulunması durumunda sınıf öğretmeni çocuğun ihmal edildiğinden şüphelenerek çeşitli önlemler alabilir. İhmal ve istismarın belirtilerinin erken farkedilmesi, çocuğun yaşadığı olumsuz ve travmatik durumdan daha hızlı şekilde kurtulması açısından önemlidir. Bu noktadan hareketle, çocuklarla geçirdiği zaman dilimi ve yakın etkileşimleri açısından özellikle sınıf öğretmenlerinin eğitim müfredatlarının gözden geçirilmesinin sağlanarak lisans eğitimleri süresince istismar olgusuna yönelik daha ayrıntılı ve zorunlu bir eğitimden geçmeleri, hizmet içi ve mezuniyet sonrası nitelikli ve sürekli eğitimlerle ve örnek uygulamalarla çocuk istismarı ve yasal sürece yönelik bilgi düzeylerinin artırılması, okullarda sürecin etkin bir şekilde işleyebilmesi için çocuk istismarının bildirilmesine ilişkin yasal zorunlulukları içeren açık prosedürlerin bulundurulması önerilmektedir. Ayrıca mevcut çalışmaya ilişkin bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini Gümüşhane İl merkezinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlı olup, araştırmanın verileri katılımcıların öz bildirimlerine dayalıdır. Bulguların genellenebilmesi açısından, araştırmanın farklı örneklemeler üzerinde tekrarlanması faydalı olabilir. Ayrıca farklı branşlardaki öğretmenlerden de veri toplanarak gruplar arası farklılıkların karşılaştırıldığı araştırmalar ile konuya ilişkin daha kapsamlı bir resim elde edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Suç Ve Şiddetle Mücadele Uygulama Ve Araştırma Merkezi [ASUMA] ve Şiddeti Önleme ve Rehabilitasyon Merkezi [İMDAT]. (2018). *Türkiye’de Çocuk İstismarı (Rapor No.2)*. URL: <http://imdat.org/wp-content/uploads/2018/05/RAPOR-%C3%87OCUK-%C4%B0ST%C4%B0SMARITAM.pdf> 21 Ocak 2019’da erişildi
- Akgül, E. (2015). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Personelin Cinsel İstismar Bildirim Durumları, Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksel, Ş. ve Yılmaz Irmak, T. (2015). Çocuk cinsel istismarı konusunda öğretmenlerin bilgi ve deneyimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(16), 373-391.
- Altıparmak, S. (2008). Çocuk istismarı ve ihmalinin çocuk bedeni üzerine etkileri. *Çocuk Dergisi*, 8(1), 9-13.
- Bruce, L. C., Heimberg, R. G., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2013). Childhood maltreatment and response to cognitive behavioral therapy among individuals with social anxiety disorder. *Depression and Anxiety*, 30, 662-669.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi: Ankara.
- Clark, D. B., Thatcher, D. L., & Martin, C. S. (2010). Child abuse and other traumatic experiences, alcohol use disorders and health problems in adolescence and young adulthood. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 499-510.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routhledge: USA.
- Cowen, P. S. (1999). Child neglect: Injuries of omission. *Pediatric Nursing*, 25(4), 401-405.
- Dilsiz, H., & Mağden, D. (2015). Öğretmenlerin çocuk istismar ve ihmali konusunda bilgi ve risk tanıma düzeylerinin tespit edilmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 678-694.
- Diñç, M. (2011). Çocuk Hakları Açısından Çocuk İhmali ve İstismarı El Kitabı. 1. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi içinde (s.56-71). *Çocuklarda Fiziksel İstismar*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dube, S. R., Felitti, V. J., Dong, M., Chapman, D. P., Giles, W. H., & Anda, R.F. (2003). Childhood abuse, neglect, and household dysfunction and the risk of illicit drug use: The adverse childhood experiences study. *Pediatrics*, 111(3), 564-72.
- Dubowitz, H., Papas, M. A., Black, M. M., & Starr, R. H., Jr. (2002). Child neglect: outcomes in high-risk urban preschoolers. *Pediatrics*, 109, 1100-1107.
- Erol, D. (2007). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, çocuklardaki fiziksel istismar belirtilerine ilişkin farkındalıkları (Eskişehir İl Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erol, A., Ersoy, B., & Mete, L. (2013). Majör depresyonda özkıyım girişimi ile çocukluk çağı örselenmeleri arasındaki ilişki. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 24(1), 1-6.

