

Haziran
2023

Siirt Eğitim Dergisi

S E D
SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 2791-870X

Cilt 3

Sayı 1

SIIRT EĞİTİM DERGİSİ / SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 3, Sayı 1, 2023
Volume 3, Issue 1, 2023

BAŞ EDİTÖR / EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

EDİTÖRLER / EDITORS

Dr. Ahmet SAYLIK
Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Dr. Emrah ERİŞ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU / PUBLICATION AND ADVISORY BOARD

Dr. Abdurrahman İLĞAN	Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Dr. Ali Osman ENGİN	Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Dr. Behçet ORAL	Dr. Kemal ÖZGEN
Dr. Cahit EPÇAÇAN	Dr. Murat TAŞDAN
Dr. Cahit PESEN	Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Fethi SOYALP	Dr. Rezzan KARAKAŞ
Dr. Fuat TANHAN	Dr. Zihni MEREY
Dr. Habib ÖZKAN	Dr. Khalil Ibrahim MOHAMMAD

SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. İrem ELÇİ

İLETİŞİM / CONTACT

İnternet Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sedder>

E-Mail: egitimdergi@siirt.edu.tr

Adress: Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kezer Kampüsü / SIIRT

HAKEM LİSTESİ / REVIEWERS

Dr. Mustafa ERDEM / Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Taha YAZAR / Dicle Üniversitesi

Dr. Halil İbrahim Muazez HASESKİ / Manisa Celâl Bayar Üniversitesi

Dr. Cansu ÇAKA / Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Ali Osman ENGİN / Atatürk Üniversitesi

Dr. Suat KAYA / Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Osman KARAHAN / Hakkari Üniversitesi

Dr. Ferhat KARDAŞ / Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Murat BOYSAN / Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi

Dr. Enes DEMİR / Siirt Üniversitesi

Dr. Mustafa GÖK / Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Ali ÇETİN / Siirt Üniversitesi

Dr. Erhan ŞAHİN / Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

EDİTÖRDEN

Değerli araştırmacılar,

Siirt Eğitim Dergisi (SED) olarak üçüncü yılda beşinci sayıyla tekrar karşınızdayız. Üretilen bilimsel bilginin yayılmasına vesile olmaktan dolayı mutluyuz. Nitelikten ödün vermeyen bir anlayışla yol alan genç Dergimizin tarandığı ulusal ve uluslararası indeksler sürekli artmaktadır. Aynı zamanda Dergimiz, TR dizinin yanı sıra bazı indekslerin izleme sürecindedir. Bu sayımızda beş özgün makaleye yer verilmiştir. Bu sayıda çalışmalarını yayımlanan yazarlara ve desteklerini sunan hakemlere teşekkür ederiz. Yeni sayımız için makale kabul çağrımızı yineler, tekrardan buluşmayı ümit ederiz.

Siirt Eğitim Dergisi

Editör Kurulu

İÇİNDEKİLER

- Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı**
1
22 **Nurullah ÖZCANLI - İshak KOZİKOĞLU**
Araştırma Makalesi
- Hikikomori Öz Bildirimi için Uyarlanabilir Davranışlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması**
23
36 **Ulaş İLİC**
Araştırma Makalesi
- İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Teneffüs Süreleri ve Öğle Arası Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi**
37
56 **Mehmet Emin KIYAT - Ahmet YAYLA**
Araştırma Makalesi
- Yaşamın İlk Yıllarında Grup Kimliği Üzerine Bir Derleme Çalışması**
57
78 **Betül SARI - Hülya GÜLAY OGELMAN**
Derleme Makalesi
- İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri**
79
91 **Gizem BERK – Dilşad Güven AKDENİZ**
Araştırma Makalesi

English-Speaking Anxiety of Secondary School Students Based on the Opinions of Students and Teachers*

Nurullah ÖZCANLI¹
İshak KOZİKOĞLU²

Abstract

This study seeks to determine the English-speaking anxiety levels of secondary school students and the sources of English-speaking anxiety based on the opinions of teachers and students. The present study is based on concurrent embedded design, which is a mixed method. This study was carried out with a total of 920 students studying in secondary schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tusba, Edremit) selected via the cluster sampling method. In addition, interviews were conducted with 15 students and 15 English teachers in schools selected via the maximum variation sampling method. The “Foreign Language Speaking Anxiety Scale” and “Semi-Structured Interview Forms” were used as data collection tools in the study. For the analysis of the quantitative data in the study, descriptive statistics (mean, standard deviation), differential statistics (t-test, ANOVA) were used while the descriptive analysis technique was used for the analysis of qualitative data. As a result, it was concluded that the students' English speaking anxiety was at a high level and stemmed from various factors in cognitive and affective terms. Besides, the English speaking anxiety was higher for female students who like English lessons and regularly watch foreign movies or listen to foreign music. On the other hand, as the students had higher levels of self-efficacy and success in English lessons, their English speaking anxiety decreased. Considering the importance of English speaking anxiety in foreign language learning, teachers are recommended to guide students, provide motivating and encouraging learning-teaching situations for learning foreign languages, and create a positive classroom climate in which students can express themselves comfortably.

Keywords: English-speaking anxiety, foreign language teaching, secondary school students

* This study was produced from a part of the first author's master's thesis.

¹ Teacher, Mustafa Cengiz Secondary School, Van, JAGUZAR_1989@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2279-1408>

² Assoc. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 31.03.2023

Kabul Tarihi: 26.04.2023

Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygısı*

Nurullah ÖZCANLI¹
İshak KOZİKOĞLU²

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini, İngilizce konuşma kaygılarının nedenlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Karma araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Araştırma, küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) bulunan ortaokullarda öğrenim gören toplam 920 öğrenciyle yürütülmüştür. Ayrıca, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda öğrenim gören 15 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” ve “Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formları” kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark istatistikleri (t testi, ANOVA); nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu ve bu kaygının oluşmasında bilişsel, duyuşsal anlamda çeşitli faktörlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada kız öğrencilerin, İngilizce dersini seven, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğrencilerin İngilizce ders başarısı bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi ve İngilizce ders başarısı arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır. İngilizce konuşma kaygısının yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde; öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmeleri, onlara yabancı dili öğrenmek için motive edici ve teşvik edici öğrenme-öğretme durumları sağlamaları, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce konuşma kaygısı, yabancı dil öğretimi, ortaokul öğrencileri

* Bu çalışma ilk yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından üretilmiştir.

1 Öğretmen, Mustafa Cengiz Ortaokulu, Van, JAGUZAR_1989@hotmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-2279-1408>

2 Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-3772-4179>

Atf için: Özcanlı, N., & Kozikoğlu, İ. (2023). Öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısı. *Siirt Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-22. DOI: [10.58667/sedder.1274744](https://doi.org/10.58667/sedder.1274744)

Giriş

Yabancı dil öğrenme sürecinde üretici dil becerilerinden olan konuşma becerisi üzerinde daha fazla durulmakta ve bu durum yabancı dil öğrenme sürecinde başarının bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Bununla beraber öğrenciler bu becerinin gelişiminde özellikle yabancı dil konuşma kaygısından dolayı istenen yeterlik düzeyine ulaşamamaktadırlar. Bu nedenle, hem öğrenenlerin hem de öğretmenlerin konuşmayı en çok kaygı yaratan beceri olarak görmeleri şaşırtıcı değildir.

Yabancı dil öğreniminde istenen başarı düzeyine ulaşmayı engelleyen birçok duyuşsal ve bilişsel faktör bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından yabancı dil öğrenme sürecinde tutum, özgüven, dışa dönüklük, benlik saygısı gibi faktörler önemli görülmekle beraber kaygı durumu bu süreci etkileyen en önemli etken olarak düşünülmektedir (Gardner ve MacIntyre, 1993). Alanyazında kaygının tanımıyla ilgili birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak kaygı, hem eğitim bilimlerinde hem de psikolojide birkaç cümlede tanımlanması en zor terimlerden biridir. Sellers (2000), kaygının birçok farklı değişkeni içinde barındıran karmaşık psikolojik bir durum olduğunu ve bu değişkenleri tek bir tanım içerisinde ele almanın zor olduğunu belirtmiştir. Kaygı durumu; uyku bozuklukları, çarpıntı, terleme, titreme ve gerginlik gibi bazı psikolojik ve fizyolojik semptomlara neden olabilir (Young, 1990). Horwitz'e (2001) göre kaygı, tehdit edici bir durumdan korkması nedeniyle bireyin kişiliğine bir tehdit olarak tanımlanabilir. Spielberger (1983), kaygı durumunu otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkilendirilen "gerginlik, endişe, sinirlilik ve korku hissi" olarak ele almaktadır. Tuma ve Maser (1985), kaygının insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu, insanlık tarihinin farklı zamanlarında farklı şekillerde tanımlandığını belirterek bu duygunun biyolojik, davranışsal ve deneysel bileşenlerinin olduğunu ve bireyin zor durumlarda kaldığı zamanlarda kendisinde şüphe uyandıran ve endişeye sebep olan bir durum olarak ifade etmişlerdir. Bu açıklamalardan hareketle kaygı, özellikle öğrenme durumlarında engelleyici bir faktör olarak bireylerin hayatında olumsuzluklara sebep olan, endişe ve korkuya yol açan ve nihayetinde kişinin doğasına bir tehdit unsuru olarak görülen bir duygu şeklinde tanımlanabilir.

Young (1990) tarafından yapılan çalışmada dil bilimciler, konuşma becerisini kaygı açısından listenin en üstüne koymuşlardır. Benzer şekilde Woodrow (2006), ikinci dil konuşma kaygısının "başarının önemli bir yordayıcısı" olduğunu ve ikinci dil konuşma kaygısı ile sözlü performans arasında anlamlı, negatif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Yabancı dil konuşma kaygısı, yabancı dil kaygısının kaynağı ve bir parçasıdır. Konuşma kaygısı yabancı dil kaygısından daha özel bir alan olarak tanımlansa da, konuşmanın kaynakları ve etkileri dil kaygısı probleminden kaynaklanmaktadır, çünkü konuşma kaygısı yabancı dil kaygısı alanı olarak kabul edilmektedir (Horwitz, 2001). Yabancı dil konuşma kaygısı eğitim sisteminin her aşamasında, ilkokulda, lisede, üniversitede ve hatta okulu bitirdikten sonra büyük bir sorun oluşturmaktadır. Bu durumda, yabancı dil konuşma kaygısı yaşayan öğrencilerin İngilizce dersinde olumsuz bir şekilde etkilendikleri ve istenen başarı düzeyine ulaşmada zorluk yaşadıkları söylenebilir.

Yabancı dil öğrenmede konuşma ve diğer sözlü etkinlikler, aynı zamanda yabancı dil öğrenme kaygısı teorisinin bir başka bileşeni olan iletişim kaygısı ile yakından bağlantılıdır (Vural, 2017). İletişim kaygısı bireyler arasında her türlü iletişimde ortaya çıkabilir. İletişim kaygısı, bir bireyin başka bir kişi ya da kişilerle gerçek ya da beklenen iletişimden kaynaklanan korku ya da endişe hissi anlamına gelen geniş bir terimdir (Jing ve Zhang, 2019; McCroskey, 1977; Yule, 2016). Birçok faktör iletişim kaygısının oluşmasına sebep olabilmektedir. Formalite, aşinalık, yenilik, statü farkı ve algılanan benzerlik, konuşurken endişe duyma eğilimini etkileyen faktörlerden birkaçıdır (Özkan, 2019; Vural, 2017; Zambak, 2016). Bu açıdan, iletişim kaygısından muzdarip bireylerin muhtemelen yabancı dil öğrenme sürecinde konuşma kaygısından muzdarip olacağı da düşünülebilir.

Yabancı dil konuşma kaygısı ayrıca öğrencilerin sözlü iletişimde ve yabancı dil öğrenme sürecinde yaşadıkları huzursuzluktur. İletişim kuramadıkları için, öğrenciler konuşmaları gerektiğinde bir tür endişe ve hayal kırıklığı hissederler. Bireylerin özellikle konuşma becerisinin edinimi sürecinde yaşadıkları bu kaygının topluluk önünde İngilizce konuşma korkusu, sözlü iletişim kuramama, dilsel yeterliğin düşük olması, hata yapma korkusu, sınırlı dil bilgisi, hazırlıksız olma, başkaları tarafından

olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmenin olumsuz yaklaşımı gibi konuşma kaygısı yaşamının birçok nedeni vardır (Elaldi, 2016; Elsharkawy, 2019; Gardner ve MacIntyre, 1993). Yabancı dil konuşma kaygısı yaşayan bireyler diğer insanları anlayamaz ve kendilerini başkalarına ifade edemezler. Özellikle dinleme ve konuşma becerileri göz önüne alındığında, konuşma kaygısı olan öğrenciler yabancı dil bağlamında kendilerini rahat hissetmezler (Tsiplakides ve Keramida, 2009). Yule (2016) konuşma kaygısının benzersiz bir bileşen olarak kabul edilen üstbilişsel bir farkındalığa sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bireyin orijinal fikirlerini ve düşüncelerini uygun bir şekilde ifade etmedeki yetersizliği iletişimin kaybolmasına neden olur ve bu durumda başkalarını anlamayacağı ve kendini başkalarına anlatamayacağına bilincinde olmasına sebep olur. Bu bakımdan, yabancı dil öğrenme sürecinde ve özellikle konuşma becerisinin ediniminde dinleyiciler ve konuşmacılar tam ve eksiksiz anlayamamaktadır. İletişim sürecinde mesajı anlayamadıkları için bireyler endişe duymakta ve iletişim sürecine hâkim olan bir kaygı durumu oluşmaktadır (Vural, 2017).

Alanyazın incelendiğinde kaygı durumunun yabancı dil öğrenme sürecinde daha çok olumsuz bir etki bıraktığı görülmektedir. Yabancı dil öğrenenler genellikle hedef dilde konuşmaktan şikayet ederler ve bunun yabancı dil sınıflarında en çok endişe yaratan beceri olduğunu belirtirler. Bu nedenle, konuşma becerisinin diğer becerilere göre daha fazla kaygıya sebep olduğu ve yabancı dil derslerinde en çok endişe verici beceri olarak ifade edilmektedir (Horwitz, 2001; Vural, 2017; Young, 1990; Zambak, 2016). Gardner ve MacIntyre'ye (1993) göre, endişeli öğrenciler daha az endişeli öğrencilere göre yeterliklerini düşük değerlendirir. Bu nedenle, bireylerin sözlü iletişim sırasında bazı olumsuz duyguları olabilir, çünkü performansları öğretmenler veya eğitmenler tarafından yeterince sahip olmadıkları bazı kriterlere göre değerlendirilir. Bu bakımdan, öğrenciler yabancı dilde iletişim kurmak için yeterli kararlılığa sahip olmama, konuşma riski almaya isteksizlik ve yetersizlik hissi gibi bazı sorunlarla karşılaşabilmektedirler. Benzer şekilde Riasati (2012), öğrencilerin mevcut konuşma seviyelerinden memnun kalmadıklarında bu durumun sınıfa aktif katılımlarını engellediğini ve bunun da "konuşma istekliliğinin düşüklüğü" ile sonuçlandığını belirtmektedir. Bu noktada yapılması gereken şey, kaygı düzeyi düşük olan veya hiç olmayan bir atmosfer yaratmak veya öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmalarına yardımcı olmak için bazı yararlı stratejiler aramaktır (Subaşı, 2010).

Bu araştırmanın amacı, Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini, İngilizce konuşma kaygılarının nedenlerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları;
 - Cinsiyet,
 - Sınıf düzeyi,
 - İngilizce dersini sevmeye durumları,
 - Yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı,
 - İngilizce ders başarısı bakımından kendini yeterli görme düzeyi,
 - İngilizce ders başarı notu
 değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygıları ve konuşma kaygısı üzerinde etkili olan faktörlere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu araştırmanın İngilizce konuşma kaygısının sebeplerini öğrenciler ve öğretmenlerin perspektifinden ele alması ve problemin çözümü için öneriler sunması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin ve öğretmenlerin gözüyle İngilizce konuşma kaygısına sebep olan faktörleri belirlemesi ve karma yöntem kullanılarak araştırma problemlerine ilişkin daha kapsamlı veri sunması açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısının incelendiği bu çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karma yöntem, nitel ve nicel yöntemlerin beraber kullanıldığı çalışmalardır (Johnson ve Christensen, 2004). Karma yöntemde nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada veya harmanlanarak kullanılması, bu araştırma yöntemlerinin tek başına kullanılmasından daha iyi sonuçlar vermektedir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yönteminde birçok farklı desen bulunmaktadır. Ancak alanyazında yaygın olarak kabul gören sınıflama Creswell (2008) tarafından ardışık açıklayıcı desen, ardışık keşfedici desen, ardışık dönüştürücü desen, eş zamanlı üçgenleme deseni, eş zamanlı iç içe geçmiş desen, eş zamanlı dönüştürücü desen olmak üzere altı başlık altında ele alınmıştır. Bu çalışmada, eş zamanlı iç içe geçmiş desen kullanılmıştır. Eş zamanlı iç içe geçmiş desende, nicel ve nitel veriler aynı zamanda toplanır ve analiz edilir. Bu tasarım çalışılan konu hakkında geniş bir bakış açısı kazanmak ve bir çalışma içerisinde farklı gruplar veya seviyelerle araştırma yapılmak istendiğinde yararlıdır (Creswell, 2008). Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygısının geniş bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi için karma yöntem tercih edilmiştir. Ayrıca, nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanıp analiz edildiği ve nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanıldığı için eş zamanlı iç içe geçmiş desenin kullanılması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın hedef evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrenciler ve bu ilçelerde görev yapmak olan İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçek maddelerinin öğrenciler açısından anlaşılabilirliği göz önünde bulundurularak ortaokul 5.sınıf öğrencileri araştırmaya dâhil edilmemiştir. Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan verilere göre ortaokul 6., 7. ve 8. sınıf öğrenci sayılarının ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmanın Hedef Evrenine İlişkin Ortaokul Öğrenci Sayıları

İlçeler	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
İpekyolu	6234	6441	6721	19396
Tuşba	3353	3413	3313	10079
Edremit	2895	2896	2939	8730
Toplam	12482	12750	12973	38205

Tablo 1 incelendiğinde, İpekyolu ilçesinde 19.396, Tuşba ilçesinde 10.079, Edremit ilçesinde ise 8.730 öğrenci olmak üzere Van ilinin belirtilen üç merkez ilçesinde toplam 38.205 ortaokul (6., 7. ve 8. sınıf) öğrencisi MEB’e bağlı okullarda öğrenim görmektedir. Bu çalışmada, çalışma evreninin tamamına ulaşmak zaman, emek ve olanaklar bakımından güç olduğu için örneklem almaya karar verilmiştir.

Bu çalışmada, örneklemin belirlenmesinde küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme tekniğidir (Karasar, 2014). Çalışma evrenini daha iyi temsil edebilmesi düşüncesiyle Van ili merkez ilçelerinde (İpekyolu, Tuşba, Edremit) yer alan ortaokullar sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeylerine göre uzman görüşü alınarak yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Her bir gruptan belirli sayıda ortaokul seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu okullarda her bir sınıf düzeyinden belirli sayıda şube seçkisiz olarak belirlenmiştir. Belirlenen okul ve sınıflarda öğrenim gören toplam 920 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme alınan öğrencilerin 584’ü (%63.5) kız, 336’sı (36.5) ise erkektir. Öğrencilerin 327’si (%35.5) 6.sınıf, 262’si (%28.5) 7.sınıf, 331’i (%36.0) ise 8.sınıfta öğrenim görmektedir.

Ayrıca, araştırma problemlerine ilişkin daha ayrıntılı veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okullarda öğrenim gören 15 öğrenci ve bu okullarda görev yapan 15 İngilizce öğretmeniyle görüşme yapılmıştır.

Bu örnekleme yöntemi, araştırmanın hedefleriyle uyumlu olarak örneklemin, problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Öğretmenler belirlenirken öğretmenlerin cinsiyeti, görev yaptıkları ilçe ve mesleki deneyim gibi değişkenler; öğrenciler belirlenirken ise öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri ilçe gibi değişkenler dikkate alınarak çeşitlilik sağlanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin 9'u erkek, 6'sı kadındır. Öğretmenlerin 5'i İpekyolu, 5'i Tuşba ve 5'i Edremit ilçelerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 7'si 1-5 yıl arası, 6'sı 6-10 yıl arası ve 2'si 11 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahiptir. Ayrıca görüşme yapılan öğrencilerin 7'si erkek, 8'i kızdır. Öğrencilerin 5'i İpekyolu, 5'i Tuşba ve 5'i Edremit ilçelerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin 1'i 6.sınıf, 3'ü 7.sınıf ve 11'i 8.sınıf düzeyindedir.

Veri Toplama Araçları

Yabancı dil konuşma kaygısı ölçeği

Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen bu ölçek, Aydın (1999) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Saltan (2003), 33 maddelik bu ölçeğin 18 maddesini seçip kullanmıştır. Uyarlanmış ölçek "iletişim kaygısı (6 madde)", "olumsuz değerlendirilme korkusu (7 madde)", "sınav kaygısı (2 madde)", "İngilizce sınıfı kaygısı (3 madde)" olmak üzere dört alt boyuttan ve toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 5'li Likert tipi olarak derecelendirilmiştir (Kesinlikle katılmıyorum, Katılmıyorum, Kararsızım, Katılıyorum, Kesinlikle katılıyorum). Altın (2018) tez çalışmasında, 18 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasını ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modeldeki boyutlar arasındaki ilişki .90'dan büyük olduğu için model tek boyuta düşürülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0.98 olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Öğretmen ve öğrenciler için yarı-yapılandırılmış görüşme formları

Bu çalışmada Van ili merkez ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerde kullanılmak üzere yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırma problemlerine ilişkin daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla kullanılmıştır. İngilizce öğretmenlerine yönelik görüşme formunda; öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısına ve nedenlerine, hangi durumların öğrencilerin daha rahat konuşmasını sağladığına veya engellediğine yönelik İngilizce öğretmenlerinin genel düşüncelerine ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Ortaokul öğrencilerine yönelik olan görüşme formunda ise; İngilizce konuşurken stres yaşayıp yaşamadıklarına, hangi durumların İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağladığına veya engellediğine yönelik öğrencilerin genel düşüncelerine ve önerilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde; hazırlanan taslak görüşme formu, uzman görüşü almak üzere Eğitim Bilimleri, Türkçe Eğitimi ve İngilizce Eğitimi bölümünden yedi uzmana gönderilmiş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda görüşme formundaki sorularda dil ve içerik bakımından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Taslak görüşme formunda uzmanlar arasında büyük ölçüde görüş birliği olan sorular aynen alınmış, düzeltilmesi gereken sorular uzmanların dönütleri ve önerileri doğrultusunda daha anlaşılır ve amaca hizmet eder hale getirilmiştir.

Görüşme formunun ön uygulaması olarak, üç İngilizce öğretmeni ve üç öğrenci ile görüşme yapılmış, görüşme formundaki soruların öğretmenler ve öğrenciler tarafından doğru olarak anlaşılıp anlaşılmadığı ve formun araştırmanın amacına uygun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda görüşme formundaki soruların öğretmenler ve öğrenciler tarafından açık bir şekilde anlaşıldığı ve araştırmanın amacına hizmet ettiği ortaya çıkmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerini belirlemek üzere ölçek puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Bu değerler; '1-1.79 arası' çok düşük, '1.80-2.59 arası' düşük, '2.60-3.39 arası' orta, '3.40-4.19 arası' yüksek ve '4.20-5.00 arası' çok yüksek düzeyde olarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısının cinsiyete, İngilizce dersinin sevip sevmeme ve yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığının olup olmaması durumlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için bağımsız örneklemeler için t-testi; sınıf düzeyi, İngilizce ders başarı notu bakımından öğrencilerin kendilerini yeterli görme düzeyi ve İngilizce ders notuna göre değişip değişmediğini belirlemek için ise çok yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Fark analizleri yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi (normality test) yapılmıştır. Tek değişkenli normalliği belirlemek için yapılan analizlerde, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin ± 1 aralığında olduğu saptanmıştır. Normalliğin kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2018). Bu değerler doğrultusunda verilerin normal dağılım sağladığına karar verilmiştir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizi tekniği olan betimsel analiz kullanılmıştır. Nitel veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla düzenlenip yorumlanmaktadır (Karataş 2015; Punch, 2014). Betimsel analiz dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar, betimsel analiz için tematik çerçeve oluşturma, temalara göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada, bu adımlar izlenerek öncelikle araştırmadan elde edilen nitel veriler kodlanarak sınıflandırılmıştır. Belirlenen kodların ortak özellikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiş ve kodlar uygun temalar altına işlenmiştir. Daha sonra kod ve temalara göre düzenlenen veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca, bulguları desteklemek ve öğretmenler ile öğrencilerin görüşlerini açık bir şekilde yansıtmak için veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının sunumu için öğretmen ve öğrencilere bir kod numarası verilmiştir. Öğretmenlere “T1, T2, T3...” şeklinde, öğrencilere ise “S1, S2, S3...” şeklinde kod verilmiştir.