- Field, A. (2013). *Discovering statistic using IBM SPSS* (4th ed.). London, UK: Sage.
- Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., & Hamby, S. L. (2005). The victimization of children and youth: A comprehensive national survey. *Child Maltreatment*, 10(1), 5-25.
- Giardino, A. P., Lyn, M., & Giardino, E. (eds) (2010). *A practical guide to the evaluation of child physical abuse and neglect*. 2.nd edition. Springer New York: Dordrecht Heidelberg London.
- Gilbert, R., Widom, C., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *Lancet*, 373(3), 68-81
- Karakuş, Ö. (2012). Relationbetweenchildhoodabuseand self esteem in adolescence. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 753-763.
- Kendall-Tackett, K. (2002). The health effects of childhood abuse: Four pathways by which abuse can influences health. *Child Abuse and Neglect*, 6(7), 715-730.
- Kounou, K. B., Bui, E., Dassa, K. S., Hinton, D., Fishcher, E., Djassoa, G., Birmes, P. & Schmitt, L. (2013). Childhoodtrauma, personalitydisorderssymptomsandcurrentmajordepressivedisorder in Togo. *SocPsychiatryPsychiatrEpidemiol*, 48, 1095–1103.
- Kozcu, Ş. (1991). Çocuk istismarı ve ihmali. Aile Yazıları III. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Bilim Serisi, 5(3), 379-390.
- Kürklü, A. (2011). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Lau, J. T. F., Chan, K. K., Lam, P. K. W., Choi, P. Y. W., & Lai, K. Y. C. (2003). Psychological correlates of physical abuse in Hong Kong Chinese adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 27, 63–75.
- Müderrişoğlu, S., Dedeoğlu C., Akço S. ve Akbulut B. (2014). Türkiye’de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması. İstanbul.
- Norman, R.E., Byambaa, M., De, R., Butchart, A., Scott, J., & Vos, T. (2012). The long-term consequences of child physical abuse, emotional abuse and neglect: A systematic review and meta-analysis. *Plos Medicine*, 9(11), e1001349.
- Olsson, E. A. (1981). Socio economic and psycho-cultural contexts of child abuse and neglect in Turkey. In J. E. Korbin (Ed.), *Child abuse and neglect: Cross-cultural perspectives*. Berkeley: University of California Press.
- Örsel S., Karadağ H., Karaoğlan Kahiloğulları A., Akgün Aktaş E. (2011). Psikiyatri Hastalarında Çocukluk Çağı Travmalarının Sıklığı ve Psikopatoloji İle İlişkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 12:130-136.
- Özyürek, A., Çetin, A., & Yıldırım, R. (2018). Aile hekimi ve öğretmenlerin çocuk ihmal ve istismarı konusundaki görüş ve tutumları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 436-453.
- Pala, B. (2011). Geleceğin öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusunda bilgi ve farkındalık düzeyleri. Aile Hekimliği Anabilim Dalı Tıpta Uzmanlık Tezi. Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi, Eskişehir.

- Polat, O. (2007). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı: Tanımlar 1, (Der. Oğuz Polat), Hukuk Kitapları Dizisi:782, Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş., Ankara.
- Sağır, M. (2013). Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri (Kayseri İli Örneği). Yüksek Lisans Tez. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağır, M.,& Gözler, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik görüşleri ve farkındalık düzeyleri. Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, (3)5, 67-101.
- Sedlak, A. J., & Broadhurst, D. D. (1996). Third national incidence study of child abuse and neglect: Final report.
- Springer, K. W., Sheridan, J., Kuo, D., & Carnes, M. (2007). Long-term physical and mental health consequences of childhood physical abuse: Results from a large population-based sample of men and women. Child Abuse and Neglect, 31, 517-530.
- Şahin, F., Beyazova, U. (2001). Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı. Milli Eğitim Dergisi, 151, 90-94.
- T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (2010). Türkiye’de Çocuk İstismarı ve Aile İçi Şiddet Araştırması Özet Raporu, 2010. <http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/cocuk-istismari-raporu-tr.pdf> adresinden erişildi. (Erişim Tarihi: 03.02.2019)
- Tezdiğ, C. C. (2017). Öğretmen adaylarının çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, KKTC.
- Tugay, D. (2008). Öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkiye’de 0-8 Yaş Arası Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması, 2014. <http://www.ailecocuksiddet.info/RAPOR.pdf> adresinden erişildi.
- Türkkan, T. (2017). Lise öğrencilerinin çocukluk çağı örselenme yaşantıları ile bilişsel çarpıtma ve yalnızlık eğilimleri arasındaki ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Trabzon.
- UNİCEF, 2016. Çocuklara kötü muamelenin önlenmesi: bu konuda harekete geçilmesine ve kanıt toplanmasına yönelik bir kılavuz. http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43499/21/9241594365_tur.pdf adresinden erişildi.
- Walsh, K., Farrell, A., Schweitzer, R., & Bridgstock, R. (2005). Critical factors in teachers’ detecting and reporting child abuse and neglect: Implications for practice. Final Report, Abused Child Trust. Brisbane: Abused Child Trust.
- Zlotnick, C., Johnson, J., Kohn, R., Vicente, B., Rioseco, P., & Saldivia, S. (2008). Childhood trauma, trauma in adulthood and psychiatric diagnosis: Results from a community sample. Compr Psychiatry, 49(2), 163-169.

YILMAZ ÖZAKPINAR'IN GÖZÜYLE

“ÖĞRENME: VERİMLİ ZİHİNSEL ÇALIŞMANIN PSİKOLOJİK KOŞULLARI”*

Kitap İncelemesi / Book Review

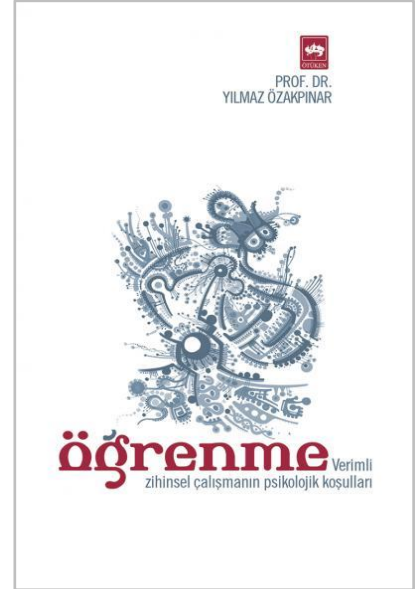
Yusuf TAŞKIN**

Yılmaz Özakpınar'ın öğrenme ve verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları üzerine görüşlerini içeren eser, ilk olarak 1998 yılında Epsilon Yayıncılık tarafından yayımlanmıştır. Eserin dördüncü basımı ise 2005 yılında Remzi Kitabevi'nden çıkmıştır. Beşinci basımından itibaren Ötüken Neşriyat tarafından yayımlanmaktadır.

İnsan zihni, belirli kurallara göre çalışan karmaşık bir sistemdir. Öğrenme ancak bu kurallara uygun çalışma koşulları hazırlamakla başarılı olabilir. Prof. Dr. Yılmaz Özakpınar bu eserinde, insan zihninin çalışma mekanizmasını ayrıntılı şekilde anlatmakta ve öğrenmede en yüksek verimi sağlayacak koşullara ilişkin bilgiler vermektedir. İşi okumak, anlamak, öğrenmek, hatırlamak ve düşünmek olan her meslekten insanı yakından ilgilendiren bu eser, öğrencilerin ders çalışma ve sınavda başarılı olma sorunlarını özellikle ele almaktadır.

Kitap, önsöze ilaveten sekiz bölüm ve sonsözden oluşmaktadır. Toplam 222 sayfadan oluşan eserdeki her bir bölüm makale tarzında kaleme alınmıştır. Yazar kitabı yazma amacını, her şeyden önce zihnin işleyiş prensiplerine ilişkin bilgileri kazanmak ve öğrencilerin bu bilgiler ışığında kendi zihinsel süreçlerini yöneterek öğrenme verimini artırmak olarak ifade etmiştir. Kitapta genel olarak başarısız olmuş ve derslerden soğumuş öğrencilere, gidilecek yolu göstermek amaçlanmıştır. Ayrıca her düzeydeki öğrenciler için çalışma verimini ve başarı düzeyini artıracak yöntemler ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

Kitabın daha iyi anlaşılmasını sağlamak için bölümlere ayrılarak inceleme yapılmıştır. “Öğrenmenin Koşulları” adlı birinci bölüm Verim Düşüklüğü Sorunu, Verimi Artırmanın Yolu ve Başarı Düzeyinin Yükseltilmesi alt başlıklarına ayrılarak detaylandırılmıştır. Yazar,



*Özakpınar, Y. (2016). *Öğrenme: Verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

** Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, y_taskin43@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-1026-9997

uygun koşulların sağlanmasıyla çocuğun öğrenme başarısının yükseltilebileceği düşüncesindedir. Çoğu kişinin şu andaki başarı düzeyini potansiyel kapasitesinin altında görür. Onlar, düşük olan başarı düzeylerini nasıl yükselteceklerini bilmedikleri ve bu durumu alınyazısı olarak kabul etmelerinden dolayı kapasitelerinin o andaki başarı düzeyleri kadar olduğuna inanmaktadırlar (Özakpınar, 2016, s.11). Verim düşüklüğünün en önemli sebeplerinden biri psikolojik etmenlerdir. İstek, azim ve çalışma metodu yüksek çalışma verimine ulaşmak için gerekli üç zihinsel esastır. Öğrenirken zihni harekete geçirmenin sırrı, onu kurcalayacak kadar belirsizlik taşıyan, fakat yine de onun biraz çabayla kavrayabileceği içerikler sunmaktır.

G. K. Chesterton'ın, "İlginç olmayan konu diye bir şey yoktur; yalnızca ilgilenmeyen insan vardır." sözü yeni öğrenilecek bir içerik ile hafızadaki bilgi yapısı arasında bağlantı kurulabilirse her konu ilginç olabileceğine işaret eder (Özakpınar, 2016, s.15). Yazar, başarı düzeyini yükseltmeyi üç önemli etkene bağlar. Bunları istek ve azim, irade ve akıl şeklinde sıralar. Öğrenme isteği ve çalışma azmi olmazsa öğrenme can sıkıcı olacaktır. O zaman da öğrenilecek konu üzerinde dikkati yeterince toplamak zorlaşacaktır. Bir konuya istek duyulunca doğal olarak iradeyle bağlantı kurulur. İrade ile bağlantıyı sağlayan duygu ise azim olarak adlandırılır. Alan Bennet'nin "Eğer hiçbir şey yapmıyorsam, hiçbir şey yapmamamın bir amacı olmalıdır. Boş vaktin anlamı, hiçbir şey yapmayarak daha sonra çalışmayı sürdürebilmektir." ve Jerome K. Jerome'nin "Yapacak işin yoksa aylıklığın tadını çıkaramazsın." sözleri çalışmayan bir adamın gerçek anlamda boş vakti de olamayacağını, sadece her zamanki gibi vakti olacağını ifadesidir (Özakpınar, 2016, s.21-22).