Araştırmada dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacının konumu ve katılımcılar hakkında ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise verilerin yaklaşık olarak dörtte biri iki ayrı kodlayıcı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği (Güvenirlilik=Görüş birliği/[görüş birliği+görüş ayrılığı]) kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirliğin % 94 olduğu bulunmuştur. Bu durumda kodlamaların yeterli düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir (Miles ve Huberman, 1994). İç geçerliği sağlamak için verilerin bütünlüğü ve tutarlılığı gözden geçirilmiş, dış geçerliği sağlamak için ise görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analizi gibi süreçlere ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 16/09/2020-61176 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik olarak öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlar üzerinden hesaplanan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Öğrencilerin Ölçeklere Verdikleri Yanıtlara Göre Hesaplanan Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Ölçek	\bar{X}	S
İngilizce konuşma kaygısı	3.40	0.71

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($\bar{X}=3.40$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, ortaokul öğrencileri İngilizce konuşmaya ilişkin yüksek düzeyde kaygı taşımaktadırlar.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Cinsiyete Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Erkek	336	3.26	0.68	918	-4.328	.000
	Kız	584	3.47	0.72			

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)}=-4.328$, $p<.05$) kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce konuşma kaygılarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları						
Ölçek	Sınıf Düzeyi	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p
İngilizce konuşma kaygısı	6.sınıf	327	3.40	0.70	Gruplar	.605	2	.303	.588	.556
	7.sınıf	262	3.43	0.69	arası					
	8.sınıf	331	3.36	0.74	Gruplar içi	471.782	917	.514		
					Toplam	472.388	919			

Tablo 4’de görüldüğü üzere, İngilizce konuşma kaygılarının ($F_{(2,917)}=.588$, $p>.05$) sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Bu durumda; 6., 7. ve 8.sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce dersini sevip sevmeme durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Dersini Sevip Sevmeme Durumuna Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	İngilizce Dersini Sevme	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Evet	797	3.31	0.67	918	-8.844	.000
	Hayır	123	3.90	0.79			

Tablo 5’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)}=-8.844$, $p<.05$) İngilizce dersini sevmeyenlerin lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, İngilizce dersini seven öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan t testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının Yabancı Film İzleme veya Müzik Dinleme Alışkanlığına Göre t testi Sonuçları

Ölçekler	Yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı	Sayı	\bar{X}	s	sd	t	p
İngilizce konuşma kaygısı	Evet	610	3.32	0.68	918	-	.000
	Hayır	310	3.55	0.75			

Tablo 6’da görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının ($t_{(918)} = -4.665$, $p < .05$) ise yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığı olmayanların lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu durumda, yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce ders başarısı bakımından kendini yeterli görme düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Ders Başarısı Bakımından Kendilerini Yeterli Görme Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Kendini yeterli görme düzeyi	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
İngilizce konuşma kaygısı	Çok iyi	222	2.93	0.59	Gruplar arası	115.948	3	38.64	99.324	.00	4<3
	İyi	315	3.28	0.59							4<2
	Orta	270	3.64	0.61	Gruplar içi	356.439	916	.389			4<1
	Zayıf	113	4.04	0.76							3<2
					Toplam	472.388	919				3<1
											2<1

1- "Zayıf", 2- "Orta", 3- "İyi", 4- "Çok iyi"

Tablo 7’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında ($F_{(3,916)} = 99.324$, $p < .05$); İngilizce ders başarısı bakımından kendini çok iyi düzeyde görenler ile kendilerini iyi düzeyde görenler arasında kendilerini iyi düzeyde gören öğrencilerin lehine, İngilizce ders başarısı bakımından kendini çok iyi düzeyde görenler ile kendilerini orta düzeyde görenler arasında kendilerini orta düzeyde gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce ders başarısı bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının İngilizce ders başarı notuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygılarının İngilizce Ders Başarı Notuna Göre ANOVA Sonuçları

Betimsel İstatistikler				ANOVA Sonuçları							
Ölçek	Başarı Notu	Sayı	\bar{X}	S	Varyans Kaynağı	K.T	sd	K.O	F	p	Fark
İngilizce konuşma kaygısı	0-44	30	3.64	0.95	Gruplar arası	36.795	4	9.199	19.323	.000	5<1
	45-54	37	3.76	0.73							5<2
	55-69	101	3.69	0.62	Gruplar içi	435.592	915	.476			5<3
	70-84	277	3.53	0.64							5<4
	85-100	475	3.21	0.70	Toplam	472.388	919				

1- "0-44", 2- "45-54", 3- "55-69", 4- "70-84", 5- "85-100"

Tablo 8’de görüldüğü üzere, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında ($F_{(4,915)} = 19.323$, $p < .05$); İngilizce ders başarı notu 0-44 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 0-44 arasında olanların lehine, İngilizce ders başarı notu 45-54 aralığında olanlar ile 85-100 aralığında olanlar arasında İngilizce ders başarı notu 45-54 aralığında olanların lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumda, öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak öğretmen ve öğrenci görüşleri “İngilizce konuşma kaygısının nedenleri”, “İngilizce konuşurken rahat hissetmeyi sağlayan faktörler”, “İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik öneriler” olmak üzere üç alt tema altında gruplandırılmıştır. Belirlenen temalara ilişkin açıklamalara ve öğretmen ile öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

İngilizce konuşma kaygısının nedenleri

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Öğrencilerinizin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını düşünüyor musunuz? Sizce öğrencilerin yaşadığı İngilizce konuşma kaygısının nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin tamamı (n=15) öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığını düşünmektedir. Öğretmenler öğrencilerin çoğunlukla hata yapma korkusu (n=13) ve arkadaşları tarafından alay edilme endişesi (n=13) taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerden çekinme/kızacağı korkusu (n=6), yeterli düzeyinin düşük olması (n=5), dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum (n=5) ve dile yeterince maruz kalmama (n=5) gibi kaygı nedenlerini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Evet öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadıklarını düşünüyorum. Kaygı yaşamalarının birçok sebebi var bunlardan bir kısmını şöyle sıralayabilirim: Öğrencilerin bir kısmı yanlış yapabilme korkusu yaşadıkları için endişelenmekte ve bu yüzden sessiz kalmayı tercih etmekte. Diğer bir kısım ise konuşurken telaffuzum yanlış olursa gülünç duruma düşer miyim kaygısıyla geri durmaktadır. Son bir kısım ise kelime eksikliği yaşadıkları için cümle kuramam korkusuyla kaygılanmaktadır.” (T6)

“Öğrencilerim konuşma kaygısı yaşarlar. Bu kaygıların temel nedenleri; yanlış telaffuz, gülünç duruma düşme, öğretmenin daha önce konuşma girişimine gösterdiği tepki, sınıf ortamında daha önce yaşanmış dışlayıcı ve alaycı kötü anı ve örnekler, yabancı bir dile olan yabancılık duygusu, öğretmenin hedef dili yeterince kullanmaması ve konuşma için yeterli bir ortam ve pratik atmosferin sağlanmaması.” (T8)

“Zaman zaman kaygılandıklarını düşünüyorum. En büyük nedeni hata yapacakları için arkadaşları arasında küçümseneceklerini düşünmeleri oluyor. Ya da bazı durumlarda öğretmenler tarafından sürekli sessiz kalmaları söylendiği için İngilizce konuşmaktan da çekiniyorlar.” (T1)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretmenlerin tamamı öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yukarıda belirttiği faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenler özgüven eksikliği (n=3), sınıftaki olumsuz atmosfer (n=3), heyecan yaşama (n=2), kişilik özelliklerinin etkisi (n=2), öğretmenlerin sürekli müdahalelerde bulunması veya uyarması (n=1) gibi faktörlerin de öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısına sebep olduğunu savunmuşlardır. Öğretmenlerin tamamının öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygı yaşadıklarını düşünmeleri ve bunun farklı sebeplerinin olduğuna dikkat çekmeleri yabancı dil öğrenme sürecinde kaygı durumunun önemli bir problem olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken kendinizi kaygılı/stresli hissediyor musunuz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin tamamı (n=15) İngilizce konuşurken kendisini kaygılı hissettiğini düşünmektedir. Öğrenciler daha çok sırasıyla; kendini yabancı dili konuşmak için yetersiz hissetme/özgüven eksikliği (n=12), hata yapma korkusu (n=9), arkadaşlardan çekinme (n=6), öğretmenlerden çekinme/kızacağı korkusu (n=6) gibi nedenlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğrenci görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kendimi stresli hissediyorum çünkü yanlış bir şey söylerim diye ve konuşurken arkadaşlarımdan benimle alay etmesini istemediğim için İngilizce konuşmayı tercih etmem.” (S5)

“Evet, bazen hangi kelimeleri kullanacağımı, nasıl telaffuz edeceğimi bilmediğimde kaygılı hissederim. Ya arkadaşlarımdan bana gülerse, ya hata yapınca öğretmenim kızarsa diye çok çekiniyorum.” (S1)

“Evet. Çünkü söylediğim kelimelerin ne kadar doğru ne kadar yanlış olduğunu bilmiyorum. Tedirgin oluyorum. Karşımdakinin de beni anlayıp anlamadığını bilemiyorum.” (S10)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşurken hata yapma endişesi, özgüven eksikliği, sınıf içindeki olumsuz atmosfer gibi sebeplerden dolayı çok kaygılandıklarını vurgulamışlardır. Yukarıda öğrencilerin dikkat çektiği nedenlerin yanı sıra bazı öğrenciler konuşacağı sırada çok heyecanlanma (n=4), konuşma sırasında bilmediği kelime veya dil bilgisi kurallarıyla karşılaşma (n=2) ve diyalogu sürdürmemeye endişesi (n=1) gibi faktörlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin tamamının İngilizce konuşurken kaygılandıklarını savunmaları ve bunun farklı nedenlerinin olduğuna dikkat çekmeleri yabancı dil öğrenme sürecinde ve özellikle konuşma becerisinin ediniminde konuşma kaygısının önemli bir faktör olduğunu ortaya koymaktadır.

İngilizce konuşurken rahat hissetmeyi sağlayan faktörler

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Sizce öğrenciler İngilizce konuşurken hangi durumlar onların daha rahat hissetmesini sağlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin 6’sı öğrencilerin İngilizce konuşurken motive edilmesi veya özgüven verilmesi gerektiğini düşünürken öğretmenlerin 5’i sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler ayrıca daha çok sırasıyla öğrencilere hata yapınca birbirleriyle alay etmemeleri gerektiğini ifade etmek (n=4), öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı öğretmek (n=3), sınıf içerisinde sürekli İngilizce konuşulması (n=2), hataları dolaylı olarak düzeltme (n=2) ve pekiştirme (n=2) gibi durumları dile getirmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Kaygıyı azaltmak için en önemli noktanın öğrencilere özgüven kazandırmak olduğunu düşünüyorum. Bunu sağlamak için de öncelikle öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı, hata yaptıkları zaman birbirlerini küçümsememeleri gerektiği, hata yapmanın ana dilde bile olan doğal bir durum olduğu, hata yapmanın sınıf içerisinde olumsuz sonuçlar doğurmayacağını kavratmak gereklidir. Bunun için güvenli ve karşılıklı saygının olduğu bir sınıf ortamı oluşturulmalı.” (T1)

“Öğretmenin ve akranların sağladığı sınıf içindeki iş birliği, demokratik ve hoşgörülü atmosfer, öğrencinin hedef dile karşı olumlu yaklaşımı ve hazırbulunuşluğunun yükseltilmesi öğrencinin konuşurken kendisini rahat hissetmesini sağlar.” (T4)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğretmenler, sınıf içerisinde karşılıklı saygı ve güvenin olduğu olumlu bir sınıf atmosferi oluşturulduğunda ve öğrenciye destek verildiğinde kendilerini rahatlıkla ifade etmeye çalışacaklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca sınıf içerisinde sürekli olarak İngilizce konuşmanın öğrencilerde İngilizce ders başarısına ve özellikle konuşma performansına yansıtacağını savunmuşlardır. Yukarıdaki faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenler öğrencileri yargılamama (n=1), öğrencilerle beraber kural oluşturma (n=1) ve öğrencilerin samimi olduğu arkadaşlarla diyalog kurmaları (n=1) gibi durumların da İngilizce konuşurken daha rahat hissetmelerini sağlayacağını belirtmişlerdir.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken hangi durumlar sizin daha rahat hissetmenizi sağlar?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler daha çok sırasıyla kendini yeterli hissetme/özgüvenli olma (n=11), öğretmenin desteği/yardımcı olması (n=8), samimi arkadaşlarla diyalog kurma (n=7) ve arkadaşların gülmemesi/alay etmemesi (n=4) gibi faktörlerin İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten öğrenci görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmeninim hata yaptığımda çok kızmaması benim daha rahat İngilizce konuşmamı sağlar. Hatalarımı beni destekleyerek söylerse daha rahat olurum. Ayrıca arkadaşlarım benimle dalga geçmezlerse konuşmaktan çekinmem.” (S4)

“Ben İngilizce konuşurken arkadaşlarımla gülmemesi, öğretmeninim yardımcı olması, bildiğimiz konular hakkında konuşulması daha rahat hissetmemi sağlar.” (S3)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşma sırasında öğretmen ve arkadaşlarından destek aldığını görünce psikolojik ve motivasyonel olarak daha rahat hissettiklerini ve bu sayede özgüven kazanıp daha rahat bir şekilde İngilizce konuşabildiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler ayrıca kelime ipuçlarının olması (n=2), telaffuz desteğinin verilmesi (n=2) ve hoşuna giden konuların işlenmesi (n=2) gibi faktörlerin de daha rahat İngilizce konuşmalarını sağladığına dikkat çekmişlerdir.

İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik öneriler

Öğretmen görüşleri

Bu temaya ilişkin öğretmenlere “Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmak için neler önerirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin fazla stres yapmadan rahat bir şekilde İngilizce konuşmaları için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlası (n=9) güvenli ve karşılıklı saygının olduğu olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması ve yine aynı şekilde öğretmenlerin 9’u kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene gibi özellikleri dikkate alarak öğrencilerde motivasyon ve özgüven sağlanması önerilerinde bulunmuşlardır. Bunların yanı sıra öğretmenlerin en çok sırasıyla hataların motive edici ve dolaylı bir şekilde düzeltilmesi (n=5), derslerde sürekli İngilizce konuşulması (n=5), hata yapmanın dil öğrenmede doğal bir süreç olduğunun ifade edilmesi (n=5), eğlenceli ve öğrencilere hitap edecek öğretim tekniklerinin kullanılması (n=4) ve öğretmenin öğrencilere karşı rol model olması (n=3) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılarını azaltmak için konuşan öğrenci bulunduğu ortamda kendisini güvende hissetmeli, öğretmen olumlu ifadeler ve ben dilini kullanmalı. Öğrenci, yaptığı yanlışların öğrenme sürecinin kaçınılmaz ama düzeltilebilir birer parçası ve son derece doğal olduğunun farkında ve bilincinde olmalı.” (T4)

“Arkadaşları arasında olumlu bir hava oluşturulmalı, öğrenci konuşurken destek verilmeli, hata yaptığında hemen düzeltmeye çalışmamalı, sürekli olarak İngilizce konuşulmalı, podcastler dinletilmelidir.” (T14)

Ayrıca, bazı öğretmenlerin yabancı dil becerisinin bütünsel olarak işe koşulması (n=2), öğretmenin ılımlı/hoşgörülü olması-ben dilini kullanması (n=2), öğretmen-öğrenci iletişiminin iyi olması (n=2), konuşmaya geçmeden önce öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyinin artırılması (n=2), dil bilgisi hataları/küçük hataların görmemezlikten gelinmesi (n=2) ve öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması (n=1) gibi önerilerde bulunduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin, İngilizce dersinde veya toplum içerisinde öğrencilerin endişe duymadan rahat bir şekilde İngilizce konuşmaları için öğretmenlere motivasyon sağlamak, özgüven kazandırmak, hataları görmemezlikten gelmek veya dolaylı olarak düzeltmek gibi önemli sorumluluklar düştüğünü ve öğrencilerin de bu konuda daha özverili olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Öğrenci görüşleri

Bu temaya ilişkin öğrencilere “İngilizce konuşurken kaygı veya stres yaşamamanız için sizce neler yapılmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler daha çok sırasıyla; öğretmenin öğrencileri desteklemesi/motive etmesi (n=10), öğretmenin sürekli uyarılarda bulunmaması/müdahale etmemesi (n=8), olumlu bir sınıf atmosferinin oluşturulması (n=5), konuşulacak konuyla ilgili yeterli düzeyde kelime ve dil bilgisi verildikten sonra konuşulması (n=3) ve kelimeler konusunda ipuçlarının olması (n=2) gibi önerilerde buldukları görülmektedir. Bu duruma ilişkin öğrenci önerilerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir.

“Öğretmenimiz bildiğimiz konular hakkında konuşmalı, öğretmenimiz hata yaptığımızda destek vermeli, arkadaşlarımız bizi cesaretlendirmeli, konuşma yapılan konu hakkında sınıf etrafında ipuçları olmalı.” (S3)

“Özgüven verilmeli, öğretmen destek vermeli, kelimeler konusunda ipuçları olmalı ve dil bilgisi konuları önceden verilmelidir.” (S1)

Yukarıda öğrenci görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrenciler, İngilizce konuşurken özellikle öğretmen veya arkadaşlarından destek aldıklarını görünce daha rahat bir şekilde İngilizce konuşabildiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca okulda öğretmenlerinin kendilerine dil bilgisi kuralları ve kelime bilgisi ipuçlarını verdiklerinde İngilizce dersinin daha verimli geçtiğini ve daha iyi İngilizce konuştuklarını savunmuşlardır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin tamamı öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşadığı yönünde görüş belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı yaşamalarına ilişkin öğretmenler tarafından en çok dile getirilen nedenler hata yapma korkusu, arkadaşları tarafından alay edilme endişesi, öğretmenden çekinme, yeterlik düzeyinin düşük olması, dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve dile yeterince maruz kalmama şeklindedir. Öğretmenlerin belirttiği bu faktörlerin yanı sıra bazı öğretmenlerin özgüven eksikliği, sınıftaki olumsuz atmosfer, heyecan yaşama, kişilik özelliklerinin etkisi, öğretmenlerin sürekli müdahalelerde bulunması veya uyarması gibi faktörlerin de öğrencilerde İngilizce konuşma kaygısına sebep olduğunu savundukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin tamamının İngilizce konuşurken kendisini kaygılı hissettiği görülmektedir. Öğrencilerin kendini yabancı dili konuşmak için yetersiz hissetme/özgüven eksikliği, hata yapma korkusu, arkadaşlardan çekinme, öğretmenlerden çekinme gibi nedenlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin dikkat çektiği bu nedenlerin yanı sıra bazı öğrencilerin konuşacağı sırada çok heyecanlanma, konuşma sırasında bilmediği kelime veya dil bilgisi kurallarıyla karşılaşma ve diyalogu sürdürmemeye endişesi gibi faktörlerden dolayı İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin önemli ölçüde İngilizce konuşma kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında birçok çalışmada, bu araştırma sonuçlarına paralel olarak öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının orta (Balemir, 2009; Bozok, 2018; Elsharkawy, 2019; Özer ve Akçayoğlu, 2020; Topçu ve Başbay, 2020) veya yüksek (Alrasheedi, 2020; Chou, 2018; Sadighi ve Dastpak, 2017; Zambak, 2016) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Özkan'ın (2019) tez çalışmasında öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına sahip olduğu ve bunun temel sebeplerinin hata yapma korkusu (özellikle telaffuz hataları), kelime bilgisi eksikliği ve öğretmenin tutumları olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Akkakoson (2016), Taylandlı öğrencilerde genel olarak orta düzeyde İngilizce konuşma kaygısı bulunduğunu ve İngilizce konuşma becerisinde olumsuz bir öz değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun iletişim kaygısına sebep olup performansı etkilediği ve sınırlı bir kelime dağarcığının öğrencilerin konuşma kaygısının en önemli kaynağı olarak belirlendiği ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Öztürk ve Gürbüz (2014), hata yapma korkusu, mükemmeliyetçi tutum ve diğer öğrencilerin tepkileri olmak üzere yabancı dil kaygısının üç sebepten kaynaklandığını belirtmişlerdir.

Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarından hareketle, öğrencilerin İngilizce konuşmaya ilişkin kaygı yaşamaları sıklıkla yaşanan bir durum olarak ele alınabilir. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının nedenleri bireysel faktörler (hata yapma korkusu, yeterlik düzeyinin düşük olması, kelime bilgisi eksikliği, olumsuz tutum, özgüven eksikliği, kişilik özellikleri vb.), öğrenme ortamı (dile yeterince maruz kalmama, olumsuz atmosfer vb.), akran (alay edilme endişesi vb.) ve öğretmenden (sürekli müdahale etme vb.) kaynaklı faktörler olarak sıralanabilir. Nitekim alanyazında da İngilizce konuşma kaygısının nedenleri hata yapma korkusu, öğretmenlerin davranışları, kelime dağarcığı eksikliği, başkalarıyla kendini karşılaştırma, rekabet ortamı ve özgüven yetersizliği gibi faktörler olarak sıralanmaktadır (Akkakoson, 2016; Alawiyah, 2018; Alrasheedi, 2020; Elshakawy, 2019; Özkan, 2019; Zambak, 2016). İngilizcede istenen düzeyde iletişim kurma becerisi öğretmenlerin ve öğrencilerin nihai amacı olduğu için, bu kaygı durumu ve ona sebep olan faktörler öğrenenlerin

yabancı dile karşı olumsuz tutumlarına neden olabilir. Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce konuşmada hata yapma veya alay edilme korkusu olmadan kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması önemli görülmektedir.

Araştırmada İngilizce konuşurken öğrencilerin daha rahat hissetmesini sağlayan faktörlere yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin İngilizce konuşurken motive edilmesi veya özgüven sağlanması, sınıf içerisinde olumlu bir atmosfer oluşturulması, öğrencilere hata yapınca birbirleriyle alay etmemeleri gerektiğini ifade etme, öğrencilere hata yapmaktan korkmamayı öğretme, sınıf içerisinde sürekli İngilizce konuşulması, hataları dolaylı olarak düzeltme ve pekiştireç vermenin gerektiğini belirttikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ayrıca öğrencileri yargılamama, öğrencilerle beraber kural oluşturma ve öğrencilerin samimi olduğu arkadaşlarla diyalog kurmaları gibi faktörlerin de İngilizce konuşurken öğrencilerin daha rahat hissetmesini sağladığını savundukları görülmektedir. Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin kendini yeterli hissetme/özgüvenli olma, öğretmenin desteği/yardımcı olması, samimi arkadaşlarla diyalog kurma ve arkadaşların gülmemesi/alay etmemesi gibi faktörlerin İngilizce konuşurken kendilerini daha rahat hissettirdiğini düşündükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin ayrıca kelime ipuçlarının olması, telaffuz desteğinin verilmesi ve hoşuna giden konuların işlenmesi gibi faktörlerin de daha rahat İngilizce konuşmalarını sağladığına yönelik görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırmaları (Alrayah, 2018; Leong ve Ahmadi, 2017; Yule, 2016) destekler niteliktedir.