Öğrencilerin hayat koşulları şöyle, öğretmenler böyle, arkadaşlar öyle, okulumuz başka türlü gibi bahanelere sığınması, elinden geleni yapmasına ve birey dışındaki koşullar bireyin düşük başarı derecesinde olmasına engel olmamalıdır.

"İnsan Zihni" adlı ikinci bölümde ise öğrenme ile zihin arasındaki ilişki incelenmiştir. Zihnin işleyiş sistemini bilen birisi, olumlu ve olumsuz etkilerin farkına varır ve zihnini amaca uygun yönlendirebilir. Öğrenme, birikimli bir süreçtir. Her adımda kazanılan bilgiler sonraki adımlardaki bilgilerle birleşerek hafızada tutulmasıyla öğrenme gerçekleşir. Öğrenme ve hafızada tutma süreci bünyesinde, analiz, yorum, karşılaştırma, var sayma, sonuç çıkarma ve hüküm verme gibi işlemler barındırır. Bu işlemlere topluca düşünme de denebilir. Yani öğrenme (bilme) bir hâkim olma sanatıdır (Özakpınar, 2016, s.29).

İnsanın çocukluktan itibaren doğal yolla yaptığı öğrenmeleri daha kalıcıdır. Çocuklar, ilk zamanlar ezberleme diye bir şeyden habersizdir. Onun için deneyimlenen bilgiler daha önemlidir. Zihin deneyimlerle yapılandıkça, dünya anlam kazanacak ve bilinen yer olacaktır. Çocuklar öğrenmek için özel bir çaba harcamazlar. Çocukların tükenmek bilmeyen enerjileri ve öğrenme heyecanı, öğrenme ile yaşamın aynı olmasıdır. Ayrıca çocuklar zevk almadıkları şeyi yapmazlar. Çocuklar, kendilerine anlamsız gelen şeyi öğrenemeye vakit ayırmayacak kadar gerçekçidir. Çocuk ana dilini bile hayatın doğal akışı içerisinde gerçek yaşamla sıkı bir ilişki kurarak öğrenir. Onların dil bilgisi bile beceri temellidir (Özakpınar, 2016).

"Bir Eğitim Hastalığı ve Hastalıktan Kurtulmanın Yolu" adlı üçüncü bölümde ise okul başta olmak üzere eğitim sürecindeki aksaklıkların zihin gelişimini olumsuz yönde etkilemesi üzerinde durulmuştur. Buna çözüm olarak özgür düşünmenin desteklenip geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Yazar, okula başlayan çocukların gelişimini, trenin yanlış bir raya girip orada yol almasına benzetir. Bunu da okulun çocuğun deneyimleriyle ilgisiz yapay bir ortam sunmasına bağlar. Bu nedenlerle çocuğun öğrenme sorunları ve zihin gelişimindeki aksaklıkların okul çağında ortaya çıktığını ifade eder (Özakpınar, 2016, s.53). Yazarın bu düşüncesi okula bakış açısına göre doğru kabul edilebilir. Yapay öğrenme ortamı çocuğu gelişimsel açıdan olumsuz etkileyebilir. Ancak tek bir bakış açısıyla eğitim öğretimin en yaygın yapıldığı yer olan okulu eleştirmek yeterince sağlıklı olmayabilir. Çocuk sosyal ilişkilerinin çoğunu okul ortamında kazanır. Bu okulun en basit kazanımları arasında gösterilebilir. Bu nedenle okulları değerlendirirken dikkatli olunmalıdır.

Öğrencilerin bir diğer eğitim hastalığı da gerçek hayatla bağlantısını kuramadığı kelime ve kavramlarla karşı karşıya kalmasıdır. Öğrenci dinledikleri ve okuduklarıyla anlaşılabilir bir gerçeği zihninde oluşturamayınca canı sıkılmaya başlar. Yani öğrendikçe kafası karışır. Böyle bir durumda, öğrencinin sık sık dikkati dağılır. Bu durumların bilinerek eğitim öğretim faaliyetlerinde hayatilik ilkesine dikkat edilmesiyle öğrencilerin dikkat ve ilgisi canlı tutulabilir.

Eğitimin bir diğer hastalığı da ezberciliktir. Bir bilgiyi veya kavramı ezberlemek zorunda kalan öğrenci, anlamayı bırakıp hafızada tutmaya odaklanır. Bu da bilginin öğrenilmesini büyük oranda engeller. Ezberlemek bir bakıma emek ve zaman israfıdır. Çünkü zamanının büyük çoğunu ezberlemeye ayıran çocuklar, bilgiyi düşünerek öğrenenlere göre daha çok emek ve zaman sarf etmelerine rağmen istedikleri başarıyı bir türlü yakalayamazlar. Hatta çoğu zaman başarısız oldukları bile görülür (Özakpınar, 2016, s.62).

İnsanın en önemli vasıflarından biri düşünebilmesi, yani aklını kullanabilmesidir. Düşünme, insanın temel niteliği olmasının yanı sıra hafızanın da besleyicisidir. Yazar, insanın hayattaki asıl öğretmeninin kendi düşün düşüncesi olduğunu söyler. Gerçek öğrenmeyi bir düşünme etkinliği olarak gören yazar, anlama, anlamlandırmanın zihinsel bir beceri olduğunu ifade eder (Özakpınar, 2016, s.65). Yani gerçek öğrenme, bilginin hafızada tutulmasından çok onun anlamlandırılması, kavranmasıdır.

"Okuma Etkinliği" adlı dördüncü bölümde yazar, anlayarak hızlı okuma, yazar okur arasındaki ilişki, okuma ile zihin arasındaki ilişki ve verimli okuma üzerinde durmuştur. İnsanlığın sahip olduğu birikimlerin büyük bir bölümü kitaplardadır. Kitaplardaki bu bilgilere bireyler ancak "okuma" yoluyla ulaşabilir ve bunlardan istifade edebilirler (Arıcı, 2018, s. 2). İnsanın hayatı ve diğer insanları anlamada en sık başvurduğu yöntemlerden biri dinleme ise diğeri de okumadır. Zaten temel dil becerileri ifade edilirken dinleme ve okuma anlama becerisi olarak anlatılır. İnsanın dış dünyaya dair bilgileri bu kanallardan edinmesi, dinleme ve okumayı önemli hale getirmektedir. Yazar da okurun zihninde bir anlam oluşturmaya çalışır. Özellikle bilişsel anlamdaki bilgiler, kavramlar, teoriler vb. okuma ile kazanılır. Bunlar okuma etkinliklerinin önemini daha da artırmaktadır.

Okumada tek tek kelimelere takılmamalı, belli bir söz dizimi içerisinde sıralanmış kelimelerin hep birlikte vermek istediği anlamı çıkarmaya çalışmalıdır. Anlam bireye dışarıdan gelmez, birey anlamı dilsel sembollerle kendisi inşa eder. Okumanın amacı anlamak olduğundan hızlı okumadan çok verimli okumak gerekir. Verimli okuma en az zamanda en iyi anlamayı sağlayacak biçimde okumanın amacı hız arasındaki dengeyi kurmaktır (Özakpınar, 2016, s.103). Verilen metinden anlam çıkarılmıyorsa okuma gerçekleşmiş sayılmaz. İki üç defa okudum fakat anlamadım, diyen birisi zihnini gerektiği

gibi etkinleştirmeden okumuştur. Yüzeysel okumayla okunanların anlamının zihne gelmesi beklenilmemeli, pasif tutumdan çıkılmalıdır. Okuma sürecinde okur aktif olmalı, zihnini de sürece dâhil etmelidir. Temel dil becerilerinden olan okuma, deneyimle kazanılır. Deneyim, zihinsel beceriyi geliştireceği gibi kendine güven duygusunu da geliştirir.

Yazar ile okur arasında etkili bir iletişimin olması gerekir. Çünkü dil sembolleri, o dili konuşanlar arasında ortak deneyimlerle bağlantılı olarak anlam taşır. Yani yazar ile okur arasında bir iş birliği olması gerekir.

"Ders Dinleme Etkinliği" adlı beşinci bölümde yazar, etkili dinlemenin anlamaya etkisi, dinlemeye etki eden psikolojik etmenler, dersin bireye kattıkları ve etkili not tutma yolları üzerinde durmuştur. Anlama becerilerinden olan dinleme, sağlıklı bireylerde ana rahminde başlayıp hayat boyu devam eden bir anlama sürecidir. Mackay (1997) dinlemeyi sadece söylenene dikkat etme durumu değil bunun yanı sıra sese, sözcük seçimine, tonlamasına, hızına, bedenine ve beden diline karşı duyarlı olmak biçiminde tanımlar (s.10). Göğüş (1978) dinlemeyi, işitmekten farklı olarak ruhsal bir olay; bireyin işittiğini anlamak için dikkatini harcadığı ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izlediği süreç olarak görür (s.228). İnsan hayat boyunca sahip olduğu bilgilerin çoğunu dinleyerek elde eder. Birey iletişim sürecinde dinlemeye % 40, konuşmaya % 35, okumaya % 16 ve yazmaya % 9 oranında zaman ayırır (Burley-Allen, 1995: Akt. Doğan, 2007, s.42). Bu da dinlemenin insan hayatında ne denli büyük bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Yazar, bu sebeplerden dolayı öğrenme sürecinde dinlemenin yeri üzerinde durmuştur.