Leong ve Ahmadi (2017), öğrencilerin motivasyonunu artırmanın yabancı dilde kaygıyı azaltacağını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle öğrencilerin yeteneklerine güvenmeleri sağlarsa endişe yaşama durumunun önemli ölçüde azalacağına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Özer ve Akçayoğlu (2020), sınıf içerisinde öğretmenlerin öğrencilerin hatalarını hemen düzeltmemesi ve gerektiğinde öğrencilere zorlandıkları alanlarda destek vermenin onların kendilerini daha az kaygılı hissetmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda Alrayah (2018) ve Yule (2016), olumlu bir atmosferin olması ve hata yapmanın yabancı dil öğrenme sürecinde çok doğal bir olay olduğunun anlatılmasının sınıflarda konuşma becerisini geliştirmesi ve öğrencilerin otonom bireyler olması açısından hayati önem taşıdığını belirtmişlerdir. Tüm bu sonuçlar İngilizce konuşma kaygısının azaltılmasında olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulması, motivasyon ve öğretim hizmetinin niteliğine ilişkin değişkenlerin (pekiştireç, ipucu, dönüt/düzeltilme, etkin katılım) işe koşulmasının önemine işaret etmektedir. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, öğrencilerin yabancı dilde istenen başarı düzeyine ulaşmaları ve konuşma becerilerinin gelişmesi için İngilizce öğretmenlerinin kolaylaştırıcı, yol gösterici ve motive edici olmaları gerektiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin zorlandıkları alanları, ilgilerini, ihtiyaçlarını, problemlerini farkedebilmek için onları yakından gözlemlemeleri ve böylece onlara rehberlik ederek ve cesaret vererek kendi çözümlerini keşfetmelerine yardımcı olmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırmada kız öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının erkeklere oranla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonuçları cinsiyet açısından değerlendirildiğinde, alanyazındaki benzer çalışmalar (Balemir, 2009; Bozok, 2018; Hasan ve Fatimah, 2014; Kozikoğlu ve Kanat, 2018; Tien, 2018; Wilson, 2006) ile örtüştüğü görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak, Elaldi (2016) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Özkan (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerinin kaygı uyandıran bir faktör olmadığı ortaya çıkmıştır. Yabancı dilde konuşma becerisine bakıldığında, öğrenenlerin cinsiyeti ikinci veya yabancı dil konuşma becerisi ile ilgili birçok çalışmaya konu olmuştur. Yule (2016), cinsiyetin öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki başarı ve kaygı düzeylerini belirleyen önemli bir değişken olduğunu öne sürmektedir. Aydın (1999), kendini başkalarıyla karşılaştırmanın öğrenenlerin daha rekabetçi davranışlar sergilemelerine ve daha endişeli hissetmelerine neden olduğunu öne sürmektedir. Alanyazında birçok çalışmada (Aslan, 2009; Becirovic, 2017; Leeming, 2017; Saidi ve Al-Mahrooqi, 2012) kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla İngilizce dersinde daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Rekabetçi davranışlar göstermek, başarıya daha fazla önem vermekle ilişkili olabilir ve bu durum yabancı dil öğrenme sürecinde ve konuşma becerisinde daha endişeli olmalarına neden olabilir.

Kız öğrencilerin İngilizce konuşma becerisinde erkeklerden daha endişeli/kaygılı hissetmeleri, onların dil öğrenimine veya başarıya yönelik tutumlarıyla ilişkili olabilir. Bu nedenle, İngilizce öğrenme veya konuşmada daha başarılı olma arzularının onları daha hırslı kıldığı ve bunun da daha fazla kaygıya neden olabileceği sonucuna varmak mümkün olabilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Kozikoğlu ve Kanat'ın (2018) çalışmalarında, sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak Elaldi (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğrenciler dördüncü sınıfa geldiklerinde kaygı düzeyleri hazırlık sınıfı kaygı düzeylerinden biraz daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Aydemir (2011), üniversite öğrencilerinin yabancı dil kaygı düzeylerini eğitim-öğretim yılı başında ve sonunda incelemiş ve öğretim yılı sonunda katılımcıların yabancı dil kaygı düzeylerinin arttığını bulmuştur. Bunun yanı sıra Liu (2006), Vural (2017) ve Wilson (2006) ileri düzey öğrencilerin temel veya orta düzeydeki öğrencilere göre daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını öne sürmüşlerdir. Alanyazın incelendiğinde, bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçların da elde edildiği görülmüştür. Bu araştırma sonucundan hareketle, farklı sınıf düzeylerindeki ortaokul öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygılarının benzer olduğu düşünülebilir.

Araştırmada İngilizce dersini seven öğrencilerin sevmeyen öğrencilere kıyasla İngilizce konuşma kaygılarının daha düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu durum beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir ve alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Zambak'ın (2016) çalışmasında İngilizce dersine ilgili olan ve bu dersi seven öğrencilerin İngilizce konuşmada daha az kaygı duydukları vurgulanmıştır. Dewaele ve Dewaele (2017), öğrencilerin ilgili olması ve dersi sevmesinin, onların öğrenmeye daha fazla ilgi geliştirmesine, aldıkları eğitime değer vermesine, daha çok motive olmalarına ve özgüven duymalarına olanak tanıdığını savunmuşlardır. Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, öğrencilerin İngilizce dersini sevmesinin ve bu dersten zevk almasının daha az kaygı ile sonuçlandığı ve dolayısıyla öğretmenlerin derslerin işleyişlerini öğrencilerin ilgilerini çekecek, onları eğlendirerek öğretecek şekilde düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yabancı film izleme veya müzik dinleme alışkanlığına sahip olmayan öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Stephens'in (2012) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencileriyle gerçekleştirdiği eylem araştırmasında, öğrencilerden ilgi duydukları filmleri izleyip analiz etmeleri istenmiş ve bu etkinliğin öğrencileri derse karşı daha motive ettiğini, kendilerine ifade etme şansı verdiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Amanlikov ve Çakır'ın (2015) ortaokul öğrencilerine okul programının yanı sıra film izlettikleri çalışmada, öğrencilerin İngilizceye karşı tutumlarının daha olumlu olduğu ve derslerin daha verimli geçtiği vurgulanmıştır. Aynı zamanda Al Zoubi (2018), film izleme, oyun oynama veya doğrudan ana dili İngilizce olan biriyle konuşarak yabancı dile maruz kalmanın, öğrencilerin dil becerilerinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Hedef dile maruz kalmanın, hedef dili konuşanlarla sosyal etkileşime yol açabilecek bir dil becerisini doğrudan geliştirebileceği savunulmuştur (Al Zoubi, 2018). Alanyazın ve bu çalışmanın sonuçlarından hareketle, İngilizce'nin ikinci veya yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde hedef dile maruz kalmanın pek mümkün olmadığı, yabancı film izleme veya müzik dinlemenin yabancı dile doğal olarak maruz kalmanın bir yolu olduğu ve bu durumun iletişim becerilerinde daha az kaygı duymayı sağladığı söylenebilir.

Araştırmada öğrencilerin İngilizce ders başarıları bakımından kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin İngilizce ders başarı notu arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Budin (2014) yaptığı çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde kaygı yaşamalarıyla sözel becerilerin gerektirdiği sınavlarda gösterdikleri başarı arasında negatif bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Amiri ve Ghonsooly'nin (2015) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce öğrenmedeki kaygıları arttıkça akademik süreçte ve sınavlarda gösterdikleri başarının azaldığı belirtilmiştir. Benzer şekilde Özkan (2019), yaptığı tez çalışmasında öğrencilerin başarı seviyelerinin arttıkça İngilizce konuşmada kendilerini daha rahat hissettiklerini savunmuştur.

Aynı zamanda Liu (2006), derslerde İngilizce konuşurken katılımcıların çoğunun endişeli olduğunu ancak yüksek yeterliğe sahip öğrencilerin sınıfta daha az endişe hissettiklerini vurgulamıştır. Alanyazın ve bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce konuşma kaygısının öğrencilerin başarılarını olumsuz yönde etkileyen bir faktör olduğu veya öğrencilerin ders başarı notu ve kendilerini yeterli görme düzeyi arttıkça İngilizce konuşma kaygılarının azaldığı ve daha motive oldukları söylenebilir. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Bu araştırma ölçek ve görüşme formuyla sınırlı tutulduğu için günlük tutma, gözlem vb. veri toplama araçlarıyla öğrencilerle uzun süreli etkileşim sağlanarak daha derinlemesine araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarının yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin İngilizce konuşurken kaygılı/stresli hissettikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarından da anlaşılacağı üzere İngilizce konuşma kaygısı hata yapma korkusu, arkadaşları tarafından alay edilme endişesi, öğretmenden çekinme/ kızacağı korkusu, yeterlik düzeyinin düşük olması, dil öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve dile yeterince maruz kalmama gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. İngilizce konuşma kaygısının yabancı dil öğrenimindeki önemi düşünüldüğünde, öğretmenlerin tüm bu değişkenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere rehberlik etmeleri, onlara yabancı dili öğrenmek için motive edici ve teşvik edici öğrenme-öğretme durumları sağlamaları, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri olumlu bir sınıf iklimi oluşturmaları önerilebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere, öğrencileri hedef dili kullanmaya teşvik edecek çok çeşitli ve eğlenceli etkinlikler uygulamaları önerilebilir.
- Öğretmenlerin, öğrenciler İngilizce konuşurken onlara telaffuz, kelime ipuçları gibi konularda destek olmaları, hata yapınca anında müdahale etmemeleri, hata yapmaktan korkmamaları gerektiği konusunda onları cesaretlendirmeleri ve gerektiğinde pekiştirici kullanarak onları konuşmaya motive etmeleri önerilebilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 16/09/2020

Etik kurul belgesi sayı numarası: 61176

Kaynakça

- Akkakoson, S. (2016). Reflections from teachers and students on speaking anxiety in an EFL classroom. *Journal of Language and Cultural Education*, 4(3), 46-70.
- Alawiyah, T. (2018). Speaking self-efficacy and EFL student teachers' speaking achievement. *Edukasi: Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 5(1), 87-96.
- Alrasheedi, S. (2020). Investigation of factors influencing speaking performance of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 66-77.
- Alrayah, H. (2018). The effectiveness of cooperative learning activities in enhancing EFL learners' fluency. *English Language Teaching*, 11(4), 21-31.
- Altın, M. (2018). *Kuantum öğrenme modelinin ortaokul öğrencilerinin yabancı dilde konuşma becerisi, konuşma kaygısı ve öz-yeterliği üzerindeki etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- Al Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Amanlikov, D., & Çakır, A. (2015). *The benefits of the subtitled films in teaching English* [Unpublished master's thesis]. Necmettin Erbakan University.
- Amiri, M., & Ghonsooly, B. (2015). The Relationship between English Learning Anxiety and the Students' Achievement on Examinations. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(4), 855-865.
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Aydemir, O. (2011). *A study on the changes in the foreign language anxiety levels experienced by the students of the preparatory school at Gazi University during an academic year* [Unpublished master's thesis]. Gazi University.
- Aydın, B. (1999). *A study of sources of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes* [Unpublished doctoral thesis]. Anadolu University.
- Aydın, M. (2019). *İngilizce öğretiminde NLP temelli uygulamaların öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygısına etkisi* [Unpublished master's thesis]. Erciyes Üniversitesi.
- Balemir, S. H. (2009). *The sources of foreign language speaking anxiety and the relationship between proficiency level and degree of foreign language speaking anxiety* [Unpublished doctoral thesis]. Bilkent University.
- Becirovic, S. (2017). The Relationship between Gender, Motivation and Achievement in Learning English as a Foreign Language. *European Journal of Contemporary Education*, 6(2), 210-220.
- Bozok, D. (2018). *Investigating speaking anxiety of university EFL students: The case of instructors and students* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Budin, M. (2014). Investigating the relationship between English language anxiety and the achievement of school based oral English test among Malaysian Form Four students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2(1), 67-79.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chou, M. H. (2018). Speaking anxiety and strategy use for learning English as a foreign language in full and partial English- medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*, 52(3), 611-633.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Dewaele, J. M., & Dewaele, L. (2017). The dynamic interactions in foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment of pupils aged 12 to 18. A pseudo-longitudinal investigation. *Journal of the European Second Language Association*, 1(1), 12-22.
- Elaldi, S. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228.
- Elsharkawy, N. (2019). An investigation into the factors that lead to speaking anxiety among EFL learners. *International Journal of Media Culture and Literature*, 5(1), 27-44.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language learning*, 43(2), 157-194.
- Hasan, D. C., & Fatimah, S. (2014). Foreign language anxiety in relation to gender equity in foreign language learning. In Zhang H., Chan P.W.K. and Boyle C. (Eds.), *Equality in Education* (pp. 183-193). Sense Publishers.
- Horwitz, E. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Jing, Y., & Zhang, J. (2019). The influence of short-term overseas internship on English learners' self-efficacy and intercultural communication apprehension. *English Language Teaching*, 12(9), 6-12.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Allyn ve Bacon.
- Johnson, R., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.
- Leeming, P. (2017). A longitudinal investigation into English speaking self-efficacy in a Japanese language classroom. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(1), 1-18.
- Leong, L. M., & Ahmadi, S. M. (2017). An analysis of factors influencing learners' English speaking skill. *International Journal of Research in English Education*, 2(1), 34-41.
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316.
- McCroskey, J. C. (1977). Oral communication apprehension: A summary of recent theory and research. *Human Communication Research*, 4(1), 78-96.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Özer, Ö., & Akçayoğlu, D. İ. (2020). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research*, 8(2), 357-372.

- Özkan, C. (2019). *The relationship between students' success and their level of foreign language anxiety and the primary sources of foreign language speaking anxiety* [Unpublished master's thesis]. Çağ University.
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 10(1), 1-17.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar* (3. baskı). (Çev. D. Bayrak, HB Arslan, Z. Akyüz, Z. Etöz). Siyasal Kitabevi.
- Riasati, M. J. (2012). EFL learners' perception of factors influencing willingness to speak English in language classrooms: A qualitative study. *World Applied Sciences Journal*, 17(10), 1287-1297.
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 5(4), 111-115.
- Saidi, A., & Al-Mahrooqi, R. (2012). The influence of gender on Omani college students' English language learning strategies, comprehension and motivation. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 1 (4), 230-244.
- Saltan, F. (2003). *EFL Speaking Anxiety: How do students and teachers perceive it?* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-strait anxiety inventory (STAI-Form)*. Consulting Psychologists Press.
- Stephens, C. (2012). Film circles: Scaffolding speaking for EFL students. *English Teaching Forum*, 50 (2), 14-20
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish EFL students' anxiety in oral practice. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(2), 29-49.
- Tien, C. Y. (2018). English speaking anxiety in EFL university classrooms in Taiwan. *European Journal of English Language Teaching*, 4(2), 22.
- Tsiplakides, I., & Keramida, A. (2009). Helping students overcome foreign language speaking anxiety in the English classroom: theoretical issues and practical recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.
- Topçu, E., & Başbay, M. (2020). The impact of collaborative activities on EFL learners' speaking anxiety levels and attitudes. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 49(2), 1184-1210.
- Tuma, A., & Maser, J. D. (1985). Anxiety and the anxiety disorders. In *A three-day conference on anxiety and anxiety disorders held in New York, September 1982*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Vural, H. (2017). *The relationship of personality traits with English speaking anxiety and English speaking self-efficacy* [Unpublished doctoral thesis]. Gazi University.
- Wilson, J. T. S. (2006). *Anxiety in learning english as a foreign language: Its associations with student variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test* [Unpublished doctoral thesis]. Universidad de Granada.
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC journal*, 37(3), 308-328.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23(6), 539-553.
- Yule, G. (2016). *The study of language*. Cambridge University Press.
- Zambak, A. (2016). *Factors affecting foreign language speaking anxiety levels of 8th grade students at public secondary schools* [Unpublished master's thesis]. Çağ University.

Extended Summary

Introduction

There are many affective and cognitive factors that prevent reaching the desired level of success in foreign language learning. Although factors such as attitude, self-confidence, extroversion, and self-esteem are considered important by researchers in the foreign language learning process, anxiety is considered to be the most important factor affecting this process (Gardner & MacIntyre, 1993). There are many studies on the definition of anxiety in the literature. But anxiety is one of the most difficult terms to define in a few sentences in both educational sciences and psychology. Sellers (2000) stated that anxiety is a complex psychological condition that includes many different variables and it is difficult to deal with these variables in a single definition. Anxiety may cause some psychological and physiological symptoms such as sleep disorders, palpitations, sweating, tremors and tension (Young, 1990). According to Horwitz (2001), anxiety can be defined as a threat to an individual's personality due to the fear of a threatening situation. Spielberger (1983) describes anxiety as “a feeling of tension, nervousness and fear” associated with the stimulation of the autonomic nervous system. Tuma and Maser (2019) stated that anxiety has an important place in human life, it is defined in different ways at different times in human history, and that this emotion has biological, behavioral and experiential components, and it is a situation that raises suspicion and causes concern when the individual is in difficult situations. Based on these explanations, anxiety can be defined as a feeling that causes negativities in the lives of individuals, causes concern and fear, and is seen as a threat to the nature of the person, especially as a hindering factor in learning situations.

The aim of this study is to determine the English-speaking anxiety levels of students studying in secondary schools in the central districts of Van and the reasons for their English speaking anxiety according to the opinions of teachers and students. For this purpose, answers to the following questions were addresses:

1. What is the level of English-speaking anxiety of secondary school students?
2. Does English-speaking anxiety of secondary school students differ significantly according to the variables;
 - Gender,
 - Grade level,
 - The status of liking the English lesson,
 - The habit of watching foreign movies or listening to music,
 - The level of self-sufficiency in terms of English course success,
 - English course success grade?
3. What are the opinions of the teachers and students about the English speaking anxiety of secondary school students and the factors affecting their speaking anxiety?

It is thought that this research will be a guide in terms of addressing the causes of English speaking anxiety from the perspective of students and teachers and offering suggestions for solving the problem. In addition, this study is important in terms of determining the factors that cause English speaking anxiety from the eyes of secondary school students and teachers and presenting more comprehensive data on research problems by using mixed method.

Method

In this research, in which mixed research method was used, simultaneous embedded design was used. The research was carried out with a total of 920 students studying in secondary schools in the central districts of Van (İpekyolu, Tusba, Edremit) determined using the cluster sampling method. In addition, interviews were conducted with 15 students studying in schools determined using the

maximum diversity sampling method and 15 English teachers working in these schools. “Foreign Language Speech Anxiety Scale” and “Semi-Structured Interview Forms” were used as data collection tools in the research. In the analysis of quantitative data in the research, descriptive statistics (mean, standard deviation), differential statistics (t-test, ANOVA) were used; descriptive analysis technique was used in the analysis of qualitative data.

Discussion, Conclusion and Recommendations

As a result of the research, it was concluded that the students' English speaking anxiety was at a high level and various factors in cognitive and affective terms were effective in the formation of this anxiety. In the study, it was determined that the English speaking anxiety of female students who like English lessons, who have the habit of watching foreign movies or listening to music, is higher. On the other hand, it was revealed that as the level of students' self-efficacy in terms of English course success and their English course success increased, their English speaking anxiety decreased. Based on the results of the research, the following suggestions were made.

- According to the results of the research, it was revealed that the students' English speaking anxiety was at a high level. Similarly, in the interviews conducted with the teachers and students, it was determined that the students felt anxious/stressed while speaking English. In addition, as it can be understood from the results of this study, English speaking anxiety is affected by various factors such as fear of making mistakes, fear of being teased by friends, being afraid of/fearing anger from the teacher, low level of proficiency, negative attitude towards language learning and not being exposed to the language sufficiently. Considering the importance of English speaking anxiety in foreign language learning, it can be suggested that teachers should guide students by considering all these variables, provide them with motivating and encouraging learning-teaching situations to learn a foreign language, and create a positive classroom climate in which students can express themselves comfortably. In addition, teachers can be recommended to implement a wide variety of fun activities that will encourage students to use the target language.

- It can be recommended that teachers support students in speaking English with pronunciation and word hints, not to intervene immediately when they make a mistake, to encourage them not to be afraid of making mistakes, and to motivate them to speak by using reinforcements when necessary.

- Since this research is limited to scale and interview form; more in-depth research can be done by providing long-term interaction with students with data collection tools such as diary keeping, observation, etc..

Adaptation of Adaptive Behaviors Scale for Hikikomori Self Report into Turkish*

Ulaş İLİC¹

Abstract

Digital devices, which help people in many ways in our daily lives, cause several psychological problems in people due to their unlimited use. Hikikomori is one of these problems. The concept, which is defined as an individual's withdrawal from social life for more than 6 months, is increasing rapidly. Thus, it is important to determine this concept, which has a great potential to affect every element of social life. There is no tool in Turkish for evaluating the concept. For this reason, this study seeks to adapt the Adaptive Behaviors Scale for Hikikomori Self-Report (HÖBUD) into Turkish. Six experts and eight teacher candidates contributed to the language validity. 305 participants took part in the confirmatory factor analysis. The data collection tool is the Turkish version of the scale developed by Nonaka and Sakai (2022). The process was carried out in the spring term of the 2022-2023 academic year. The data obtained were analyzed by confirmatory factor analysis and the adaptation of the scale to Turkish was completed. The structure of the HÖBUD scale consisting of four factors and 26 items in the original scale was confirmed ($\chi^2/df= 3.09$, $p<0.001$, $RMSEA= 0.086$, $IFI = 0.93$, $SRMR= 0.10$, $NFI= 0.90$, $NNFI = 0.92$, $CFI= 0.93$, $GFI= 0.81$)

Keywords: Hikikomori, social withdrawal, scale adaptation

* This study was carried out within the scope of the scientific research project supported by Pamukkale University with the number 2023BSP008.

¹ Research Assistant, Pamukkale University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technology, Denizli, uilic@pau.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4213-8713>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 03.05.2023

Kabul Tarihi: 08.06.2023

Hikikomori Öz Bildirimi için Uyarlanabilir Davranışlar Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*

Ulaş İLİC¹

Özet

Günlük hayatımızda insanlara birçok açıdan yardımcı olan dijital cihazlar sınırsız kullanımları nedeniyle insanlarda çeşitli psikolojik sorunlara yol açmaktadır. Hikikomori de bu problemlerden biridir. Bireyin sosyal hayatından 6 aydan uzun süre kendini çekmesi olarak tanımlanan kavram hızla çoğalmaktadır. Bunun için de sosyal hayatın her unsurunu etkileme potansiyeli büyük olan bu kavramı belirlemek önemlidir. Kavramı değerlendirmeye yönelik Türkçe dilinde bir araç bulunmamaktadır. Söz konusu nedenle bu çalışmada Hikikomori Öz Bildirimi için Uyarlanabilir Davranışlar (HÖBUD) Ölçeğinin Türkçeleştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek uyarlanmanın çeviri sürecinin dil geçerliliği aşamasında altı uzman ile sekiz öğretmen adayı katkı sağlamıştır. Doğrulayıcı faktör analizi adımına ise 305 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı Nonaka ve Sakai'nin (2022) geliştirdiği ölçeğin Türkçeleştirilmiş formudur. Süreç 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde yürütülmüştür. Elde edilen veriler analizi için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmış ve ölçek Türkçeye uyarlanmıştır. HÖBUD ölçeğinin özgün ölçekteki dört faktör 26 maddelik yapısı doğrulanmıştır ($\chi^2/df= 3,09$, $p<0,001$, RMSEA= 0,086, IFI = 0,93, SRMR= 0,10, NFI= 0,90, NNFI = 0,92, CFI= 0,93, GFI= 0,81).