Yazar, dinlemeyi zor bir psikolojik süreç olarak niteler. Özellikle eğitim öğretim ortamında dinlemenin yeni bilgileri edinme üzerinde payı büyüktür. Öğretici, derse başlamadan önce dersin ana hatlarını vermeli ve daha önce öğrenilen bilgilerle bağlantı kurmalıdır. Ders sürecinde öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanması, yani katılımlı dinleme yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencinin dikkati derse yönlendirilmeli ve dikkatini sürekli canlı tutacak etkinliklerle ders zenginleştirilmelidir. Öğreticiyi dikkatlice dinlemek, onun özellikle önem verdiği noktaların neler olduğunu anlamak için bir fırsattır. Önemli noktaların ses tonu, duraksama, yavaşlama, vurgulu söyleme, ipucu kelimeler, tekrarlama sayesinde daha iyi anlaşılmasını ve dersin esasının kavranmasını kolaylaştırır.

FranLebowitz, "Konuşmanın zıddı dinlemek değildir. Konuşmanın zıddı beklemektir." der. Bunun sebebi insanların dinlemekten çok konuşmak istemesidir. Konuşma ile dinleme arasındaki bağlantı da iyi analiz edilmelidir. Goethe, "Düşüncenin olmadığı yerde sadece kelimeler vardır." der. Yani kelimeler, konuşan ve dinleyenin düşünmesi sonucu anlam kazanır. Bunun yanında merak ve ilgi ile anlama arasında doğrusal bir ilişki vardır. Merak ve ilgiyle dinlenen bilgi, hemen o anda tam olarak öğrenilirse bile yine de daha iyi anlaşılır. Anlama, akılda kalmayı sağlar (Özarpınar, 2016, s.110).

Dersi veya önemli bir konuyu dinlerken etkili not tutmak bilgilerin tekrar edilmesi ve zihinde kavramlaştırılması açısından oldukça önemlidir. Dinlerken "Burada ne demek isteniyor? Bu anlatılanlardan çıkan fikir nedir?" gibi sorular varmış gibi davranılmalıdır. Konuşulanı aynen kâğıda geçirmek öğrenmeyi artırmaz. Tutulan notların aynı gün içerisinde kontrol edilip incelenmesi, düzenlenmesi yani daha iyi bir yapıya kavuşturulması gerekir.

“Okuma ve Ders Çalışma” adlı altıncı bölümde yazar, okuma hızı, hızlı okuma ve anlama arasındaki ilişki, verimli okuma, okuma amaçları ve okumanın faydaları üzerinde durmuştur. Karmaşık bir zihinsel beceri olan okumanın iki yönü belirtilmiştir:

1. Göz hareketleri eşliğindeki duyum yönü
2. Basılı sembollerden anlam çıkarma yönü

Okumanın bu iki yönü zihinsel süreç içerisinde birlikte sürdürülür. Psikolojik sembolleri algılama ve bu sembollerden anlam çıkarma, zaman boyutunda üst üste binecek kadar yakındır. Özakpınar’a (2016) göre okumayı hızlandıran anlamadır (s.141). Okuma salt gözle değil, aynı zamanda zihinle gerçekleştirilen bir süreçtir. Okumanın olabilmesi için de bu gereklidir.

Okuma hızına da değinen yazar, okumanın asıl amacının anlamak olduğundan okuma hızı ile anlamamanın aynı gelişim düzeyinde ilerlemesi gerektiği düşüncesindedir. Zaten birey okuduklarından anlam çıkaramıyorsa sadece kendini oyalıyor, zaman kaybetmekten başka bir şey yapmıyor demektir. Okuma hızlarına göre okuyucuları yavaş, orta ve hızlı okuyucu olarak sınıflandıran yazar, bu sınıflandırmayı neye göre de yaptığını açıklamaktadır. Her bireyin çeşitli etkenlerden dolayı okuma hızı farklılık gösterir. Okuma hızını etkileyen birçok sebep vardır. Bu etkenler göz kaslarının tembel olması, içten seslendirme, kelime kelime okuma vb. gibi sıralanabilir. Özakpınar (2016, s.148) okuma hızını artırmak için yapılması gerekenleri şöyle sıralar:

1. Dudak hareketlerini ve iç seslendirmeyi bırakmak
2. Sözcükleri tanıma hızını artırmak
3. Anlamı kavrama hızını artırmak
4. Gözlerin duraklama ve geriye dönüş sayısını azaltmak
5. Sözcükler arasındaki geçiş olasılıklarından yararlanmak

Belirtilen bu maddelere çalışarak yeterli gelişim sağlandığında okumanın hızlanması kaçınılmaz olacaktır. Okuma hızının geliştirilmesi için ayrıca geliştirilen farklı yöntemlerin de var olduğu bilinmektedir. Bu konuda profesyonel destek almak, bilgisayar tabanlı eğitim almak bunlardan bazılarıdır. Tüm bu işlemlerin asıl amacı, zihindeki bilgi yapılarını genişletip çeşitlendirmek ve bu sayede okuma hızını artırmaktır.

Özakpınar’a (2016, s.152-153) göre okuma amaçları şunlardır:

1. Verilen bilgileri iyice öğrenmek için okumak
2. Değerlendirme ve eleştiri yapmak için okumak
3. Fikir edinmek için okumak
4. Yeniden gözden geçirmek
5. Belirli bir bilgiyi bulmak için kitabı taramak
6. Zevk almak ve tatlı bir vakit geçirmek için okumak
7. Basım provalarını okumak

Belirtilen bu amaçlar, yazarın okumaya bakışını yansıtmaktadır. Okuma amaçları farklı zamanlarda farklı kişilerce birçok defa belirtilmiştir. Bu amaçların hepsi aslında okuduklarından anlam çıkarabilme sonucuna yöneliktir.

Bu başlık altında değinilen son konu da okumanın faydalarıdır. Birey çoğu bilimsel ve entelektüel bilgiyi okuyarak kazanır. Onun için bireyin bu bilgileri okuyarak çoğalır. Bilgiler çeşitlenip çoğaldıkça da bireyin düşünce dünyası genişler. Bu bölümde dikkat çekilmek

istenen nokta tam da budur. Okuyucu fark etmese de zaman içinde okuyarak kazandığı bilgiler sayesinde hüküm verme yeteneğine sahip olacak ve özgün fikirler sunmaya başlayacaktır. Bu duruma gelmek de bireye akademik anlamda başarı sağlayacağı gibi bireyi toplumun gözünde de giderek değerli hale getirecektir.

“*Hafızaya Yerleştirme ve Hatırlama*” adlı yedinci bölümde yazar, öğrenme ile hatırlama arasındaki ilişki, Jost Kanunu, hafıza ile algılama, hatırlamanın başarıya etkisi, hatırlamayı artırma yolları üzerinde durmuştur. Birey bir metni okurken daha iyi anlamak veya hatırlamak için metin üzerine yazılar, çizgiler veya işaretler koyar. Aradan belli bir zaman geçtikten sonra birey kitabı tekrar eline aldığı anda bunlar sayesinde daha önceki zihinsel işlemler hatırlanır ve öğrenilenler hafızada tekrar canlanır. Ancak bireylerin bu süreçte izledikleri yöntemler farklılık gösterse de amaç aynıdır.

Bu bölümde Jost Kanunu’na değinen yazar, okurlarına farklı bakış açıları da sunmaktadır. Herhangi bir sınava girmeden önce dersin içeriğini sınavdan bir gün önceye bırakmak bireyin stres yaşamamasına neden olur. Çünkü son gün içeriğin üzerinden iki üç kere geçmek yerine zaman içine yayılması, son güne sıkıştırılan aynı sayıdaki tekrara göre daha verimlidir. Jost Kanunu, deneysel bir yöntemle çalışan Alman psikolog, araştırmacı A. Jost tarafından 1897 yılında geliştirilen bir prensiptir (Alain, 1997; Özakpınar, 2016, s.162). Bilgi zaman içinde yapılan her tekrarda aynı hatırlanabilirlik düzeyine gelme süresi gittikçe azalır. Buradan hafıza tekrarının her tekrarda arttığı sonucu çıkar. Sınava hazırlanan başta öğrenciler olmak üzere tüm bireyler, çalışmayı son güne sıkıştırmak yerine Jost Kanunu’nda da belirtildiği gibi sürece yaimalıdır.

Öğrenme eğiliminde olan herkes zamanı ve yeri gelince öğrendiği bilgileri hatırlamak ve kullanmak ister. İşte insanın bu yeteneği hafıza olarak adlandırılır. Yazar aslında burada hafızanın nasıl etkili kullanılabileceğinin cevabını aramaktadır. Bu yönüyle özellikle iyi bir hafızaya sahip olmak isteyen her bireyin bu bölümden kendine çıkaracağı dersler olacaktır. Özakpınar (2016, s.169) hafıza sürecindeki gerçekleşmesi gereken üç aşamadan bahsetmektedir:

1. *Öğrenme aşaması*: Bilgi içeriklerinin fiziksel nitelikleriyle algılanması ve birtakım düşünce işlemleriyle yorumlanarak hafızaya geçirilmesi aşamasıdır.
2. *Hafızada tutma aşaması*: Öğrenilen bilgilerin öğrenmenin tamamlanmasıyla hafızaya geçirildiği andan hatırlamaya kadar hafızada tutma aşamasıdır.
3. *Bulup çıkarma aşaması*: Aradan zaman geçtikten sonra hatırlama ya da başka yollarla öğrenilmiş içerikten yararlanma aşamasıdır.

Bilgi kazanıldıktan ve üzerinden belli bir zaman geçtikten sonra belirtilen bu süreçlerin doğru işlememesi aksaklıklara neden olur. Çevrenizde çoğu zaman “Şey ya... Neydi onun adı? Dilimin ucunda...” gibi serzenişlere şahit olursunuz. Yazar, böyle durumlarda öğrenme ve hafızada tutma aşamalarının başarılı olduğunu fakat bulup çıkarma aşamasında başarısızlığa uğranıldığını ifade eder. Hatırlamadaki başarısızlığın birçok sebebi olabilir ama bu sebepler önceki iki aşamadan birindeki aksaklıktan kaynaklanmaktadır.