Anahtar Sözcükler: Hikikomori, sosyal geri çekilme, ölçek uyarlama

* Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi tarafından 2023BSP008 numarası ile desteklenen bilimsel araştırma projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

¹ Araştırma Görevlisi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Denizli, uilic@pau.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0003-4213-8713>

Giriş

Dijital cihazlar hayatımıza son yıllarda çok çeşitli katkılar yapmıştır. Ancak bu araçların artılarının yanı sıra çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Söz konusu eksilerden en büyüğü belki de bizi onlara bağımlı hale getirmeleri ve hayat tarzımızı değişime uğratmalarıdır. Akıllı telefonların bireylerin ayrılmaz bir parçası olması ve sürekli onları kontrol etme gereksinimi içinde olunması bunlara örnek olarak verilebilir. Yine sosyal medya ve dijital oyunlara ayrılan sürenin hayatımızda büyük bir zaman dilimi aldığı da görülmektedir. Tüm bunlar başkaları ile olan ilişkilerimizi de etkilemektedir. Öyle ki oyun, sosyalleşme, okul ve iş gibi çok çeşitli işlerimizi evimizden çıkmadan yapabilmemiz bizi fiziksel anlamda sosyalleşmekten uzak kılmaktadır. Bireyler karşılarında biri varken bile telefonları ile ilgilenmekte, asıl ilgi odağını dijital cihazına vermektedir. Bu bağlamda sosyotelizm ve koltuk sosyalliği gibi bireylerin sosyal gereksinimlerini dijital yollardan giderdikleri çeşitli problemleri kullanım durumları ortaya çıkmaktadır. Yakın zamanda gündeme gelen ve giderek daha da popüler hale geleceği düşünülen Hikikomori kavramı da üzerinde durulan kavramlardan biridir.

Hikikomori bireyin sosyal hayatından 6 aydan uzun süre kendini çekmesi olarak tanımlanmıştır (Teo, 2010). Bu süreçte kişiler sıkıntılı bir ruh durumu içinde evlerinde yaşamakta ve her türlü sosyal ilişkiden kendini sakınmaktadır. Başlarda sadece Japonya'ya özgü bir durum olarak kabul edilse de (Kato vd., 2016; Teo vd., 2015) farklı coğrafyalardaki çeşitli ülkelerde de Hikikomori görülmeye başlanmıştır (Chauliac vd., 2017; Kato vd., 2012; Teo vd., 2015). 2000'li yılların başında sadece sosyoloji alanı tarafından incelenen kavram (Kaneko, 2006), sonraki yıllarda ise psikiyatri dergilerinde sıklıkla yer edinmeye başlamıştır (Kato vd., 2012; Koyama vd., 2010; Teo, 2010). Farklı ülkelerdeki psikiyatrlar bu davranışın düzeltilmesi gerektiğine vurgu yaparken, Japonya'da ise bu durum tartışılmaktadır. Bu yaklaşım, kavramın uzun yıllardır Japonya'da görülmesiyle alışılabilir bir davranış olmaya başlaması ile ilgilidir (Teo, 2010). Son yıllarda ise Japonya ile diğer ülkeler arasında fark olmadığını gösteren araştırmalar da yayımlanmıştır (Hamasaki vd., 2022).

Hikikomori yaşayan bireylerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Japonya'da 2010 yılında yapılan geniş kapsamlı bir araştırmaya göre genç yetişkinlerin %1'inden fazlası hayatları boyunca bu durumu yaşamıştır (Koyama vd., 2010). Hikikomori'nin başlangıcının genel olarak ergenlik ile erken yetişkinlik çağlarında olduğu ve bu durumun klinik açıdan belirlenebilmesi için en az 4 yıl süre geçtiği belirtilmektedir. Ritim bozukluğu tedavisi, bilişsel davranışçı terapi ve semptomatik ilaç tedavisi söz konusu sorunun üstesinden gelmek için kullanılan yollardandır (Kato vd., 2016; Kato vd., 2012; Kondo vd., 2013). Anlaşılabileceği üzere Hikikomori'yi belirleyebilmek kadar tedavi etmek de zordur. Çünkü, Hikikomori davranışı gösteren bireylerin %80'inden fazlası psikiyatrik bozukluklarla tanımlanmıştır (Kondo vd., 2013). Sağlık merkezine gelen Hikikomorili bireylerin en az yarısında kaygı bozukluğu, duygudurum bozuklukları, kişilik bozuklukları, uyku bozuklukları, yaygın gelişimsel bozukluklar veya şizofreni teşhis edilmesi bunu destekler niteliktedir (Chauliac vd., 2017; Kondo vd., 2013; Koyama vd., 2010). Hikikomori'yi yaygın görülen bu bozukluklardan ayırt etmek zor olsa da bu konuda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Öyle ki sosyal kaygı bozukluğu olanların %19'u Hikikomori (Nagata vd., 2013), Hikikomori olarak tanımlananların ise %18'i aynı zamanda sosyal kaygı bozukluğu olan birey olarak tanımlanmıştır (Guedj-Bourdieu, 2011). Bu nedenle de sosyal kaygı bozukluğu Hikikomori vakalarının bir alt kategorisi olarak kabul edilmektedir (Kato vd., 2018; Kato vd., 2012; Teo vd., 2015). Ancak Heinze ve Thomas'a göre (2014) Hikikomori'nin türleri bulunmaktadır. Ağır düzeyde olanlar bireyler odalarından hiç çıkmayıp kimse ile görüşmezken, daha hafif düzeydeki Hikikomorili bireylerde tersine durumlar gözlemlenmektedir (Yong, 2010). Bu nedenle bireylerin söz konusu türlerdeki durumlarının incelenmesi değerli görülmektedir.

Hikikomori'yi tetikleyen etmenleri anlamak tanıyı kronik hale gelmeden düzeltmek anlamında çok önemli bir durumdur (Koyama vd., 2010). Bu yüzden Hikikomorili bireyleri bulmak önem göstermektedir. Ancak, Hikikomori'nin 15-39 yaş aralığı gibi geniş bir kitleye etki etmesi kavramı etkileyen faktörleri belirlemede zorluklar çıkarmaktadır (Hamasaki vd., 2021).

Yong ve Kaneko'ya göre (2016) Hikikomori aileye ve dışarıdaki dünyaya karşı pasif bir isyan olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle de söz konusu kişilerin sanal dünyaya bir can simidi gibi

sarıldıkları görülmektedir (Stip vd., 2016). Bazı araştırmacılara göre bu durum problemleri bir durumu değil aksine yaşayış biçimine dayalı bir tercihi göstermektedir (Chan ve Lo, 2013). Böyle düşünülse de söz konusu kaçış gerçek hayattaki eksiklik yaşadıkları durumları telafi etmek için internete bağlı hale gelmek de çeşitli olumsuz sonuçları beraberinde getirebilmektedir (Kuss vd., 2012). Örneğin tüm gece boyunca ayakta kalıp gün boyu uyumak (Masataka, 2002) ve hatta banyo bile yapmamak bunlardan bazılarıdır (Kaneko, 2006). Yine okulu bırakma örneklerden sadece biridir (Yong ve Nomura, 2019). Hikikomori'nin sosyal etkileşimin yerini alan bir olgu olup olmadığı bu nedenle incelemeye değer görülmektedir (Hamasaki vd., 2021).

Alanyazın ve Çalışmanın Amacı

Alanyazında Hikikomori ölçümüne yönelik üç araç bulunmaktadır. Bunlardan ilki bir ankettir (Teo vd., 2018). 25 sorudan oluşan anket, Hikikomori'nin davranışsal özelliklerine ek olarak duygusal ve bilişsel özelliklerine de bakmaktadır. Bu açıdan yararlı olabilecek aracın uzun süreli Hikikomori davranışını değerlendirmede ise eksik kaldığı görülmektedir. Söz konusu kapsamda yararlı olabilecek bir diğer araç ise Nonaka Sakai ve Shimada (2018) tarafından geliştirilen ölçektir. Ölçeğin etkileşim, aile, değerler ve sosyal katılım olmak üzere 4 faktörü bulunmaktadır. Burada önem verilen özellik ise bireylerin uyarlanabilir davranışlarının derinlemesine incelenmesidir. Ancak ilgili ölçekte de sadece ailelerden alınana yanıtlar bir kısıtlılık oluşturmaktadır. Bu kapsamda devreye öz bildirim durumu girmektedir. Nonaka ve Sakai (2022) tarafından geliştirilen ölçekte aileden gelen yanıtlar yerine öz bildirime dayalı bir yapı tercih edilmiştir. Böylece ailedeki ön yargılara takılmadan daha sağlıklı yanıtlar alınabilmektedir. Yukarı verilen nedenlerden dolayı bu çalışmada da öz bildirime dayalı ölçeğin dilimize uyarlanmasının yapılmasına karar verilmiştir. Böylece bireylerin ailelerinin ön yargılarına maruz kalmadan öz bildirimlerine dayalı olarak verecekleri yanıtlarla daha kesin değerlendirmeler yapılabilecektir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı Hikikomori kavramını konu edinen veri toplama aracının Türkçe alanyazına kazandırılmasıdır. Söz konusu amaç kapsamında, araştırma boyunca Hikikomori Öz Bildirimi için Uyarlanabilir Davranışlar (HÖBUD) Ölçeğinin Türkçeleştirilmesi çalışması yürütülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma paradigması ile yürütülmüştür. Söz konusu paradigma çerçevesinde ölçek uyarlama süreci işe koşulmuştur. Ölçek uyarlama, geliştirilen ölçeklerin başka kültürlerde de kullanılabilmesi için bu aracın hedef kültüre ne düzeyde uygun olduğu, geçerlik ve güvenilirlik özelliklerinin ne derece yeterli olduğu, yeni kültürdeki psikolojik özelliklerin ne düzeyde yansıtılabildiği gibi sorulara yanıt aranan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Deniz, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmada iki çalışma grubu ile yürütülmüştür. İlk grup pilot uygulama için ikinci grup ise DFA ile asıl uygulama için kullanılmıştır. Her iki çalışma grubunun belirlenebilmesi için çeşitli ölçütler belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçüte dayalı örnekleme yönteminin işe koşulduğu söylenebilir. Söz konusu yöntemde katılımcılar, araştırma sorusuna yönelik belirlenen nitelikleri sağlayan kişi, olay ya da durumlardan oluşturulmaktadır (Büyüköztürk vd., 2018). Örneğin pilot uygulama sürecinde her iki dile hakim olma ve gönüllülük, ölçütler olarak belirlenmiştir. Pilot uygulama süreci bu şartları sağlayan İngiliz Dili Eğitimi programında öğrenim gören 8 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonrasında ana uygulamaya geçilmiştir. Yine gönüllülük ile kaynak ölçeğin geliştirildiği hedef kitle olan üniversite öğrencisi olma şartları ölçüt örnekleme yöntemi olarak kullanılmıştır. Bu bağlamda 12 eğitim fakültesi lisans programından, pedagojik formasyon eğitimi sertifika programından ve diğer lisans programlarından örneklem oluşturulmuştur. 305 kişinin yer aldığı çalışma grubunun büyük bölümü kadındır (%79). Katılımcıların yaşları 18 ile 40 arasında değişmekle birlikte, grubun yaş ortalaması 21,28'dir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada Nonaka ve Sakai (2022) tarafından geliştirilen “Adaptive Behaviors Scale for Hikikomori Self Report version” ölçeğinin Türkçeleştirilmiş formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu araçta 26 maddeye 4 faktör (“değerler”, “sosyal katılım”, “aile” ve “etkileşim”) altında yer verilmiştir. Maddelerden üçü ters puanlanmıştır. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,94 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörler (“değerler”, “sosyal katılım”, “aile” ve “etkileşim”) için ise bu değerler sırasıyla ,87, ,75, ,87 ve ,92 olduğu belirtilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 78, en düşük puan ise sıfırdır.

Ölçek uyarlama süreci için aşağıda verilen adımlar kullanılmıştır (Hambleton ve Patsula, 1999):

1. Orijinal formdan hedef dile çeviri
2. Her iki formun karşılaştırılması
3. Geri çevirinin yapılması ve bunun orijinal form ile karşılaştırılması
4. Anlaşılabilirliğe yönelik olarak pilot uygulama
5. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için veri toplanması
6. Geçerlilik-güvenirlik analizlerinin yapılması

Uyarlama sürecine hedef dile çeviri işlemi ile başlanmıştır. Bu adımda her iki dile hakim Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi alanından iki, İngiliz Dili Eğitimi alanından ise bir uzman görüşü alınmıştır. Sonraki aşamada elde edilen çeviriler araştırmacılar ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından karşılaştırılmıştır. Süreçte görüş alınan uzmanların tümü doktora unvanına sahip öğretim elemanlarıdır. Bir sonraki adımda ise geri çeviri işlemi uygulanmıştır. Bu aşamada İngiliz Dili Eğitimi alanında üç uzmandan yardım istenmiştir. Geri çeviri sonrası oluşan form anlaşılabilirliğin test edilebilmesi için İngiliz Dili Eğitimi Lisans programında öğrenim görmekte olan 15 öğrenciye sunulmuştur. Söz konusu adımların ardından dil geçerliliğinin değerlendirilebilmesi adına orijinal ve çeviri formlar yine İngiliz Dili Eğitimi lisans öğrencilerine 2 hafta ara ile uygulanmıştır. Her iki adıma da katılan 8 katılımcının yanıtları incelenmiştir. Dil eşdeğerliği bağlamında sorunu olmayan ölçek ile DFA adımına yönelik veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ile yapılan geçerlilik-güvenirlik analizlerinin sonuçları sonraki bölümde ayrıntılı olarak verilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçek uyarlama çalışmalarında amaç uyarlanan ölçek ile orijinal ölçeğin uyum değerlerinin benzerlik göstermesidir. Bu doğrultuda doğrulayıcı faktör analizi işe koşulacaktır. Çünkü, bu analiz türünde gizil değişken ya da değişkenlerin gözlenen değişkenlerce açıklanması ile yol tanımlamalarının uygunluk hipotezleri test edilmektedir (Thompson, 2004). Söz konusu yöntem ile veri analizi süreci yürütülecektir.

Etik

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulmuş ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 24.04.2023 tarihinde 68282350/2023/9 belge sayı numaralı karar ile gerekli izinler alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular anlaşılabilirliği artırabilmek için geçerlik ve güvenilirlik olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur.

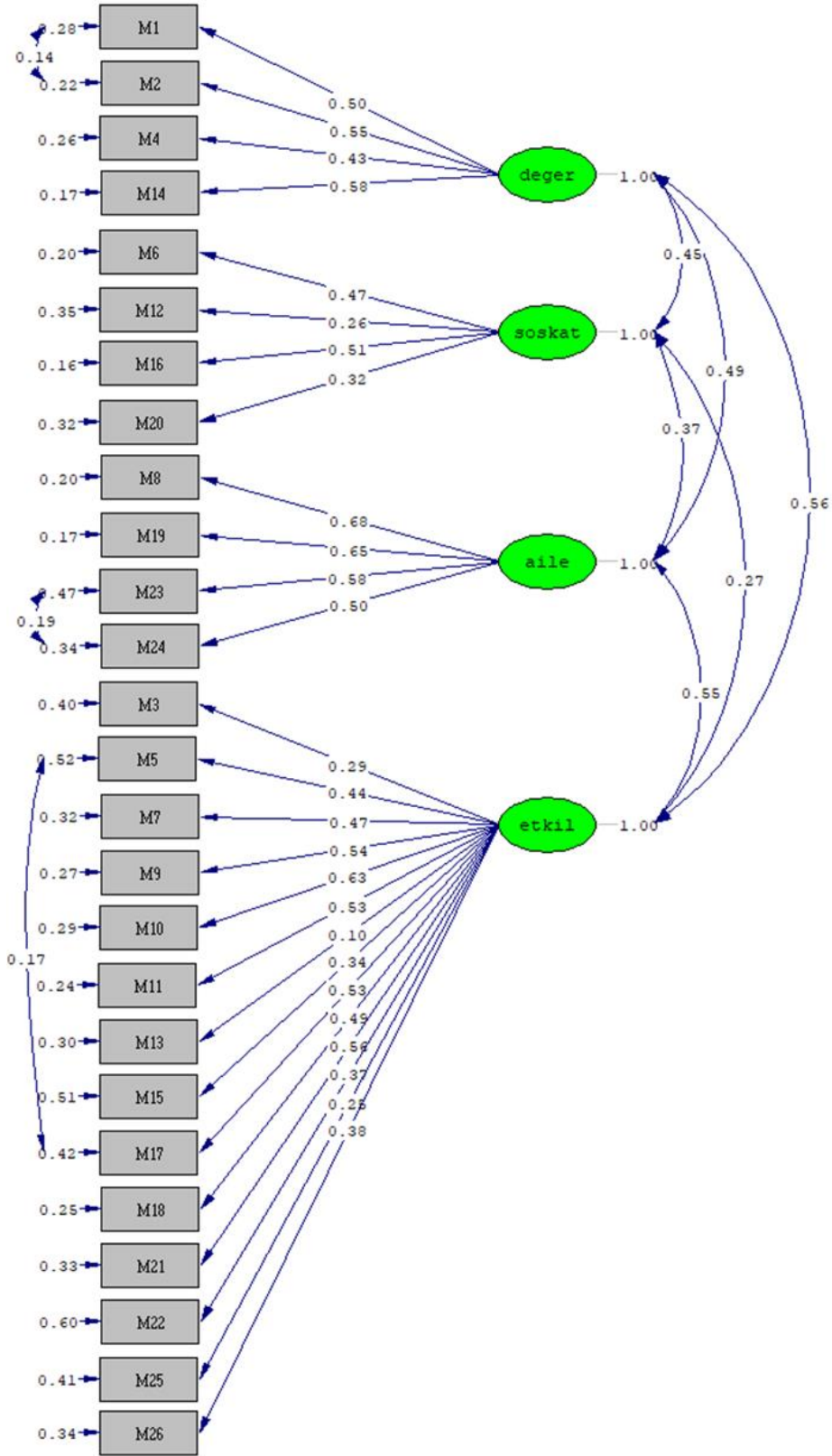
Geçerlik

Dil geçerliği

Veri toplama aracının uyarılma süreci dil geçerliği çalışmaları ile başlatılmıştır. Hedef dile çeviri aşamasında ikisi alan uzmanı, biri her iki dile hakim üç uzmandan destek alınmıştır. Çeviriler arası uyuma yüzdesi 93 olarak bulunmuştur. Uzmanların çevirileri sonrası Türkçe dil uzmanı değerlendirmesi ile en uygun bulunan maddeler seçilmiştir. Ardından geri çeviri adımı işe koşulmuştur. İleri ve geri çeviri formlarının karşılaştırılması sonucu anlamsal ve yapısal açıdan farklılık bulunamamıştır. Taslak hale getirilen formlar pilot uygulama ile katılımcılara sunulmuştur. 2 hafta ara ile gerçekleştirilen bu süreçte anlaşılmayan maddeler sorgulanmıştır. Bu sayede maddelerin katılımcılar tarafından yanlış anlaşılmasının önlenmesi hedeflenmiştir. Dil geçerlik sürecinin tamamlanması ile oluşan aday form ile 305 kişiden veri toplanarak DFA analizi aşamasına geçilmiştir.

Yapı geçerliği

DFA kapsamında maksimum benzerlik yönteme işe koşularak yürütülen analiz ile madde ve faktörler arasındaki yolların anlamlılıklarını belirleyebilmek için yol diyagramı incelenmiştir. HÖBUD ölçeği dört faktörlü (“değerler”, “sosyal katılım”, “aile” ve “etkileşim”) 26 maddeli bir yapıdadır. Bu yapıya göre yol tanımlamaları yapılmıştır. Yol diyagramı ile de ilgili yolların uygunluğu incelenmiştir. Söz konusu bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: HÖBUD Ölçeği Yol Diyagramı

Şekil 1’de görülebileceği üzere analiz ile elde edilen yolların tümü anlamlı bulunmuştur. Modeldeki uyum değerlerini iyileştirebilmek amacıyla önerilen modifikasyonlardan üçü yapılmıştır. Bu

modifikasyonları gerçekleştirmeden önce ilgili maddelerin aynı faktör altında yer almalarına dikkat edilmiş ve birbirine benzer anlamdaki maddeler seçilmiştir.

DFA sürecinde işe koşulan bir bulgu olan madde yük değerlerinin anlamlılıklarının da incelenmesi gerekmektedir. Söz konusu kapsamda yer alan t değerlerinin 2,96 ile 16,84 arasında değiştiği belirlenmiştir. Buna ek olarak ilgili değerlerin tümünün anlamlı olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Buna göre madde yükleri bir uyum sorunu oluşturmamaktadır.

Uyum değerleri de ölçek yapısını incelemeye yönelik olarak kullanılan DFA ile üretilen değerlerden biridir. Bu değerler, araştırmacı tarafından önerilen model ile program tarafından üretilen modeldeki benzerlikleri açıklamaktadır (Barrett, 2007). Söz konusu değerlerin alanyazında önerilen aralıklarda olması önemlidir. Bu kapsamda yer alan uyum değerleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: HÖBUD Ölçeğinin DFA Uyum Değerleri

Uyum indeksleri	Değer	Kabul edilebilir uyum değerleri	Kaynak
χ^2	$p<0.001$	$p<0,05$	Hu ve Bentler (1999)
χ^2/sd	3,098	$3 \leq \chi^2/sd \leq 5$	Hu ve Bentler (1999)
RMSEA	0,086	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,1$	Hooper vd. (2008)
SRMR	0,10	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	Worthington ve Whittaker (2006)
IFI	0,93	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	Schermelleh-Engel vd. (2003)
NFI	0,90	$0,80 \leq NFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Thompson (2004)
NNFI (TLI)	0,92	$0,90 \leq NNFI \leq 1,00$	Schumacker ve Lomax (1996)
CFI	0,93	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	Hu ve Bentler (1999)
GFI	0,81	$0,80 \leq GFI \leq 0,95$	Hu ve Bentler (1999)

Tablo 1’de sunulan uyum değerlerinde görülebileceği üzere tüm uyum değerleri kabul edilebilir aralıklardadır. Bu nedenle ölçek kapsamında öne sürülen yapı ile analiz sonrasında ortaya çıkan yapının iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir. Bunların yanı sıra, uyum değerlerinin alanyazında kabul edilebilir aralıklarda yer alması nedeniyle herhangi bir hata tanımlaması ya da düzenleme yapılmamıştır.

Güvenirlilik

İç tutarlılık

Yukarıda sözü edilen analizlere ek olarak ölçeğin güvenirlilik analizi de yapılmıştır. Bu süreçte Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısı işe koşulmuştur. Söz konusu kapsamda oluşan bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2: HÖBUD Ölçeği ve Alt Boyutlarının İç Tutarlılık Katsayıları

	Kaynak ölçek α	Hedef ölçek α
Değer	0,87	0,84
Sosyal katılım	0,75	0,66
Aile	0,87	0,87
Etkileşim	0,92	0,87
Genel	0,94	0,9

Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0,80 ile 1,00 aralığında ise ölçek yüksek güvenirlilikte, 0,60 ile 0,80 arasında ise ölçeğin oldukça güvenilir bir yapıda olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 2004). Buna göre alt boyutlar bağlamında hem orijinal ölçeğin ($0,75 \leq \alpha \leq 0,92$) hem de Türkçe halinin ($0,66 \leq \alpha \leq 0,87$) güvenilir olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin geneli anlamında ise güvenirliliğin hem özgün form ($\alpha=0,94$) hem de Türkçe form ($\alpha=0,90$) için yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca her iki form arasındaki değerlerin de birbirine yakın olduğu bulunmuştur. Buna göre ölçeğin gerek alanyazında belirtilen değer aralıklarında yer alması gerekse orijinal ölçekle paralellik göstermesi nedenleri ile uyarılma sürecinin başarılı bir biçimde tamamlandığı söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada HÖBUD ölçeğinin Türkçeye uyarlama süreci yürütülmüştür. Bu süreçte işe koşulan uzman ve hedef kitle görüşleri ile DFA sonucu ulaşılan bulgulara göre ölçeğin Türkçe dil ve kültür uyarlama süreci gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin özgün ölçekte verilen dört faktör 26 maddeli yapısı herhangi bir hata tanımlaması olmadan doğrulanmıştır ($\chi^2/df= 3,09$, $p<0,001$, RMSEA= 0,086, IFI = 0,93, SRMR= 0,10, NFI= 0,90, NNFI = 0,92, CFI= 0,93, GFI= 0,81). Bunların yanı sıra yol diyagramı aracılığı ile tanımlanan tüm yollar anlamlı bulunmuştur. Son olarak t değerlerinin de uygun ve anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Türkçeleştirilen ölçeğin uyum değerlerinin alanyazına uygun olduğu görülmektedir. Varılan sonuç uyarlanma sürecinin başarılı olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle ölçek, Türkçe dil ve kültüründe kullanmak için geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracıdır. Böylelikle Hikikomori ölçümüne yönelik ölçeğin alanyazına kazandırıldığı düşünülmektedir.

Ulusal alanyazında Hikikomoriye yönelik bir veri toplama aracı bulunamamıştır. Kaldı ki yalnız üç aracın bulunduğu uluslararası alanyazının bu bağlamda düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bunlardan biri ankettir (Teo vd., 2018). Diğeri ise çocuklarının durumunun ebeveynleri tarafından verilen yanıtlara göre değerlendirildiği bir ölçektir (Nonaka vd., 2018). Son araç ise öz bildirim dayalı olarak yanıtların alındığı Nonaka ve Sakai (2022) tarafından geliştirilen ölçektir. Ailedeki önyargılar olmadan bireylerin kendi yanıtları ile daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilen bu veri aracının Türkçeye uyarlanmasının daha yararlı olacağına karar verilmiştir. Özetle Hikikomori konusunda Türkçe bir ölçek bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkçe alanyazında Hikikomori ölçümünde kullanılacak bir araca ihtiyaç duyulduğu için HÖBUD ölçeği Türkçeye uyarlanmıştır.

Sonuç olarak, çalışma kapsamında HÖBUD ölçeği ulusal alanyazına kazandırılmıştır. Türkçe uyarlaması gerçekleştirilen ölçeğin çok çeşitli alanlara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Uyarlanan ölçeğin doğası gereği her alana hitap edebileceğinden hareketle farklı örneklemeler üzerinde denenmesi yararlı olacaktır. Yine bu ölçeğe ek olarak Hikikomori kavramı ile ilişkili olabilecek teknolojiyi ve davranış biçimlerini konularını odağına alan veri toplama araçlarının bir arada kullanılması ile ileri düzey çalışmalara ulaşılabilir. Bunların yanı sıra Hikikomori'nin yeni bir kavram olması nedeniyle gerek güncel anlamda gerekse kültürel anlamdaki yansımalarını daha derinlemesine belirlenebilmesi için nitel ve karma desenli araştırmaların da yararlı olabileceği söylenebilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimi beyan ederim. Her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarına ait olduğunu bildiririm.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 24.04.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 68282350/2023/9

Kaynakça

- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.018>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 24. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, H. Y., & Lo, T. W. (2014). Quality of life of the hidden youth in Hong Kong. *Applied Research in Quality of Life*, 9(4), 951-969. <https://doi.org/10.1007/s11482-013-9279-x>
- Chauliac, N., Couillet, A., Faivre, S., Brochard, N., & Terra, J. L. (2017). Characteristics of socially withdrawn youth in France: A retrospective study. *International Journal of Social Psychiatry*, 63(4), 339-344. <https://doi.org/10.1177/0020764017704474>
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 1-16.
- Guedj-Bourdiau, M. J. (2011, December). Clausturation à domicile de l'adolescent. Hikikomori. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 169, No. 10, pp. 668-673). Elsevier Masson.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60. <http://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hamasaki, Y., Pionnié-Dax, N., Dorard, G., Tajan, N., & Hikida, T. (2021). Identifying social withdrawal (Hikikomori) factors in adolescents: Understanding the Hikikomori spectrum. *Child Psychiatry & Human Development*, 52(5), 808-817. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01064-8>
- Hamasaki, Y., Pionnié-Dax, N., Dorard, G., Tajan, N., & Hikida, T. (2022). Preliminary study of the social withdrawal (Hikikomori) spectrum in French adolescents: Focusing on the differences in pathology and related factors compared with Japanese adolescents. *BMC Psychiatry*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12888-022-04116-6>
- Hambleton, R. K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1(1), 1-30.
- Heinze, U., & Thomas, P. (2014). Self and salvation: visions of Hikikomori in Japanese manga. *Contemporary Japan*, 26(1), 151-169. <https://doi.org/10.1515/cj-2014-0007>
- Kaneko, S. (2006). Japan's 'Socially Withdrawn Youths' and time constraints in Japanese society: Management and conceptualization of time in a support group for 'Hikikomori'. *Time & Society*, 15(2-3), 233-249. <https://doi.org/10.1177/0961463X06067034>
- Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2016). A 39-year-old "adultolescent": Understanding social withdrawal in Japan. *American Journal of Psychiatry*, 173(2), 112-114. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2015.15081034>
- Kato, T. A., Kanba, S., & Teo, A. R. (2018). Hikikomori: Experience in Japan and international relevance. *World Psychiatry*, 17(1), 105-106. <https://doi.org/10.1002/wps.20497>
- Kato, T. A., Tateno, M., Shinfuku, N., Fujisawa, D., Teo, A. R., Sartorius, N., ... & Kanba, S. (2012). Does the 'Hikikomori' syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary

- international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(7), 1061-1075. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0411-7>
- Kondo, N., Sakai, M., Kuroda, Y., Kiyota, Y., Kitabata, Y., & Kurosawa, M. (2013). General condition of Hikikomori (prolonged social withdrawal) in Japan: Psychiatric diagnosis and outcome in mental health welfare centres. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(1), 79-86. <https://doi.org/10.1177/0020764011423611>
- Koyama, A., Miyake, Y., Kawakami, N., Tsuchiya, M., Tachimori, H., Takeshima, T., & World Mental Health Japan Survey Group. (2010). Lifetime prevalence, psychiatric comorbidity and demographic correlates of “Hikikomori” in a community population in Japan. *Psychiatry Research*, 176(1), 69-74. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2008.10.019>
- Kuss, D. J., Louws, J., & Wiers, R. W. (2012). Online gaming addiction? Motives predict addictive play behavior in massively multiplayer online role-playing games. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 480-485.
- Masataka, N. (2002). Low anger-aggression and anxiety-withdrawal characteristic to preschoolers in Japanese society where ‘Hikikomori’ is becoming a major social problem. *Early Education and Development*, 13(2), 187-200. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1302_5
- Nagata, T., Yamada, H., Teo, A. R., Yoshimura, C., Nakajima, T., & Van Vliet, I. (2013). Comorbid social withdrawal (Hikikomori) in outpatients with social anxiety disorder: Clinical characteristics and treatment response in a case series. *International Journal of Social Psychiatry*, 59(1), 73-78. <https://doi.org/10.1177/0020764011423184>
- Nonaka, S., & Sakai, M. (2020). The psychometric properties of a self-report scale on assessing social interaction of people with prolonged social withdrawal (Hikikomori). *Current Psychology*, 41, 6584-6596. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01151-y>
- Nonaka, S., Shimada, H., & Sakai, M. (2018). Assessing adaptive behaviors of individuals with Hikikomori (prolonged social withdrawal): development and psychometric evaluation of the parent-report scale. *International Journal of Culture and Mental Health*, 11, 280-294. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1367411>
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi Eskişehir.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner’s guide to structural equation modeling*. LEA.
- Stip, E., Thibault, A., Beauchamp-Chatel, A., & Kisely, S. (2016). Internet addiction, Hikikomori syndrome, and the prodromal phase of psychosis. *Frontiers in Psychiatry*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00006>
- Teo, A. R. (2010). A new form of social withdrawal in Japan: a review of Hikikomori. *International Journal of Social Psychiatry*, 56(2), 178-185. <https://doi.org/10.1177/0020764008100629>
- Teo, A. R., Chen, J. I., Kubo, H., Katsuki, R., Sato-Kasai, M., Shimokawa, N., Hayakawa, K., Umene-Nakano, W., Aikens, J. E., Kanba, S., & Kato, T. A. (2018). Development and validation of the 25-item Hikikomori questionnaire (HQ-25). *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 72, 780-788. <https://doi.org/10.1111/pcn.12691>
- Teo, A. R., Fetters, M. D., Stufflebam, K., Tateno, M., Balhara, Y., Choi, T. Y., ... & Kato, T. A. (2015). Identification of the Hikikomori syndrome of social withdrawal: psychosocial features and treatment preferences in four countries. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(1), 64-72. <https://doi.org/10.1177/0020764014535758>

- Thompson, B. (2004). *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis: Understanding Concepts and Applications*. Washington DC: American Psychological Association.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yong, R. (2010). Exploring Hikikomori – A mixed methods qualitative approach. *International Journal of Behavioral Medicine, 17*, 81–82. https://doi.org/10.5353/th_b4171214
- Yong, R. K. F., & Kaneko, Y. (2016). Hikikomori, a phenomenon of social withdrawal and isolation in young adults marked by an anomic response to coping difficulties: A qualitative study exploring individual experiences from first-and second-person perspectives. *Open Journal of Preventive Medicine, 6*(1), 1-20. <https://doi.org/10.4236/ojpm.2016.61001>
- Yong, R., & Nomura, K. (2019). Hikikomori is most associated with interpersonal relationships, followed by suicide risks: a secondary analysis of a national cross-sectional study. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 247. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00247>

Extended Summary

Introduction

With digital devices capturing our lives, we have come to encounter many psychological problems. One of them is Hikikomori. Hikikomori is defined as an individual's withdrawal from social life for more than 6 months (Teo, 2010). In this process, people live in their homes in a troubled mood and avoid all kinds of social relations. Although it was initially considered to be a situation unique to Japan (Kato et al., 2016; Teo et al., 2015), Hikikomori has started to be seen in several countries from different geographies (Chauliac et al., 2017; Kato et al., 2012; Teo et al., 2015).

Understanding the factors that trigger Hikikomori is very important to correct the diagnosis before it becomes chronic (Koyama et al., 2010). Thus, it is crucial to find individuals suffering from Hikikomori. However, the fact that Hikikomori affects a wide audience including those in the age range of 15-39 creates difficulties in determining the factors affecting the concept (Hamasaki et al., 2021).

According to Yong and Kaneko (2016), Hikikomori is viewed as a passive rebellion against the family and the outside world. For this reason, the people in question hug the virtual world like a life buoy (Stip et al., 2016). According to some researchers, this is not a problematic situation but rather a preference based on a lifestyle (Chan & Lo, 2013). Even though this is the case, being connected to the internet to compensate for the situations they experience in real life can bring about several negative consequences (Kuss et al., 2012). For instance, staying up all night and sleeping all day (Masataka, 2002) and avoiding even having a bath are some of them (Kaneko, 2006). Drop-out is yet another example (Yong & Nomura, 2019). Thus, it is worth examining whether Hikikomori is a phenomenon that replaces social interaction (Hamasaki et al., 2021).

There are three data collection tools for measuring Hikikomori in the literature. However, only one of them is a self-report scale. The aim of this study is to adapt the data collection tool developed by Nonaka and Sakai (2022), which deals with the concept of Hikikomori, into the Turkish literature.

Method

This study was conducted with a quantitative research paradigm. For the scale adaptation process, the steps suggested by Hambleton and Patsula (1999) were used. The adaptation process started with the translation process into the target language. In this step, two experts from the field of Computer Education and Instructional Technology, who are fluent in both languages, and one expert from the field of English Language Teaching Program were consulted for their opinions. In the next step, the translations obtained were compared by the researchers and a Turkish Education expert. In the next step, back translation was applied. At this stage, three experts in the field of English Language Teaching were consulted. The final form created after back-translation was presented to eight students studying at the Department of English Language Teaching to test the intelligibility. After these steps, the original and translated forms were applied to the students of the Department of English Language Teaching with an interval of 2 weeks. The data were collected for confirmatory factor analysis with the scale, which had no problem in terms of language equivalence.

Two different study groups took part in the study. The first group was used for the pilot application and the second group was used for the DFA. The pilot implementation process was carried out with eight participants studying at the Department of English Language Teaching. The main application after this process was carried out with 305 university students.

The Turkish version of the "Adaptive Behaviors Scale for Hikikomori Self Report" scale developed by Nonaka and Sakai (2022) was used as a data collection tool in the study. This tool includes 26 items and 4 factors.

Since this research is a scale adaptation study, the aim is to match the adaptation values of the adapted scale and the original scale. In this direction, confirmatory factor analysis was used.

Findings

The path diagram was used to determine the significance of the paths between the items and factors with the analysis via the maximum likelihood method within the scope of CFA. The HÖBUD scale consists of 26 items and four factors including "value", "social participation", "family", and "interaction". Suggested path definitions were made between these items and factors in the original scale. The path diagram was also analyzed through an examination into the suitability of the relevant paths. All of the paths formed within the scope of the analysis were found to be significant. However, item load values' significances, which are among the findings used in the CFA process, should be examined as well. It was also observed that the t values used to question the significance of these values ranged between 2.96 and 16.84 and all of them were significant ($p < 0.05$).

Fit values are also among the values produced by DFA, which is used to examine the scale structure. All of these values are within acceptable ranges. Thus, it can be said that the structure created within the scope of the scale and the structure that emerged after the analysis are in good agreement. In addition, no error definitions or adjustments were made as the fit values are within acceptable ranges in the literature.

In addition to the abovementioned analyzes, the Cronbach Alpha (α) internal consistency coefficient was calculated for the reliability analysis of the scale. Accordingly, it was determined that both the original scale ($\alpha = .94$) and its adapted version ($\alpha = .90$) had the least high level of reliability.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the adaptation process of the HÖBUD scale to Turkish was carried out. In this process, the Turkish language and culture adaptation of the scale was completed according to the opinions of the experts and the target audience. The findings were obtained as a result of the CFA as well. The four-factor and 26-item structure of the original scale was confirmed without error definitions ($\chi^2/df = 3.09$, $p < 0.001$, RMSEA = 0.086, IFI = 0.93, SRMR = 0.10, NFI = 0.90, NNFI = 0.92, CFI = 0.93, GFI = 0.81). In addition to these, all paths defined through the path diagram were found to be significant. Finally, it was determined that the t values were also suitable.

It was determined that the adaptation values of the Turkish form of the scale are in accordance with the literature. The result shows that the adaptation process is successful. In other words, it can be said that the scale is a valid and reliable data collection tool for Turkish language and culture. Thus, it is thought that the scale for the measurement of Hikikomori has been brought to the literature.

Since the adapted scale can appeal to all areas due to its nature, it will be useful to try it on different samples. In addition to this scale, advanced studies can be achieved by using data collection tools that focus on technology and behaviour patterns that may be related to the concept of Hikikomori. Since Hikikomori is a new concept, it is thought that qualitative and mixed-pattern research patterns may be useful to determine its reflections in both contemporary and cultural sense in more depth.

Ethical Attitudes and Behaviors of Visual Arts Teachers*

Mehmet Emin KIYAT¹

Ahmet YAYLA²

Abstract

This study seeks to determine the visual arts lesson teachers' views on teaching professional ethics and to reveal the effect of ethical attitudes and behaviors on educational processes. For this purpose, ethical behaviors of visual arts teachers were investigated in this study. The study group of the research, which is a qualitative study, consists of 7 teachers who are currently teaching visual arts in public schools located in Van province in the 2022-2023 academic year. The study group was determined via the purposive sampling method. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. The data obtained from the interview were analyzed with descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. Moreover, through the Ucinet 6 program developed by Borgatti, Everett, and Freeman, the prominent concepts of the respondents in the context of ethics were visualized and analyzed at a descriptive level. As a result of the research, participants stated that ethics and teaching profession ethics are unwritten rules, have equality and universal moral dimensions with awareness of responsibilities and develop/should develop on the basis of love and respect, and have an important position as teachers train people for all professions. It was also concluded that the awareness level of visual arts teachers about professional ethical principles is at a good level, and visual art education has a very important place in the construction of ethical principles and values in the individual and therefore in the society.

Keywords: Ethics, Education, Visual Arts, Visual Arts Teaching

* This study was produced from the non-thesis master's degree project of the first author, which was carried out under the supervision of the responsible author.

¹ Teacher, Faki Teyran Anatolian High School, Van, mekiyat@hotmail.com

² Assoc. Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Van, ahmetyayla@yyu.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-5021-6649>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 21.05.2023

Kabul Tarihi: 19.06.2023

Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Etik Tutum ve Davranışları*

Mehmet Emin KIYAT¹Ahmet YAYLA²

Özet

Bu çalışmanın amacı, görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiğine yönelik görüşlerini tespit ederek etik tutum ve davranışlarının eğitim öğretim süreçlerine etkisini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin etik davranışları araştırılmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı, Van ili devlet okullarında hali hazırda görsel sanatlar dersine giren 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Ayrıca Borgatti, Everett ve Freeman tarafından geliştirilen Ucinet 6 programı aracılığıyla etik bağlamında görüşmeye katılanların ön plana çıkardıkları kavramlar da görselleştirilerek tanımlayıcı düzeyde analiz yapılmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcılar etiğin ve öğretmenlik meslek etiğinin; yazılı olmayan kurallar olduğunu, eşitlik ve evrensel ahlaki boyutlarının bulunduğunu, sorumlulukların farkında olunması gerektiğini, sevgi ve saygı temelinde geliştiğini / gelişmesi gerektiğini, ayrıca öğretmenler tüm meslek alanlarına insan yetiştirdiğinden etik bağlamında çok daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve görsel sanat eğitiminin, bireyde ve dolayısıyla da toplumda etik ilke ve değerlerin inşasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Etik, Eğitim, Görsel Sanatlar, Görsel Sanatlar Öğretmenliği

* Bu çalışma sorumlu yazarın danışmanlığında yürütülmekte olan birinci yazarın tezsiz yüksek lisans bitirme projesinden üretilmiştir.

1 Öğretmen, Faki Teyran Anadolu Lisesi, Van, mekiyat@hotmail.com.

2 Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Van, ahmetyayla@yyu.edu.tr, ORCID

No: <https://orcid.org/0000-0002-5021-6649>

Giriş

Bir toplum için etik ilke ve standartları oldukça önemlidir. Bu ilke ve standartlarının öğretilmesinde ise eğitimcilere büyük sorumluluk düşmektedir. Çünkü öğrenciler, iyi ya da kötü davranışın ne olduğunu ebeveynlerinden daha çok öğretmenlerinden öğrenmektedirler. Öğretmenler öğrenciler üzerinde çok etkilidir, onlar üzerinde önemli bir izlenim bırakırlar. Görsel sanatlar öğretmenleri, etik ilke ve değerlerin öğretilmesinde oldukça etkilidirler (Özsoy, 2003). Çünkü sanatın doğasında her türlü farklılığı kabul etmek bulunmaktadır (Mercin ve Alakuş, 2007).

İnsanoğlu, eğitimle gelişmek / gelişimini tamamlamak zorunda olan bir canlıdır (Demirel ve Kaya, 2006). Anne karnında, doğum ve sonrasında, çocuklukta, gençlikte, orta yaşta ve yaşlılıkta hemen her dönem öğrenmeye muhtaçtır (Çayır ve Alakuş, 2009). Öğrenme ile kişiler aynı zamanda, bulunduğu toplumun değerlerini sosyalizasyon ile içselleştirerek sosyal bir varlık haline gelirler (Çelebi, 2012). Bu süreçte neyin iyi neyin kötü olduğunu öğrenir ve buna göre duygulanıp davranırlar (Biçer ve Olgun, 2021).

Bireylerin bu süreçte öğrendiği en önemli olgulardan biri de ahlak / etik değer, davranış, tutum ve algılardır (Atay, 2017). Etik, terim olarak ahlak ile aynı anlama gelse de (Özlem, 2014) felsefi açıdan farklılıkları barındıran bir kavramdır (Usta, 2011). Genel olarak etik, tüm ilişki formları açısından bireylere yol gösteren değerler, ilkeler ve standartlar şeklinde tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999). Bireyler, bu ilke ve değerleri sosyalizasyon ve kültürlenme yollarıyla benimser veya benimsemez (Işık, 2013). Bu bağlamda en önemli resmi sosyalizasyon/kültürlenme ortamı okullar olup, insanlar ailesinden sonra etik – ahlaki ilke, değer ve standartları, okullarda okuyarak/görerek ve deneyimleyerek öğrenir (Karakuş ve Sedat, 2016). Sosyolojik inşa sürecinde öğretmenlerin etkisinin birçok sosyolojik kurumdan (ör. ekonomi) daha fazla olduğu düşünüldüğünde, etiğin toplumsal yapılaşmasında eğitim kurumu önemli bir etkileşim mekanizmasıdır (Giddens, 1999). Bundan dolayı da eğitim, bireyin davranışlarında kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk, 1988).

“Bir bilim dalını, bir sanatı ya da teknik bilgileri öğretmeyi meslek edinmiş, okulda öğrencilere ders veren kimse” (TDK, 2022) olarak tarif edilen öğretmenler, bu süreçte en önemli rolü oynamaktadır. Öğrencilerin etik / ahlak gelişiminde önemli görev ve sorumluluklar üstlenen öğretmenlerin, öğretmenlik meslek etik ilkelerini özümsemesi ve etik değerlere göre davranış sergilemesi beklenen bir durumdur (Örenel, 2005). Çünkü öğrencilerin en çok izlediği, rol model aldığı ve benzemeye çalıştığı kişi öğretmenleridir. Öyle ki anne / babadan sonra rol model alınan en etkili kişilerin öğretmenler olduğu söylenebilir (Özyürek ve Beğde, 2016). Eğitimcilerin öğrencileri üzerinde bu denli etkili olması, öğretmenlik meslek etiğini daha kritik bir konuma taşımaktadır. Öğretmen, mesleki etik / ahlak bağlamında bir tutum benimser ve buna göre davranırsa, etkilediği ilk kesim kendisini rol model alan öğrencileri olacaktır / olmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin etik tutum ve algıları öğrencileri önemli düzeyde biçimlendirmektedir. Sağlıklı ilişki kurma, kendisini ifade edebilme, karşıdakini anlama, empati duygusunun gelişimi, her insanı ve ürettiğini değerli bulma ile kişilerin bireysel iyi oluşlarına önemli katkılar sağlama yönüyle görsel sanatlar ve öğretmenliği, etik/ahlak açısından diğer öğretmenlik alanlarından daha etkilidir (Özsoy, 2003; Mercin ve Alakuş, 2007). Öğrencilerin, yaratıcılığının geliştirilmesi, estetik bir bilinç kazandırılarak sanata duyarlı bireyler yetiştirilmesi ve böylece, bilinçli sanat tüketicilerinin topluma kazandırılması gibi temel işlevleri üstlenen görsel sanatlar dersi (Türkcan, 2011) öğretmenlerinin etik tutum ve davranışları nedir sorusu önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda, çalışmada Van ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Devlet okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin etik tutum ve davranışları nitel metodolojiyle ortaya konmaya çalışılmıştır.

Bir Olgu Olarak Ahlak ve Etik

Ahlak, insan ilişkilerinde “iyi” ya da “doğru” veyahut “kötü” ya da “yanlış” olarak adlandırdığımız değer yargılarını ifade eder. Ahlak kelimesinin etimolojik açıdan kökeni Arapça “hulk” kelimesinden türetilmiş olup (Aktan, 2009) gelenek, görenek, huy, mizaç, yaratılış ve alışkanlık anlamlarını ifade etmektedir (Karademir, 2018). TDK (2022) sözlüğü ahlakın “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre; huy, mizaç” şeklinde

tanımını yapmıştır. Kılıç (1996); ahlâk kavramının, dini ve mesleki anlamlarının olduğunu ve ayrıca “ahlak felsefesi” bağlamında da tanımlama yapıldığını ifade ederek, çeşitli ahlak tanımlamalarına vurgu yapmıştır. Tek kişinin veya bir insan topluluğunun belli bir tarihsel dönemde belli türden eğilim, düşünce, inanç, töre, alışkanlık, görenek ve bunlarda içerilmiş olan değer, buyruk, norm ve yasaklara göre düzenlenmiş ve bu haliyle gelenekleşmiş, yerleşmiş yaşama biçimine ahlak (moral) denilmektedir (Özlem, 2014). Tanımdan anlaşılacağı üzere “ahlak kavrayışı” oldukça geniş bir alanda değerlendirilmiştir. Dolayısıyla da çeşitli ahlak formlarıyla karşılaşmaktadır. “İslam ahlakı”, “Hristiyanlık ahlakı”, “Yahudilik ahlakı” gibi dini ahlak biçimlerinden; “hümanist ahlak”, “ödev ahlakı”, “aristokratik ahlak”, “burjuva ahlakı”, “köle ahlakı”, “meslek ahlakı”, “iş ahlakı” biçimlerine varıncaya kadar farklı ahlak formları bulunmaktadır (Çinemre, 2014).