“*Sınav Stresi, Öğrenci Psikolojisi ve Sınavda Başarı*” adlı sekizinci bölümde yazar, sınav stresi, heyecan düzeyi ile sınav başarısı arasındaki ilişki, stresle başa çıkma yolları, sınavlarda başarılı olmak için izlenmesi gereken yollara değinmiştir. Sınav, herhangi bir alanda ölçüm yaptığı için psikolojik baskı yapan bir olaydır. Ayrıca sınav, bilgi ve yetenek kadar dikkat, motivasyon, psikolojik dayanıklılık ve zamanı iyi kullanma gerektiren bir

süreçtir. Tüm bunlar öğrencinin sınava başarısını etkilediği için bilinip gerekli tedbirlerin alınması gerekir. Öğrenciler sınava salt bilgi ile değil çok yönlü olarak hazırlanmalıdır.

Özarpınar (2016) öğrencilerin sınav sürecinde kendine güvenme ve dikkati yoğunlaştırma gibi psikolojik niteliklerin bir gecede kazanılamayacağını, son gün çalışmak yerine konular işlendikçe düzenli çalışılması gerektiğini belirtir. Ayrıca sınav esnasında yaşanan heyecanın da sınava etki yapacağından bireyin yapmak zorunda olduğu ya da yapmak istediği işlerde uyanık, dikkatli, gayretli ve becerikli olabilmesi için en uygun heyecan düzeyine ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Çoğu şeyde olduğu gibi heyecanın da yeterli seviyede olması gerekir. Sınav esnasında aşırı heyecan duyulması bireyi telaşlandıracağı gibi kararsız ve kontrolsüz olmasına neden olur. Gerektiğinden az heyecan duyulması durumunda da birey dikkatsiz, gayretsiz olur. Bu iki durumda da birey sınavda başarısız olacaktır.

Sınav sürecinin bireylerde uyandırdığı başka bir duygu da kaygıdır. Kaygı, yaşanan stresle ortaya çıkan bir duygudur. Aslında kaygı, günlük hayatta tüm bireylerde farklı düzeylerde de olsa sürekli olarak var olan bir duygudur. Ancak kaygı bireyin hayatının merkezinde kendine yer bulmaya başlıyorsa sorun olmaya başlar. Verimlilik ile kaygı arasında var olan ilişkiyi Cüceloğlu'nun (2012) ilişkilendirmesi Şekil 1'deki gibidir.



Şekil 1. Kaygı ile verimlilik arasındaki ilişki grafiği

Şekil 1'den de anlaşılacağı üzere kaygı düzeyi çok düşük olduğunda verimlilik düzeyinin düştüğü, çok yüksek olduğunda ise panik yaşandığını ve buna bağlı olarak da verimliliğin yine düştüğü görülmektedir. Özarpınar (2016) da başarılı olmak için kaygının istendik düzeyde olması gerektiğini ifade eder. Ayrıca karar veren, uygulayan, çaba harcayan, mücadele eden kısacası hedefe ulaşmak için olumlu çalışmalar yapan kişilerin muhakkak başarılı olacağını vurgular (s.206).

Başarı, uygun çalışma stratejilerini benimseyen, gerekli yeterliliklere ulaşmış kişiler için kaçınılmazdır. John CalvinMaxwell'in "Hiçbir başarı tesadüf değildir sadece gerekenleri yapanlar başaracaktır." sözü de aslında buna işaret eder. Özarpınar'ın (2016) da önemli ve değerli işlerde başarının kestirme yolunun olmadığını, gayretli olarak verimli çalışma

tekniklerini benimseyenlerin başarıya ulaşabileceğini ifade etmesi tesadüf değildir. Bu iki görüşün de vurguladığı ortak nokta çalışmadan başarı sağlamanın mümkün olmayacağıdır.

Kitapta genel olarak anlamamanın, yorumlamanın ve kavramanın öğrenme, öğrenilenleri hafızada tutma, daha sonra onları hatırlama ve onlardan yararlanma üzerindeki olumlu etkilerine değinmiştir. İnsan eğitim öğretim sonucu kazandığı öğrenmeleriyle zihnini olgunlaştırabilir. Olgunlaşan zihinle insan, bilgileri eleştirel olarak özümseyerek kişiliğinde eritir. Bu sayede birey öğrenerek gelişme sağlar. Verimli çalışma yöntemlerinin kullanılmasıyla var olan potansiyel kapasiteyi yüksek başarı düzeyine çevirmeye yardım olacaktır.

Bu kitap, başta öğrenciler olmak üzere öğretmenler, veliler kısacası eğitim camiasının tüm paydaşlarının faydalanabileceği bir eserdir. Birçok insan başarıya ulaşmak için azımsanmayacak miktarda emek, zaman ve para harcamaktadır. İşte bu kitapta Özakpınar, insanlara çalışmalarını boşa gitmesin diye verimli çalışabilmenin yollarını göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Alin, L. H. (1997). The memory laws of Jost. *Göteborg Psychological Reports*, 27(1), 1-21.
https://www.science.gu.se/digitalAssets/1286/1286080_gpr97_nr1.pdf
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranış-psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi* (Çev. Aksu Bora ve Onur Cançolak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Özakpınar, Y. (2016). *Öğrenme: Verimli zihinsel çalışmanın psikolojik koşulları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

www.turkiyeegitimdergisi.com

E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com