Etik, Yunanca “ethos” kelimesinden, moral Latince “mos” sözcüğünden türetilmiş olup (Aktan, 2009) her iki kelime de; töre, gelenek, görenek, alışkanlık, yerleşik hale gelmiş duygululuk hali, karakter, mizaç anlamına gelmektedir (Özlem, 2014). Ahlak “hulk” kökünden türetilmiş o da töre, gelenek, görenek, yaratılış, mizaç anlamına gelmektedir (Akin, 2021). TDK (2022) sözlüğünde etik, töre bilimi; çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanmıştır. Bir disiplin dalı olarak etik, bireylerin gruplarla, toplumla, örgütlerle ve birbirleriyle doğru ilişkiler kurma yöntemlerini araştıran ve bunlarla ilgilenen bir dalıdır (Obuz, 2009). Etik, insanlara işlerin nasıl yapılması gerektiğini belirlemede yardımcı olan yol gösterici değerler, ilkeler ve standartlar olup (Cevizci, 1999) bireylerin ve özellikle de meslek icracılarının karar alırken ve uygularken, belirli ilkelere ve standartlara bağlı kalınmasını gerektiren evrensel ilke ve değerler bütünüdür (Şen, 1998). Pieper’e (1999) göre etik; insanlara “davranışlarından ne yapmak doğrudur?” sorusuna yol gösterici ilkeler, rehberler ve standartlardır.

Ahlak – Etik İlişkisi

Kelimelerin epistemolojik tanımlarına bakıldığında etik, moral ve ahlak aynı anlama sahip sözcük öbekleridir (Özlem, 2014). Kelimelerin kökenleri açısından etik ve ahlak aynı anlama gelse de felsefi açıdan etik ve ahlak birbirleriyle özdeş kavramlar değildir. Etik, eylemleri felsefi bir bakış açısı ile anlamaya çalışan, doğru-yanlış, ödev-yükümlülük, toplumsal sorumluluk, erdem gibi kavramları sorgulayan, ahlakı bütün yönleriyle ele alan sistemli bir düşünme biçimidir (Usta, 2011:40). Ahlakın ne olduğu ya da eylemlerimizi ahlaki açıdan değerli kılan ölçütlerin neler olduğu düşünölmeye başlandığı andan itibaren ahlak felsefesi alanına adım atmış oluruz. Bir başka ifade ile etik, birden fazla ahlak formunun üstünde daha üst bir ahlak arayışı ve ahlaki göreliliği aşarak daha evrensel boyutlara ulaşma gayretine bağlı olarak, hali hazırdaki tüm ahlak çeşitleri üzerinde felsefi düşünme süreci olarak tanımlanabilir (Çelikkol, 2015). Neyin iyi olduğu neyin kötü olduğu insandan insana değişebilmektedir. Bununla birlikte, insanları birleştiren evrensel ahlak ilkelerinin ne tarihte ne de halihazırda olmadığı (Özlem, 2014), bu nedenle felsefe, sosyoloji, hukuk başta olmak üzere birçok disiplinin tartışma ve inceleme konusu olduğu ve bu konuda çeşitli teoriler ve kavramsallaştırmalar geliştirildiği bilinen bir durumdur (Yüksel, 2015). Öte yandan etiğin tanımı konusunda ahlak felsefecileri arasında tam bir uzlaşma olmadığı (Aktaş, 2014) halde, evrensel bir etiğin mümkün olabileceği hususu da tartışılmaktadır (Zengin, 2015; Altunışık, 2018). Ahlak fiilen ve tarihsel olarak bireysel, grupsal, toplumsal düzeyde yaşanan bir şey, bir fenomen olmasına karşılık; etik, bu fenomeni ele alan, ahlak görüşlerini öğretilerini irdeleyip sınıflandıran, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koyan, bunları karşılaştırıp eleştiren felsefe disiplinin adıdır (Özlem, 2014).

Mahmutoğlu (2009) yaptığı çalışmada, etik ve ahlak arasındaki benzerlik ve farklılıkları ele almış ve “Etiğin; ahlakın teorik kısmını ve ahlak felsefesinin kavramsal boyutunu oluşturduğunu”, “etiğin, ahlaki kavramları analiz ettiğini”, “ahlakın, etiğin benimsediği davranışların duygusal boyutunu ele aldığı”, “etiğin, bazen ahlak sözcüğü gibi kullanılırken, bazen de bir bireyin ya da grubun ahlaki kodunu ya da normatif teorisini göstermek için de kullanılabilirdiğini”, “ahlakın, bireyin yaşantı, değer ve tutumlarından beslenirken; etiğin, bireyin yaşamındaki değerleri, kuralları, iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramları ahlaksal açıdan araştırdığını”, “ahlakın ben, etiğin ise biz anlamına geldiğini”, “etik ve ahlakın bir çarkın dişlileri gibi çalıştığını ama sordukları soruların farklı olduğunu” geniş bir bağlamda

incelemiştir. Etik ve ahlak arasındaki ilişkide; etiğin daha soyut daha genel ve ahlakın felsefi boyutunu içerdiği söylenebilir (Gül ve Gökçe, 2008).

Öğretmenlik Meslek Etiği ve Meslek Etiği

Eğitim insanlığın başlangıcından itibaren gelişim gösteren bir olgudur (Demirel, 2015). Eğitim ile öğretmenlik mesleği tarihi süreçte birlikte gelişen olgular olup, öğretmenliği kısaca insan yetiştirme mesleği (Çelikkaya, 2009) olarak tanımlamak mümkündür. Öğretmenlik mesleğinin özellikleri mesleki ve kişisel olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılabilir. Kişilik özellikleri bağlamında öğretmenliğin sevgi mesleği olduğu, öğretmenlik mesleğinin insanlarla düzgün iletişim kurabilme becerisine sahip olmayı gerektirdiği ifade edilebilir. Mesleki özellikler açısından ise, genel kültür, alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve yönetim becerisinin gelişmiş olmasıdır (Eskicumalı, 2002). Öğrenciler anne babadan çok öğretmenlerini izler ve en çok onlardan etkilenirler (Karakuş ve Sedat, 2016). Öğretmenlerin öğrenciler üzerinde etkili olması, öğretmenlik meslek etiğini daha da önemli hale getirmektedir. Meslek etiği, meslek üyelerinin mesleklerini ifa ederken uyulması gereken kurallar demeti olarak tanımlanabilir (Crank ve Caldaro, 2002). Öğretmenlik meslek etiği de öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken dikkat etmeleri gereken kurallar olarak ifade edilmektedir. Öğretmenin insan yetiştirdiği düşünüldüğünde öğretmenlik meslek etiğinin de oldukça kritik öneme sahip olduğu söylenebilir (Örenel, 2005). Aydın (2006); öğretmenlik mesleği etik ilkelerini, profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmamak, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağımlılık ve sürekli gelişme, sevgi ve saygı, kaynakların etkili kullanımı olarak belirtir. MEB (2015), öğretmenlik meslek etiği mevzuatını şu şekilde belirlemiştir: Öğrencilerle ilişkilerde etik ilkeler; mesleki yetkinlik açısından öğretmenlik mesleğine ilişkin etik ilkeler; güvenilir meslektaşlık bağlamında eğitimcilerle ilişkilerde etik ilkeler ve çocukların gelişimi için velilerle ilişkilerde etik ilkeler. Aslında bu ilkeler, nitelikli öğretmenliğin ayrılmaz doğal parçalarıdır. Kaldı ki günümüzde nitelikli öğretmenin en önemli özellikleri olarak da öğretmenin sahip olduğu etik değerler kabul edilmektedir (Ekinci ve Öter, 2012).

Görsel Sanatlar Öğretmenliği ve Etik / Ahlak İlişkisi

Ersoy (1983), ilk insandan itibaren günümüze değin her dönem / zaman diliminde sanatın ve sanatçının olmadığı hiçbir topluluğun olmadığını dile getirmektedir. Çünkü, sanat insanın kendisini dışavurum araçlarından, büyümlü biri vasıtasıdır (Fischer, 1995). Güzeli meydana getirme çabası olan sanat (Balcı, 2004), bireylere, iletişimsel beceriden, birlikte iş yapmaya ve yaşama sevinci kazandırmaya kadar fonksiyonu içermektedir (Uçan, 1995). Mercin ve Alakuş (2009), insanların ruhsal ve bedensel anlamda duyumsadığı noksanlığı sanatla kapatabileceğini iddia etmiştir.

Zihinsel, ruhsal ve bedensel gelişime katkı sağlaması bakımından görsel sanatlar dünyanın hemen her yerinde okullarda müfredat programlarına alınmıştır (Katırcı, 2020). Türkiye’de, ilkokuldan itibaren lise sona kadar, görsel sanatlar dersi bulunmaktadır. Böylece bireylerin biryandan zihinsel yanları geliştirilirken diğer yandan da duygusal / duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamak amaçlanmıştır (Akbel, 2021). Sanat eğitimi, kişilerin sağlıklı iletişim kurmalarına, kendisini ifade edebilme / karşdakini anlama yeteneğine, empati duygularına, her insanı ve ürettiğini değerli bulmaya ve bireysel iyi oluşlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Balcı, 1990). Dolayısıyla diğer derslere göre görsel sanatlar dersinin öğrenci üzerinde daha olumlu etkiler oluşturmaktadır (Özsoy, 2003). Bu tespitten hareketle görsel sanatlar ile kişinin etik / ahlaki gelişimi arasında önemli ilişki bulunduğu söylenebilir.

Öte yandan öğrenciler üzerinde etkili olan görsel sanat eğitimi öğretmenlerinin etik/ahlaki yaklaşımları da önemli olmaktadır. Sanat eğitiminden, bu alanın dersi olan görsel sanatlar dersinden beklenen, bireyin dolayısıyla toplumun etik / ahlaki gelişimini üst seviyeye çıkarmaktır (Selçuk, 1991). Bireyselleşmenin arttığı günümüz dünyasında, görsel sanatlar eğitiminin toplumların kaynaşmasına, daha fazla üreten, içinde bulunduğu topluma ve başkalarına karşı duyarlı ve saygılı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayacağı açıktır (Bülbül, 2003). Sanat eğitimi, değişen şartlara göre yeniliklere açık, barışçıl, insancıl, hür ve üreten kişiler yetiştirmeyi hedeflediğinden öğrenciler için oldukça gerekli bir eğitimidir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007).

Araştırmanın Amacı

Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin etik tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Görsel sanatlar öğretmenlerinin; eğitimde etik ve öğretmenlik meslek etiği hakkındaki düşünceleri nelerdir?
2. Görsel sanatlar öğretmenleri; öğretmenlik meslek etiği ilkeleri hakkında ne düşünmektedir?
3. Görsel sanatlar öğretmenin etik tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim hayatına etkisi hakkındaki görüşleri nelerdir?
4. Görsel sanatlar öğretmenlerine göre, öğretmenlerin hangi davranışları etik dışı davranışlardır?
5. Görsel sanatlar öğretmenlerine göre görsel sanat öğretmenleri hangi öğretmenlik meslek etiği ilkelerini öncelemelidir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Görsel sanatlar öğretmenlerinin etik davranışlarının araştırıldığı bu çalışma, nitel araştırma metodolojisine göre gerçekleştirilmiştir. Nitel yöntem; sosyal gerçekliği, yaşanan çevre ve buldukları ortamda incelemeyi, araştırmayı ve anlamayı amaçlamaktadır (Demir, 2009). Fenomonolojik paradigmaya (Wallace ve Wolf, 2004) dayanan nitel metodoloji, her bireyin öznel algısına önem vererek, araştırma ortamından elde edilen zengin veriyi analiz edip yorumlamaya olanak sağlamaktadır (Neuman, 2006:179). Olguları sayılaştırarak ve istatistiksel tekniklerden yola çıkarak popülasyonla ilgili genelleştirme iddiasından kaçınan nitel çözümleme (Silverman, 1997), derinlemesine betimleme, yorumlama ve sosyal gerçekliği teorilerden ziyade bireylerin bakış açılarından anlama girişimi olduğu (Özcan ve Özbay, 2002), değişkenler arasındaki istatistiksel ilişkilerden daha çok bu ilişkilerin neden / nasıl kurulduğuna odaklanan (Akdemir ve Kılıç), zengin anlatımlar ve bunların yorumları şeklinde ortaya çıkmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Çalışmada, Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin öznel bakış açılarına odaklanılmış olması, genelleştirme iddiası taşımaması, bireysel anlatılara yer verilmesi, birebir / yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerden yola çıkarak birtakım yorumlara / analizlere ulaşılmak istenmesinden dolayı, nitel çalışma yöntemi benimsenmiştir. Doğal olarak araştırma birtakım sınırlılıklar içermektedir. Araştırmanın alanında özgün olduğu ve ham nitel veriler toplanması bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışma, Van ilinde görev yapan yedi görsel sanatlar öğretmeni ve bu öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplarla sınırlıdır.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Van ilinde çeşitli liselerde görev yapan toplam 7 görsel sanatlar dersi öğretmeni dahil edilmiştir. Görüşme yapılmadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara, yapılan çalışmanın kapsamı ve konusu hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar, isim verilmeden Katılımcı 1 veya K1 şeklinde yapılmıştır. Çalışma grubu ile ilgili tanımlayıcı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Görüşmeye Katılanlara İlişkin Tanımlayıcı Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)
Katılımcı 1	Erkek	41	18
Katılımcı 2	Erkek	41	18
Katılımcı 3	Erkek	42	14
Katılımcı 4	Erkek	40	12
Katılımcı 5	Erkek	44	16
Katılımcı 6	Erkek	41	16
Katılımcı 7	Kadın	32	8
	% 14 Kadın %86 Erkek	Max:44 / Min:32 Ort:40,18	Max:18 / Min:8 Ort:14,6

Araştırmaya katılanların (N=7) cinsiyet açısından 6'sı (%86) erkek, 1'i (%14) kadındır. Katılımcıların yaş ortalaması 40,2 olup en düşük yaş 32 en büyük yaş 44'tür. Öğretmenlik deneyimleri ortalaması 14,6 yıl olup, en düşük 8, en yüksek 18 yıldır. Çalışma katılanların mesleki tecrübe ortalaması 10 yılın üstündedir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak için nitel görüşme formu mülakat öncesinde geliştirilmiştir. Nitel görüşme formu hazırlanmadan önce, literatür taranmış ve bir soru havuzu oluşturulmuş ve genelden özele olmak üzere soru sayısı 5'e indirgenmiştir. Nitel Görüşme Formu 4 aşamadan oluşmaktadır. 1. aşamada, görüşme öncesi yapılması gerekenler bulunmaktadır. 2. aşamada; yaş, cinsiyet, eğitim deneyiminin sorulduğu bölüme geçilmektedir. 3. aşamada araştırmanın konusuna yönelik açık uçlu 5 adet soru sorulmaktadır. 4. aşamada ise teşekkür edilerek görüşmenin sonlandırılması kısmı bulunmaktadır. Böylece her katılımcıyla, standardize edilmiş önceden hazırlanmış bir form aracılığıyla mülakatlar yapılmıştır. Nitel görüşmenin doğası gereği, konu farklı alanlara kaydığında, araştırmacı geliştirilen form aracılığıyla ana konuya / soruya tekrar dönme imkânı elde etmiştir. Çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliği için görüşme kayıtları deşifre edildikten sonra katılımcılar ile paylaşılmış, vermiş oldukları yanıtlarla ilişkili olarak eklemek veya çıkarmak istedikleri bir şey olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların geribildirimleri doğrultusunda çalışmanın verileri son şeklini almıştır. Çalışmanın verileri iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Daha sonra araştırmacılar bir araya gelerek çıkardıkları kodlar arası uyum kontrol edilmiştir. Her iki kodlayıcının hem fikir olduğu kodlar rapor edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel görüşme formu aracılığıyla elde edilen metinler, dilbilgisi / imla açısından şekil yönünden incelenmiştir ve anlamı / bağlamı etkilemeyecek şekilde düzenleme yoluna gidilmiştir. Metinlerin incelenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte, elde edilen veriler, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okunma kolaylığı sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Betimsel analiz araştırmacıların çalışmayı arzu ettikleri olgu veya olaylarla ilgili özet bilgi sunmada sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Çerçevenin oluşturulması, oluşturulan tematik çerçeveye göre elde edilen verilerin işlenmesi, bulguların başlıklandırılarak tanımlanması ve son olarak da bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Altunışık vd., 2010). Betimsel analizde; katılımcıların doğrudan görüşleri alıntılanarak ve belirlenen temalara göre yorumlanarak, bulgular özetlenip yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Bu çalışmada da görsel sanatlar öğretmenlerinin bireysel görüşleri doğrudan alıntılanarak suretiyle yorumlanmıştır. Öncelikle, görsel sanatlar öğretmenlerinin etik tutum ve davranışları ile ilgili çerçeve oluşturulmuş, bu çerçeveye göre 5 soruluk bir tematik çerçeve elde edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılanarak bulgular başlıklandırılmış ve bulgular özetlenerek yorumlanmıştır. Ayrıca Borgatti, Everett ve Freeman (2002) tarafından geliştirilen Ucinet 6 programı aracılığıyla, katılımcıların görüşlerinde öne çıkan kavramlar görsel hale getirilmiş ve bulgularda şekil olarak sunulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Eğitimde etik ve öğretmenlik meslek etiği hakkında düşünceleriniz nedir?” şeklinde yöneltilen sorulara katılımcılar çeşitli cevaplar vermiştir ve özellikle şunları vurgulamışlardır:

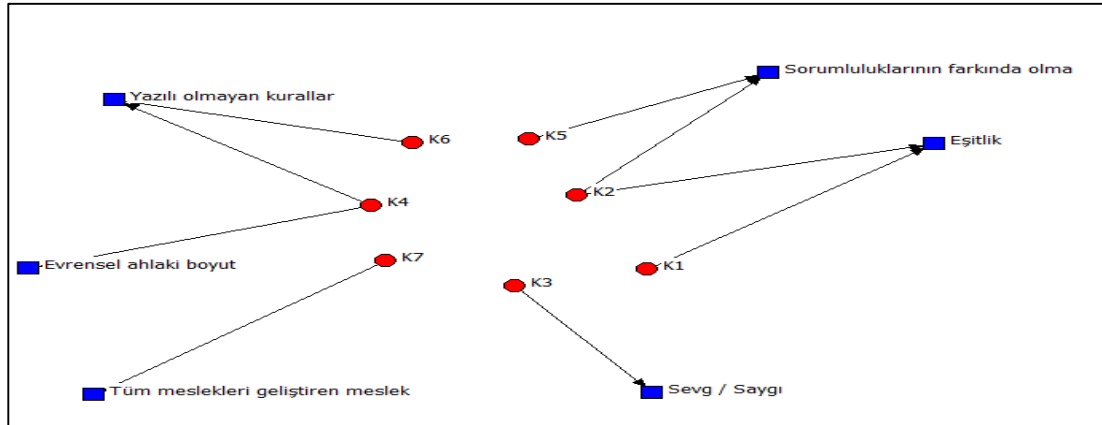
“Etik, toplumun uyması gereken yazılı olmayan kurallar topluluğudur. Yazılı olmayan bu kuralları da sonuçta kişiler eğitimle öğrendiği için, etik ilkelerin oturmasının ön koşulu eğitimidir. Bu ister ailede ister okulda olsun. Ama okuldaki eğitimin çok daha etkili olduğunu bizler deneyerek yaşıyoruz. Eğitimde etik denilince akla gelen ilk şey eşitliktir” (K1). “Eğitimde etik her öğrenciye aynı yakınlığı gösterebilme hiçbir ayırım gözetmeksizin eşit değildir. Öğretmenlik meslek etiği ise zamanında derse girme, dersin hakkını verme, yani sorumlulukların farkına varmaktır” (K2). “Sevgi

saygı ve tatbiki bu da öğretmenliktir. Bu da öğretmenliğin eski itibarına saygınlığına olur” (K3). “Öğretmenlik meslek etiği, herhangi bir meslek gibi değil o mesleğe sahip bireylerin davranış ve tutumlarını evrensel boyutta ahlaki bir çizgiye kavuşturmak için oluşturulmuş kurallar ve standartlar bütünüdür” (K4). “Öğretmen olarak hem öğrencilere hem de topluma karşı sorumluluklarımızın farkında olmak ve vicdanımızın rahat olmasıdır” (K5). “Etik toplumun uyması gereken kurallardır. Öğretmenlik meslek etiği ise öğretmenlerin genel anlamda uydukları yazılı olmayan kurallardır” (K6). “Öğretmenlik süre gelen tüm meslekleri geliştiren bir meslektir” (K7).

Yukarıdaki ifadelerden katılımcıların, öğretmenlik mesleğinin hem kişisel hem de mesleki niteliğini etikle birleştirerek aktardıkları anlaşılmaktadır. Eskicumalı’ya göre (2002), öğretmenlik mesleğini icra edenlerin taşıması gereken mesleki / kişisel özellikler, evrensel ilke ve standartlardaki değerlerle ilişkili ve içkin olması gerekir. Bu bağlamda katılımcıların da araştırmada bu hususu ön plana çıkardıkları gözlemlenmektedir. Bununla birlikte, Öğretmenlik Meslek Etiği İlkelerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlandığı ve bu konuyla ilgili öğretmenlere çeşitli eğitimlerin verildiği bilinmektedir. Bu eğitimler sayesinde katılımcıların genel olarak etik, özelde ise öğretmenlik meslek etiği hakkında farkındalık düzeylerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Katılımcıların eğitim etiği / meslek etiği kapsamında ön plana çıkardıkları olgulara bakıldığında; “eşitlik”, “derse zamanında girme”, “sevgi ve saygı”, “saygınlık”, “evrensel boyuttaki ahlaki çizgi”, “topluma karşı sorumluluğun farkında olunması”, “vicdanın rahatlığı”, “yazılı olmayan kurallar”, “tüm meslekleri geliştirmek” şeklinde olduğu anlaşılmaktadır.

Ucinet 6 programının etik bağlamında katılımcıların ön plana çıkardığı kavramlar görsel olarak (Şekil 1) gösterilmiştir.



Şekil 1: Katılımcıların eğitimde etik ve öğretmenlik meslek etiği hakkında ön plana çıkardığı kavramlar

Eğitim etiği / öğretmenlik meslek etiği açısından; Katılımcı 1 ile Katılımcı 2'nin “eşitlik” olgusunu, Katılımcı 2 ile Katılımcı 5'in “sorumluluklarının farkında olma” kavramını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcı 3'ün sevgi ve saygıyı, Katılımcı 4'ün ise “evrensel ahlaki boyutu”, Katılımcı 6 ile Katılımcı 4'ün “yazılı olmayan kurallar” olgusunu, Katılımcı 7'nin ise “tüm meslekleri yetiştiren meslek” kavramını ön plana çıkardıkları görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

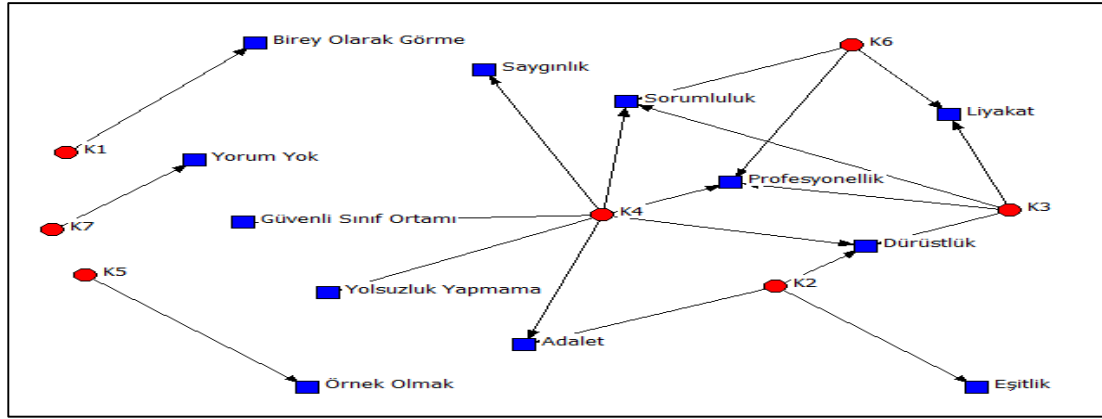
“Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” şeklinde yöneltilen sorulara katılımcılar çeşitli cevaplar vermiştir ve özellikle şunları vurgulamışlardır:

“Öğretmenlik meslek etiği, öğrenciyi insan olarak görmektir. İlk işimiz sanatın yaşa uygun bir şekilde aktarılmasıdır. Dolayısıyla benim açımdan öğretmenlik meslek etiği kişileri olduğu yaşta kabul edebilmektir” (K1). “Adaletli olma eşitlik adil dürüst tarafsız olmak vb.” (K2). “İlkelerin tamamı uygulanırsa nitelikli ve kalıcı olacağına inanıyorum. Dürüstlük, profesyonellik, sorumluluk, liyakat gibi her şey.” (K3). “Profesyonellik, hizmette sorumluluk, adalet, eşitlik, sağlıklı ve güvenli bir ortamın

sağlanması, yolsuzluk yapmama, dürüstlük, doğruluk ve güven, tarafsızlık, mesleki bağlılık ve sürekli gelişme, saygınlık gibi kuralların etkili bir şekilde kullanımınıdır. Bu kurallar ahlaki davranışların en etkin bir şekilde uygulamasıdır” (K4). “Meslek etiği her meslekte önemlidir. Öğretmenlikte bir öğretmenin öğrencilere örneklik olması açısından çok fazla önem arz etmektedir” (K5). “Bir öğretmenin kendi alanı ile ilgili olarak işinin hakkını vermesi anlamına gelir” (K6). “Yorum yapmak istemiyorum” (K7).

Katılımcıların “öğretmenlik meslek etiği ilkeleri” hakkında genel olarak, “öğrenciyi bulunduğu yaşta kabul etmek”, “adalet, tarafsızlık, dürüst olmak”, “dürüstlük, profesyonellik, sorumluluk, liyakat”, “hizmette sorumluluk, sağlıklı ve güvenli bir ortamın sağlanması, yolsuzluk yapmama, doğruluk – güven, sürekli gelişim”, “işinin hakkını verme” şeklindeki ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Erdem ve Altunsaray (2016), eğitim etiği açısından, eğitimin bireyselleştirilmesi gerektiği üzerinde durarak, her öğrencinin özel durumlarına göre eğitim / öğretimin gerçekleştirilmesinin önemine dikkat çekmektedirler. Katılımcı 1’in, öğrenciyi bulunduğu yaşta kabul etmek ifadesi eğitim etiği açısından anlamlıdır. Diğer katılımcıların, Sakin’in (2007) yaptığı çalışmada tespit ettiği bulgulara paralel bir şekilde, eğitim etiğini daha makro yaklaşımlarla açıkladığı görülmektedir.

Ucinet 6 programının etik bağlamında katılımcıların ön plana çıkardığı kavramlar görsel olarak (Şekil 2) gösterilmiştir.



Şekil 2: Katılımcıların öğretmenlik meslek etiği ilkeleri hakkında ön plana çıkardığı kavramlar

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri açısından; Katılımcı 1, öğrenciyi birey olarak görme, Katılımcı 5 öğrenciyi örnek olmak kavramlarını ön plana çıkarırken, Katılımcı 7 bu soruya cevap vermek istemeyip, yorum yok demiştir. Katılımcıların (K4, K4, K2, K3) cevaplarında kesiştikleri olgular mesleki profesyonellik, dürüstlük, sorumluluk, adalet, liyakat olduğu görülmektedir. Katılımcı 4 ayrıca, saygınlığı, güvenli sınıf ortamını, yolsuzluk yapmamayı ön plana çıkarırken, Katılımcı 2 eşitliği ön plana çıkarmıştır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretmenlik meslek etiği ilkeleri konusunda farkındalıklarının olduğu ve öğretmenlik mesleğinden daha çok evrensel etik ilkelerine gönderme yapan olgularla (adalet, dürüstlük, eşitlik gibi) açıklama yaptıkları anlaşılmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

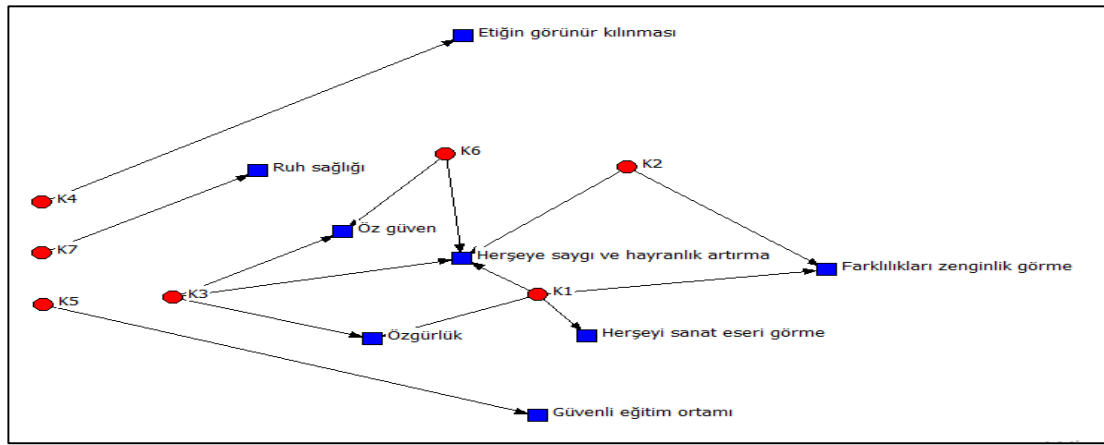
“Görsel sanatlar öğretmenin etik tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim hayatına etkisi hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklinde yöneltilen sorulara katılımcılar çeşitli cevaplar vermiştir ve özellikle şunları vurgulamışlardır:

“Görsel sanatlar öğretmeni iyi yapması gereken sanatsal kavram ve kuramları özgür bir şekilde topluma aktarmaktır. Aklın önünde duyguların duygular da etiğin ürünüdür. Nihayetinde görsel sanatlar toplumdan soyutlanamaz, sanat bulunduğu toplumun tüm sosyal hayatını görselleştirmesinden sorumludur. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmenin temas ettiği her öğrenci, doğayı, diğer insanları ve her şeyi bir sanat eseri olarak görür. Saygı ve hayranlığı artar” (K1). “Görsel sanatlar öğretmeni tüm öğrencilerinin duygu ve düşüncelerine değer veren farklılıklarının zenginlik olduğunun farkında olan kişidir” (K2). “Daha doğal daha özgüvenli ve yeterince ilgilenirse özgür ruh ve kişi haklarına saygılı bireyler yetişir” (K3). “Görsel sanatlar öğretmenin diğer öğretmenlerden farkı etik tutum ve davranışları

görsel sanatlar dersi gibi bu kuralların daha çok uygulanarak görünür hale gelmesidir yani etik kuralların davranışa dönüştüğü ders olarak düşünüyorum” (K4). “Ahlaki davranışlar eğitim öğretim ortamlarının daha güvenli ve daha verimli olmasını sağlar” (K5). “Görsel sanatlar öğretmeni etik tutum ve davranışları tam anlamı ile gerçekleştirin ise öğrencileri de daha öz güvenli daha ahlaklı hangi durumlarda ne yapmaları gerektiğini bilen bireyler yetiştirmiş olur” (K6). “İnsanın beden sağlığı kadar ruh sağlığı da önemlidir” (K7).

Görsel sanatlar eğitiminin en önemli amaçlarından birisi bireyi ve doğal olarak toplumun etik gelişimini yukarılara doğru çıkarmayı başarmaktır (Selçuk, 1991). Bu bağlamda katılımcıların etik açıdan görsel sanat eğitiminin önemini kavradıklarını ifade edebiliriz. Katılımcı 1’in “görsel sanatlar öğretmeni temas ettiği öğrencisinde doğayı / diğer insanları ve tüm bir evreni hayranlık duyulacak bir sanat eseri olarak görür” ifadesi bu çıkarımı desteklemeye örnek olarak gösterilebilir. Bu ifade aynı zamanda farklılıklara saygıyı insani düzeyden alıp, tüm bir evrene yayan dolayısıyla evrensel bir değer ilke konumuna taşıyan bir yaklaşımı da içermektedir. Katılımcı 2’nin görsel sanatlar öğretmenin her öğrencinin özelliklerine ve dahi düşüncelerine değer veren kişiler olması gerektiği düşüncesiyle birlikte görsel sanatın; doğasında olan zıtlıkların, bir rengi daha belirgin hale getiren zıtlık perspektiflerinin, yaşamın diğer alanlarına da yansıtacağı perspektifi oldukça anlamlıdır. Görsel sanatın, insanın doğasını daha özgüvenli hale getireceği ve kişi haklarına saygılı bireyler yetiştiren yönünün olması, katılımcının yine bir başka evrensel değer olan insan haklarına katkı sağlayacağı tespiti de, öğretmenlerin yaptıkları işin farkında olduğunu gösterir niteliktedir (Katılımcı 3). Görsel sanatlar öğretmenin, etik ilke ve değerlerinin oluşmasında diğer derslerden daha etkili olduğuna (Özsoy, 2003) dair benzer bir yaklaşımı, Katılımcı 4, “görsel sanatları dersinin etik kuralların davranışa dönüştüğü ders” şeklinde ifade etmiştir.

Ucinet 6 programının etik bağlamında katılımcıların ön plana çıkardığı kavramlar görsel olarak (Şekil 3) gösterilmiştir.



Şekil 3: Katılımcıların görsel sanatlar öğretmenin etik tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim hayatına etkisi hakkında ön plana çıkardığı kavramlar

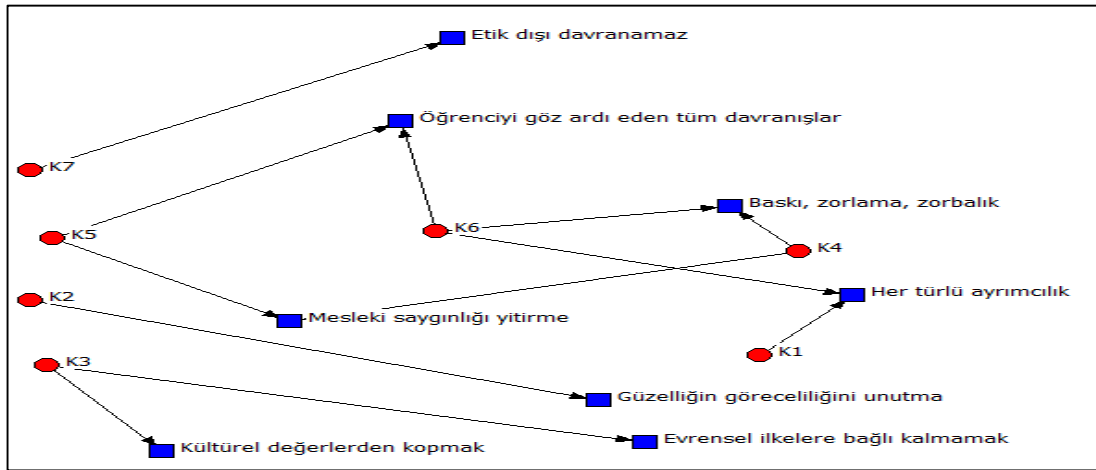
Görsel sanatlar öğretmenin etik tutum ve davranışlarının eğitim-öğretim hayatına etkisi açısından; Katılımcı 4, görsel sanatlar dersinde “etiğin görünür kılındığını”, Katılımcı 7 öğrencinin “ruh sağlığının da önemli” olduğunu, Katılımcı 5 ise “güvenli eğitim ortamı” oluşturduğunu öne çıkarmıştır. Dört Katılımcının, (K1, K2, K3, K6) görsel sanatlar eğitiminin, etik tutum ve davranış bağlamında öğrencinin “her şeye saygı ve hayranlığını artırdığı” görüşünde birleştiği görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin özgüvenini (K6 ile K3), özgürlüğünü (K3 ile K1), Farklılığı zenginlik görme (K2 ile K1) tutumunu artırdığını ifade ettikleri / ön plana çıkardıkları görülmektedir. Katılımcı 1 ayrıca, öğrencinin görsel sanatlar dersiyle her şeyi sanat eseri göreceğini vurgulamıştır. Tüm bunlar, görsel sanatlar öğretmenlerinin etik bağlamında öğrenciye ne tür katkı sağladığı noktasında farkındalıklarının olduğunu gösterir niteliktedir. Nitekim Erdem ve Altunsaray (2016), öğretmen için eğitim etiğine yönelik yaptığı çıkarımlardan biri de öğrencinin birey olarak görülüp, eğitimin bireyselleştirilmesi ve öğrencinin özgüveninin artırılması olmuştur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerine “Size göre görsel sanatlar öğretmenlerinin hangi davranışları etik dışı davranışlardır?” şeklinde yöneltilen sorulara katılımcılar çeşitli cevaplar vermiştir ve özellikle şunları vurgulamışlardır.

“Yaşanılan toplumun değer yargılarına her aykırılık etik dışılıktır. Bu değer yargıları kişiden kişiye değişse bile. Ama buradaki değer yargılarından kastım tatbiki insani değer yargılarıdır, şiddet, hukuksuzluk, hırsızlık değil tabii ki. Görsel sanatlar öğretmenliği, etik ilkelere en uygun öğretmenlik bence. Öğrenciyi kabiliyetiyle kabul etmek. Farklılığı bir portredeki renkler olarak bilmek. Etik dışılık, insanları renge, ırka, dinine, diline vs. ayırmaktır; ki görsel sanatlar öğretmeni bunu yapamaz, bilir çünkü renklerin güzelliğini” (K1). “Görsel sanatlar öğretmeni, güzelin göreceli olduğunu unuttuğu her an, her tutum, her davranışı bence etik dışıdır” (K2). “Kültürel değerler dışına çekildiğinde kendi değerlerinden koptuğunda etik dışı alana çıkmış olur görsel sanatlar öğretmeni. Hep beraber, birlikte tüm insanlığı kapsayacak kadar evrensel ama bir o kadar da kendi kültürel değerlerine de saygılı olmaktır. Bu alanlardan her kopuş, kim olursa olsun, görsel sanatlar öğretmeni de etik alanın dışına çıkarır diye düşünüyorum” (K3). “Etik dışılık, hem mesleki anlamda hem de bireysel davranış, tutum ve algılamalarda kendini gösterir. Örneğin ister görsel sanatlar öğretmeni ister matematik öğretmeni olsun, şayet işinde özensiz ise, yaptığı işle veya mesleği ile ilgili sorumlulukları almayıp işi başkasına yıkarsa, öncelikle yaptığı işe olan saygısı olmadığı için kendi saygınlığını yitirir. Saygınlığın yitimi önemli bir etik dışılıktır bence. Yine, öğrenciye bir şeyi göstermede baskıcı davranma, zorlama, hakaret etme gibi davranışlar etik dışı davranışlardır” (K4). “Eğitim öncelikle öğrenci için vardır, eğitimin merkezinde ne okul, ne bir başka yer, ne öğretmen, sadece öğrenci vardır. Bu işin doğası budur. Dolayısıyla öğrenciyi veya öğrencileri göz ardı edecek her davranışı ve tutumları etik dışı buluyorum. İş yapış tarzındaki her türlü ahlaksızlığı, etik dışı buluyorum. Bu görsel sanatlar öğretmenlerini de diğer branş öğretmenlerini de kapsayan bir olgudur” (K5). Öğrencilere karşı yapılan çalışmalarda bu çok iyi olmuş bu hiç olmamış gibi bir dil kullanması. Veya sen bu çizim işini bırak o daha iyi yapıyor gibi ayrımcılık. Din dil renk gibi özelliklerinden dolayı ön yargılı olmaktır (K6). “Etik dışı bir davranış sergilemez, sergileyemez bir görsel sanatlar öğretmeni” (K7).

Ucinet 6 programının etik bağlamında katılımcıların ön plana çıkardığı kavramlar görsel olarak (Şekil 4) gösterilmiştir.



Şekil 4: Katılımcıların etik dışı davranışlar hakkında ön plana çıkardığı kavramlar

Etik dışı davranışlar bağlamında, Katılımcı 7 görsel sanatlar öğretmenin etik dışı davranamayacağını, Katılımcı 2'nin güzelliğin göreceliğini unutma ile etik dışı davranışın başlayacağını, Katılımcı 3 ise hem evrensel hem de kültürel değerlerden kopmanın etik dışı olacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar etik dışı davranış olarak, “öğrenciyi göz ardı eden tüm davranışların” (K5 ile K6), “mesleki saygınlığı yitirmenin” (K5 ile K4), “baskı, zorlama ve zorbalıkların” (K6 ile K4) ve “her türlü ayrımcılığın” (K1 ile K6) etik dışı olacağı noktasında hem fikir oldukları görülmektedir.

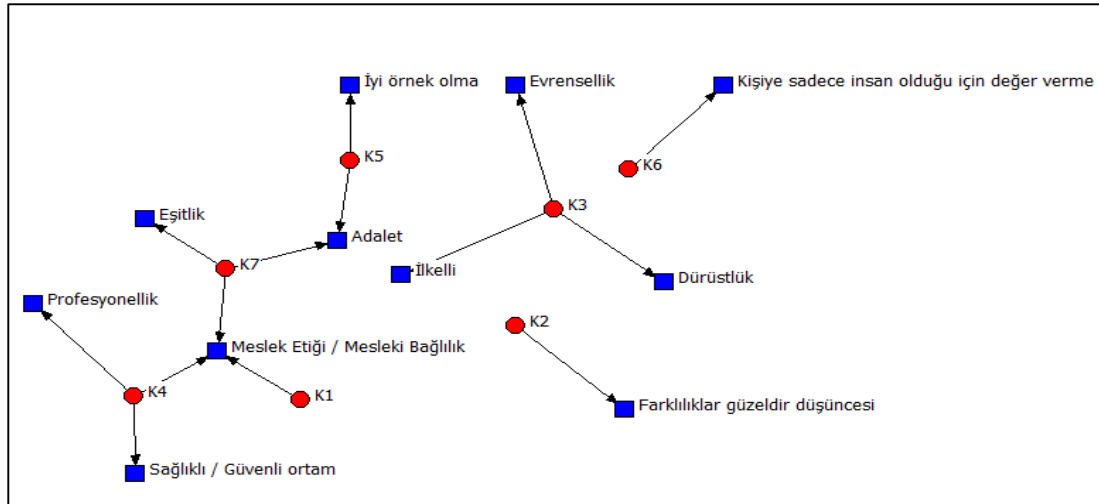
Öğretmenlerin öğrencilere farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü kazandırması gerektiği üzerinde duran Erdem ve Altunsaray (2016) şunları eklemişlerdi: “Öğrenen farklılıklara saygıyı ve hoşgörüyü kazanırsa hem eğitim ortamında kendisinden farklı olanların farkına varıyor, kabulleniyor ve saygı gösteriyor hem de gelecekte toplumda yetişkin olarak rollerini farklılıklara saygı ve hoşgörü çerçevesinde başarıyla oynayabiliyor”. Katılımcıların etik dışı davranışlara ilişkin farkındalıklarının olduğu anlaşılmaktadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmenlerine “*Size göre görsel sanat öğretmenleri hangi öğretmenlik meslek etiği ilkelerini öncelemektedir?*” şeklinde yöneltilen sorulara katılımcılar çeşitli cevaplar vermiştir ve özellikle şunları vurgulamışlardır.

“Eğitim etiği meslek etiği aynı paraleldedir. Bir kişinin işine zamanında gitmemesi. İş gereği kişilerle diyalogu. Kullanılan malzemenin hakkının verilmesi vb.” (K1). “Öğrencilerin her birinin biricik olduğunu yani her bireyin farklı açılardan hayata baktıklarını unutmamaları önceliklidir” (K2). “Dürüstlük ilkeli ve evrensellik” (K3). “Şöyle düşünüyorum açıkçası, bir sıralama yaparsak profesyonellik, sağlıklı ve güvenli bir ortam, mesleki bağlılık gibi öncelemek gerekir diye düşünüyorum” (K4). “İyi örnek olma ve hakkaniyetli davranma” (K5). “Kişiyi sadece insan olduğu için değer vererek görsel sanatları sunması en önemli öncelemedir” (K6). “Adalet, eşitlik ve bağlılık” (K7).

Ucinet 6 programının etik bağlamında katılımcıların ön plana çıkardığı kavramlar görsel olarak (Şekil 5) gösterilmiştir.



Şekil 5: Katılımcıların eğitimde etik ve öğretmenlik meslek etiği hakkında ön plana çıkardığı kavramlar

Öncelenmesi gereken öğretmenlik meslek etiği bağlamında Katılımcı 2 “farklılıklar güzeldir düşüncesini”, Katılımcı 6 “kişiyi sadece insan olduğu için değer vermeyi” ve Katılımcı 3 “dürüstlüğün, evrenselliğin ve ilkeli olmanın”, Katılımcı 5 “iyi örnek olmanın”, Katılımcı 7 “eşitliğin”, Katılımcı 4 “profesyonelliğin” ve “sağlıklı / güvenli ortamın” öncelenmesi gerektiğini vurguladıkları anlaşılmaktadır. Katılımcılardan “adaletin” (K5 ile K7) ve “mesleki etik / mesleki bağlılığın” (K1, K7 ve K4) öncelenmesi gerektiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada, görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin etik davranışları, nitel çalışma metodolojine uygun olarak, tanımlayıcı düzeyde anlamak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda, Van ilinde devlet okullarında hali hazırda görsel sanatlar dersine giren 7 öğretmenle, yarı yapılandırılmış mülakat formuyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğine göre başlıklandırılmış ve analiz edilmiştir. Ayrıca Ucinet 6 programıyla (Borgatti, Everett ve Freeman, 2002)

etik bağlamında görüşmeye katılanların ön plana çıkardıkları kavramlar da görselleştirilerek tanımlayıcı düzeyde analiz yapılmıştır.

Araştırma sonrasında şu sonuçlar elde edilmiştir:

Eğitimde etik ve öğretmenlik meslek etiği başlığında katılımcıların; etiğin ve öğretmenlik meslek etiğinin, yazılı olmayan kurallar olduğunu, eşitlik, evrensel ahlaki boyutunun bulunduğunu, sorumlulukların farkında olunması gerektiğini, sevgi ve saygı temelinde geliştiğini / gelişmesi gerektiğini, ayrıca öğretmenlerin tüm meslekleri geliştirdiğinden etik bağlamında çok daha önemli olduğunu vurguladıkları sonucuna varılmıştır. Gözütok (2000)'ün “Öğretmenlerin Etik Davranışları” isimli çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapmakta ya da yapmış olan öğretmenlerin de öğretmenlik meslek etiği ilkeleri olarak profesyonellik, sorumluluk, adalet, tarafsız olmak, yolsuzluk yapmamak, doğruluk, dürüstlük, güvenilir olma, sevgi, saygı gibi ilkeleri kabul etiklerine dair tespiti çalışmamızın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri başlığında katılımcıların; profesyonelliği, dürüstlüğü, liyakati, sorumluluğu, eşitliği, adaleti, yolsuzluk yapmamayı, güvenli sınıf ortamını, saygınlığı, herkesi birey olarak görmeyi ve örnek olmayı vurguladıkları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki etik ilkeleri konusunda farkındalık düzeylerinin iyi olduğu söylenebilir. Şakar (2010)'ın “Yaptığı İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Etik Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans çalışmasında öğretmenlerin etik kavramının bilgisine sahip olmadıkları, öğretmenlik meslek etiği ilkeleri hakkında yeterince farkındalığa ulaşmadıkları, ahlak kavramı olarak ifade ettikleri ve iki kavram arasındaki farkı ifade edemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunun temel nedenlerinden birisinin öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde verilen hizmet öncesi eğitimde “öğretmenlik meslek etiği” ve “eğitim-öğretim etiği” konularında yeterli kuramsal bilgi ve uygulamalı eğitimin verilememesi olarak gösterilmektedir. Oysa araştırmamızda görsel sanatlar öğretmenlerinde eğitim etiği ve öğretmenlik meslek etiği ilkeleri hakkında bir farkındalığın oluştuğu ve kuramsal olarak yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerde eğitim etiği ile ilgili böyle bir farkındalığın oluşmasının nedeni 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına zorunlu olarak okutulan “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi gösterilebilir. Ayrıca Erdem (2013)'in “Öğretmenlik Meslek Etiğinin İrdelenmesi” isimli çalışmasında belirttiği üzere öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerde “öğretmenlik meslek etiği” ile ilgili eğitimlere de yer verilmesinin öğretmenlerin eğitim etiği ve meslek etiği ilkelerine ilişkin farkındalığının artmasına dolayısıyla bilinçli olmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Etik tutum ve davranışlarının eğitim – öğretim hayatına etkisi başlığında katılımcılar; etik tutum ve davranışlar öğrencilerin; her şeye / herkes saygısını ve hayranlığını artıracaklarını, onlara özgürlük sağlayacaklarını, özgüvenlerini artıracaklarını, farklılıkları zenginlik olarak göreceğini, her şeyi sanat eseri olarak göreceğini, güvenli eğitim ortamı sağlayacaklarını, ruh sağlığı açısından da faydalı olacağını ve etiğin görsel sanatlar dersiyle görünür hale geldiğini / geleceğini vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Çelebi ve Akbağ (2012)'in yapmış oldukları “Genel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Etik Davranışlarını Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” isimli çalışmada elde ettiği sonuçlar ile çalışmamızda ulaştığımız sonuçlar birbirini destekler niteliktedir.

Etik dışı davranışlar hakkındaki düşünceler başlığında katılımcılar, etik dışılığı; öğrenciyi göz ardı eden tüm davranışlar, baskı, zorlama, zorbalık, her türlü ayrımcılık, mesleki saygınlığı yitirme, evrensel ilkelere bağlı kalamamak, kültürel değerlerden kopmak, güzelliğin göreceliliğini unutma ve görsel sanatlar öğretmenlerinin etik dışı davranamayacağı şeklinde cevapları ön plana aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şengül (2013)'ün “Öğretmenlerin Etik Davranışlarının İncelenmesi” isimli yüksek lisan tezinde öğretmenlerin etik dışı davranışlar olarak gördükleri davranışlar ile çalışmamızda görsel sanatlar öğretmenlerinin kabul etikleri etik davranışların paralellik gösterdiği anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Gözütok (2000) ve Şakar (2010)'ın çalışmalarında bu bağlamda ulaştıkları sonuçların da çalışmamızda elde ettiğimiz sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Öncelenmesi gereken öğretmenlik meslek etiği ilkeleri başlığında ise katılımcıların; meslek etiği ve mesleki bağlılığı, adaleti, ilkeli olmayı, eşitliği, profesyonelliği, sağlıklı / güvenli eğitim

ortamını, farklılıkları güzeldir düşüncesini, dürüstlüğü, evrenselliği, iyi örnek olmayı, kişiye sadece insan olduğu için değer verme gerekliliğini vurgulamışlardır. Görsel sanatlar öğretmenlerinin, etik bağlamında önceledikleri kavramların, etik literatüründe sıklıkla başvurulan olgular olduğu sonucuna da varmıştır. Bu noktada Arslan (2018)'in “Meslek Etiği ve Öğretmenlik Meslek Etiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisan tezinde öğretmenlerin öne çıkardığı öğretmenlik meslek etiğine ilişkin ilkeler ile çalışmamızda görsel sanatlar öğretmenlerinin öncelediği ilkelerin benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

Görsel sanat eğitimi, bireyde ve dolayısıyla da toplumda etik ilke ve değerlerinin inşasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda şunlar önerilebilir. Görsel sanatlar öğretmenlerinin genel olarak etik hakkında bilgili oldukları, ancak farkındalık düzeylerinin daha da artırılması gerekmektedir. Çalışma nitel bir araştırma olduğu için genellenebilir özelliği bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, örnekleme tekniklerine uygun olarak seçilecek bir örnekleme, evrene genellenebilir nicel çalışmalarla desteklenmelidir. Etik ilke ve standartlarının herkes için gerekliliği ve bu ilke ve standartların inşasında görsel sanatlar eğitiminin önemli bir işlevinin olduğu sonucuna bağlı olarak, okullarda görsel sanat eğitimlerinin önemi her düzeyde (il milli eğitim müdürlüğünden – öğretmene varıncaya kadar) bir kez daha dile getirilip anlatılmalıdır. Görsel sanatlar dersinin, doğası gereği öğrenciyi merkeze aldığı ve dolayısıyla etik değer ve ilkelerin gelişmesinde öncü rol aldığı eğitim yönetimi açısından değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu çalışma, diğer branş öğretmenleri için de yapılarak, branşlar ile etik ilke ve değerlerin öğrencide yapılmasında bir ilişkinin olup olmadığı saptanmalıdır.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 09.05.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2023/12-07

Kaynakça

- Akbel, B. A. (2021). Güzel sanatlar eğitimi çalışmaları. H. S. Köse, E. Tokdil ve H. Keten (Ed). *Güzel sanatlarda güncel konular*, Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Akdemir, A. B., & Kılıç, A. (2021). Nitel makalelerin yöntem analizi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2):486-502.
- Akın, H. (2021), Özü fitrata dönük bir ayet olarak çocuk. *Çocuk ve Medeniyet*, 6(12), 121-128.
- Aktan, C. C. (2009). Ahlak ve ahlak felsefesine giriş. *Hukuk ve İktisat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 38-59.
- Aktaş, K. (2014). Etik-Ahlâk ilişkisi ve etiğin gelişim süreci. *Uluslararası Yönetim ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(2), 22-32.
- Altunışık, M. A. (2018). Bireysel-Toplumsal farklılıklar ve ahlâkî görecelik sorunu. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (10), 261-282.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi
- Arslan, M. (2018). *Meslek etiği ve öğretmenlik meslek etiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Akdeniz Üniversitesi.
- Atay, T. (2017). Sosyal Antropolojide yöntem ve etik sorunu: klasik etnografiden diyalojik etnografiye doğru. *Moment Dergi*, 4(1), 189-206.
- Biçer - Olgun, H. (2021). Kültürün sosyal inşası ve benliğin kültürel kuruluşu: Sosyalizasyon sürecinde aile, benlik ve kültür ilişkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(39), 492-532
- Borgatti, S.P., Everett, M. G., & Freeman, L.C. (2002). *Ucinet 6 for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Buyurgan, S ve Buyurgan, U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi*, Ankara: Pegem
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A., (1999). *Etiğe giriş*, İstanbul: Paradigma
- Crank, J., & Caldero, M. (2000). *Police ethics: The corruption of noble cause*, Cincinnati: Anderson Publishing
- Çayır, A., & Değirmenci-Gündoğmuş, H. (2016). Öğrencilerin bakış açısıyla hayat boyu öğrenme: nitel çalışma. *Turkish Studies*, 11(3), 2599-2612.
- Çelebi, N. (2012). Sosyolojimizin tarihini yazarken. *İstanbul University Journal Of Sociology*, 3(10), 71-79.
- Çelebi, N., & Akbağ, M. (2012). Genel liselerde çalışan öğretmenlerin etik davranışlarını belirlemeye yönelik bir araştırma. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 425-441.
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş: Eğitimcilik ve öğretmenlik*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikkol, S. (2015). Aristoteles'te etik göreciliğin eleştirisi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 161-172.
- Çinemre, S. (2014). Kohlberg'in ahlak gelişim teorisine yönelik bazı eleştiriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(28), 69-99.
- Demir, O. Ö. (2009), Nitel Araştırma Yöntemleri. K. Böke (Ed) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*, Alfa: İstanbul, ss.287-318.

- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö., & Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Pegem
- Ekinci, A., & Öter, Ö. M. (2012). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki ve Özel Alan Yeterlikleri, *Eğitim Fakültelerinin Öğretmen Yetiştirme Kapasitesinin Güçlendirilmesi Projesi*. Erişim tarihi: 25.10.2022, [http://duabpo.dicle.edu.tr/oygem/dosya/Ogretmen_Adaylari_ıç_mizampaj]
- Erdem, A. R., & Altunsaray, M. (2016). Eğitimde niteliği belirleyen önemli bir etken: Eğitim etiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23,21-30.
- Erdem, R. E. (2013) Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 185-203.
- Ersoy, A. (1983). *Sanat Kavramlarına Giriş*. İstanbul: Beta
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 36-56.
- Eskicumalı, A. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Pegem.
- Fischer, E. (1995). *Sanatın Gerekliliği*. (Çev: Cevat Çapan) İstanbul: Payel.
- Giddens, A. (1999), *Toplumun kuruluşu – yapılaşma kuramının ana hatları*, (Çev. Hüseyin Özel), Ankara: Bilim ve Sanat
- Gül, D., & Gökçe, Ö. (2008). Örgütsel etik ve bileşenleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 377-389.
- Gözütok, D. (1999). Öğretmenlerin etik davranışları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 83-99.
- Işık, C. (2013). Kültür Sosyolojisi: Toplumsalı Anlamada Bir Zorunluluk. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 151-169.
- Karademir, F. (2018). Ahlak ve etik göstergelerinin Türkçedeki sözlük bilimsel serüveni. *Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi*, (9), 1-32.
- Karakuş, M., & Alev, S. (2016). Öğretmenlerin bireysel ve örgütsel değerleri ile izlenim yönetimi taktikleri seçimi arasındaki ilişki düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 137-152.
- Katırcı, M.(2020). *Görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kılıç, R. (1996). *Ahlakın dini temeli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak, benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81(463), 225-249.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9:14-20.
- Mercin, L., & Alakuş, A. O. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015). Öğretmenlik meslek etiği ilkeleri başlıklı genelgesi
- Neuman, W. L. (2006), *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*, Boston: Pearson.
- Obuz, Ü. (2009). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Çukurova Üniversitesi.

- Örenel, S. (2005). *Öğretmenlerin mesleki etik ilkeleri kapsamındaki davranışlarının ilköğretim ve orta öğretim öğrencilerinin algılarıyla değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Özcan, Y., & Özbay, Ö. (2002), Sosyolojide yöntem. İ. Sezal (Ed) *Sosyolojiye giriş*, Ankara: Martı, ss.57-94.
- Özlem, D. (2014), *Etik-Ahlak felsefesi*. İstanbul: Notos
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi Resim İş Eğitiminin Tarihsel ve Düşünsel Temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Özyürek, A., & Begde, Z. (2016). Öğretmen ve Anne-Baba Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*, (Çev: Veysel Atayman-Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sakin, A. (2007). *Okul öncesi öğretmenlerin mesleki etik davranışlar hakkındaki görüşleri ile ahlaki yargı düzeyleri ve öğretmenlik tutumlarının incelenmesi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Marmara Üniversitesi
- Selçuk, Z (1991). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Server
- Silverman, D. (1997), The Logics of Qualitative Research. G. Miller and R. Dingwall (Edt.). *Context and Method in Qualitative Research*, Sage:London, pp.12-26.
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Şen, M.L. (1998), *Kamu yönetiminde yozlaşmanın önlenmesinde yönetsel etik yaklaşımı*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Şengül, B. (2013) *Öğretmenlerin etik davranışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Marmara Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022), *Türkçe Sözlük*, Eğitim [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim tarihi: 17/10/2022).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2022), *Türkçe Sözlük*, Etik [<https://sozluk.gov.tr/>] (Erişim tarihi: 17/10/2022).
- Türkcan, B. (2011). Görsel sanatlar öğretimi dersindeki uygulamaların meslek yaşamında kullanılabilirliğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Education Sciences*, 6(1), 91-105.
- Uçan A. (1995). Türkiye’de güzel sanatlar fakültelerinin yeniden planlanması ve eğitim programlarının yeniden düzenlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi 10. Yıl Etkinlikleri Sempozyumu*, 15-17 Mayıs 2005, Eskişehir, Türkiye
- Usta, A. (2011). Kuramdan uygulamaya kamu yönetiminde etik ve ahlak. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 39-50.
- Wallace, R.A. Ve Wolf, A. (2004), *Çağdaş Sosyoloji Kuramları*, (Çev.L.Elburuz, M.R.Ayas), İzmir: Punto
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yüksel, M. (2015). Etik kodlar, ahlak ve hukuk. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi*, 5(1), 9-26.
- Zengin, M. (2015). Herkes için geçerli uygun değerleri belirlemek ve öğretmek mümkün mü? değer eğitimi yaklaşımları bağlamında bir analiz. *Uluslararası İnsani Değerlerin Yeniden İnşası Sempozyumu*, 19-21 Haziran 2014, Erzurum, Türkiye

Extended Summary

Introduction

Ethical principles and standards are very important for a society. Educators have a great responsibility of teaching these principles and standards as students learn good or bad behaviors from their teachers rather than their parents. Teachers are very influential on students and leave an important impression on them. Visual arts teachers play a crucial role in teaching ethical principles and values as the nature of art requires the acceptance of all kinds of differences.

Ersoy (1983) reported that there has been no community without art and artists in any periods throughout the history. For, art is a magical means of self-expression (Fischer, 1995). Being an effort to create beauty (Balci, 2004), art includes functions from communicative skills to working together and bringing joy to life (Uçan, 1995). Mercin and Alakuş (2009) claimed that people can make up for the deficiencies they feel spiritually and physically with art.

Visual arts have been included in the curriculum of schools almost all over the world in an attempt to contribute to mental, spiritual, and physical development (Katırcı, 2020). In Turkey, visual arts classes are taught at all levels from primary school to the end of high school. Thus, it contributes to the affective development of individuals while improving their mental aspects (Akbel, 2021). Art education makes huge contributions to individuals for a healthier communication, self-expression and understanding, empathy, dignification of what others produce, and individual well-being (Balci, 1990). Besides, it has more influence on students than other courses (Özsoy, 1990) and the value given to different cultures is low in those who do not receive art education (Mercin & Alakuş, 2007).

Therefore, it can be argued that there is an important relationship between the visual arts and the ethical/moral development of an individual. Ethical/moral approaches of teachers of visual art education have impact on students and an important position. Art education and visual arts, which is the course of this field, is expected to enhance the ethical/moral development of the individual and therefore the society (Selçuk, 1991). It is clear that in this age of increased individualization, visual arts education is likely to help societies integrate, produce more, and gain a sensitive attitude towards the community and person (Bülbül, 2003). Art education is highly necessary for children to be open to innovations, peaceful, humane, free, and productive according to changing conditions (Buyurgan & Buyurgan, 2007).

Visual arts education is more effective than other courses in terms of ethics/morality, building healthy relationships, self-expression, understanding the other, developing a sense of empathy, dignification, and well-being (Özsoy, 2003; Mercin et al. Alakus, 2007). Then the important issue is to explore the ethical attitudes and perceptions of the Visual Arts Lesson teachers (Türkcan, 2011), who undertake the basic functions of developing the creativity of the students, raising individuals who are sensitive to art by gaining an aesthetic awareness, and thus bringing conscious art consumers to the society. In this context, this study seeks to reveal the ethical attitudes and perceptions of Visual Arts Class teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Van through qualitative methodology.

In this study, conducted to determine the ethical attitudes and behaviors of visual arts teachers, the following questions were addressed:

1. Visual arts teachers; What are their thoughts on ethics in education and teaching professional ethics?
2. Visual arts teachers; What does s/he think about the principles of teaching professional ethics?
3. What are the visual arts teacher's views on the impact of ethical attitudes and behaviors on educational life?
4. Which behaviors of teachers are unethical according to visual arts teachers?

5. According to visual arts teachers, which principles of teaching professional ethics should visual arts teachers prioritize?

Method

In the study, qualitative methodology was adopted because it focuses on the subjective perspectives of Visual Arts Teachers without generalization, includes individual narratives, and aims to reach some interpretations/analyzes based on the data obtained from one-to-one/face-to-face interviews. The study group of the research consists of 7 Visual Arts Class teachers working in various high schools in Van. A semi-structured interview form was employed as a data collection tool in the research. The data obtained from the interview were analyzed with descriptive analysis, one of the qualitative data analysis methods. In addition, through the Ucinet 6 program developed by Borgatti, Everett, and Freeman, the concepts highlighted by the interviewees in the context of ethics were also visualized and analyzed at a descriptive level.

Findings

In the research, the findings regarding the individual views of visual arts teachers were discussed through direct quotations from the statements of the participants. For the first sub-problem, the opinions of the participants about ethics in education and teaching professional ethics were included and interpreted. For the second sub-problem, the opinions of the participants about the principles of teaching professional ethics were included and interpreted. For the third sub-problem, the opinions of the participants about the effect of the ethical attitudes and behaviors of the visual arts teacher on the educational life were included and interpreted. For the fourth sub-problem, the opinions of the participants about which behaviors of the visual arts teachers are unethical were included and interpreted. For the fifth sub-problem, the opinions on which teaching professional ethics principles are prioritized by visual art teachers were included and interpreted.

Discussion, Conclusion and Recommendations

The following results were obtained:

For the ethics in education and teaching professional ethics, the participants emphasized that ethics and teaching profession ethics are unwritten rules and have equality and universal moral dimension with awareness of responsibilities, develop/should develop on the basis of love and respect, and have an important position as teachers train people for all professions.

For the principles of teaching professional ethics, the participants emphasized the issues of professionalism, honesty, merit, responsibility, equality, justice, non-corruption, safe classroom environment, respectability, seeing everyone as an individual, and setting an example. In this context, it can be argued that the awareness level of visual arts teachers about professional ethical principles is good.

For the effect of ethical attitudes and behaviors on education life, that the participants emphasized that ethical attitudes and behaviors will increase students' respect and admiration for everything/everyone, ensure freedom, increase self-confidence, help them see differences as wealth, see everything as a work of art, provide a safe educational environment, and benefit in terms of mental health, and make ethics visible.

For the thoughts about unethical behavior, the participants emphasized that unethical behaviors include pressure, coercion, bullying, all kinds of discrimination, loss of professional dignity, failure to adhere to universal principles, breaking away from cultural values, forgetting the relativity of beauty and that visual arts teachers cannot act unethically.

For the principles of teaching professional ethics that should be prioritized, the participants emphasized professional ethics and professional commitment, justice, being principled, equality, professionalism, a healthy/safe educational environment, the idea that differences are beautiful, honesty, universality, being a good example, and the need to value the person just because s/he is a human. It was also concluded that the concepts that visual arts teachers prioritize in the context of ethics are frequently referred to in the ethics literature.

It was concluded that visual art education is vital in the construction of ethical principles and values in the individual and therefore in the society. In this context, the following issues can be suggested. Visual arts teachers are generally knowledgeable about ethics, but their awareness levels need to be increased even more. Since the study is qualitative research, it does not have a generalizable feature. Therefore, this study should be supported by quantitative studies that can be generalized to the population, with a sample to be selected in accordance with sampling techniques. Depending on the necessity of ethical principles and standards for everyone and the fact that visual arts education has an important function in the construction of these principles and standards, the importance of visual arts education in schools should be expressed and explained once again at all levels (from the provincial directorate of national education to the teacher). It is important to evaluate the visual arts course in terms of educational administration, which by its nature puts the student in the center and therefore plays a leading role in the development of ethical values and principles. This study should be carried out for other branch teachers as well, and whether there is a relationship between the branches and the structuring of ethical principles and values in students should be determined.

A Review Article on Group Identity in The First Years of Life

Betül SARI¹
Hülya GÜLAY OGELMAN²

Abstract

Throughout their lives, people act with a strong motivation to have a sense of belonging to and connect with others. Being one of the main components of the self, group identity plays an important role in emotion, thought, behavior, and decision-making processes. As in many other areas, the first years of life include some critical processes for developing group belonging and forming healthy in-group and intergroup relations. At this point, the Social Reasoning Development Perspective focuses on a) the formation processes of intergroup relations and in-group favoritism and out-group prejudice, b) the moral, social, and psychological reasoning processes that are effective in the attitudes adopted in in-group and intergroup relations, c) the effect of explicit and implicit prejudice processes, which are also effective in intergroup relations, on decision-making processes, and d) the age-based changes of all these. Particularly in Turkey, it is essential to shed light on how group identity is shaped from an early age and how it develops and transforms over time to understand social dynamics and ensure social cohesion. In-group favoritism, outgroup bias, and therefore these emerging inter-group conflicts have the potential to continue by getting stronger with age. Thus, for healthy identity development, acceptance of different social identities, and establishment of positive intergroup relations, it is significant to address this issue in the literature focusing on early childhood. In this regard, this paper is a review article which touches upon the theoretical framework for the development of group identity in the first years of life.

Keywords: Group identity, group belonging, social categorization, early childhood

¹ Res.Assist., Sinop University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Sinop, bsari@sinop.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6799-923X>

² Prof. (Ph. D.). Sinop University, Faculty of Education, Department of Primary Education, Sinop, ogelman@sinop.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>



Siirt Eğitim Dergisi

Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi: 27.05.2023

Kabul Tarihi: 21.06.2023

Yaşamın İlk Yıllarında Grup Kimliği Üzerine Bir Derleme Çalışması

Betül SARI¹
Hülya GÜLAY OGELMAN²

Özet

İnsanlar yaşamları boyunca ait hissetme ve diğerleri ile bağ kurma yönünde güçlü bir güdü ile hareket ederler. Benliğin temel bileşenlerinden biri olarak grup kimliği duygu, düşünce, davranış ve karar alma süreçlerinde önemli rol oynamaktadır. Yaşamın ilk yılları birçok alanda olduğu gibi grup aidiyetinin gelişimi ve sağlıklı grup içi ve gruplar arası ilişkilerin kurulması adına bazı kritik süreçleri barındırmaktadır. Bu noktada Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, (a) gruplar arası ilişkiler ile grup içi kayırmacılığı ve grup dışı önyargısının oluşum süreçlerine, (b) grup içi ve gruplar arası ilişkilerde benimsenen tutumlarda etkili olan ahlaki, toplumsal ve psikolojik muhakeme süreçlerine ve (c) yine gruplar arası ilişkilerde etkili olan açık ve örtük ön yargı süreçlerinin karar alma süreçlerindeki etkisine ve tüm bunların yaş temelli değişimlerine odaklanmaktadır. Özellikle Türkiye özelinde grup kimliğinin erken yaşlardan itibaren nasıl şekillendiğine ve zamanla nasıl gelişip dönüştüğüne ışık tutmak toplumsal dinamikleri anlamak ve sosyal uyumu sağlamak için önem taşımaktadır. Grup içi kayırmacılığı, grup dışı önyargı ve buna bağlı olarak gruplar arası çatışmalar yaş ilerledikçe daha da güçlenerek devam etme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla sağlıklı kimlik gelişimi, farklı sosyal kimliklerin kabulü ve gruplar arası olumlu ilişkilerin kurulması için erken çocukluk dönemi alan yazınında bu konunun ele alınması önemlidir. Bu doğrultuda bu makale, yaşamın ilk yıllarında grup kimliğinin gelişimine yönelik kuramsal çerçevenin ele alındığı bir derleme çalışmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Grup aidiyeti, grup kimliği, sosyal sınıflandırma, erken çocukluk

1 Arş. Gör., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, bsari@sinop.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-6799-923X>

2 Prof. Dr. Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sinop, ogelman@sinop.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-4245-0208>

Giriş

Ait olma ve diğer kişilerle bağ kurma ihtiyacı, insanların sahip olduğu en güçlü güdüleyicilerden biri olarak kendini göstermektedir. Gelişimin erken dönemlerinden itibaren çocuklar başkalarıyla ilişki kurmaya ve grup üyeleriyle uzun süreli bağlar kurmaya çalışmaktadırlar (Over, 2016). Bu noktada kişiler arası ilişkiler, insan doğasını, eğilimlerini, duygu, düşünce ve eylemlerini anlamlandırma ve açıklama arayışında olan bilim insanlarının odak noktalarından biri haline almıştır. Örnek olarak John Bowlby'nin (1969) çalışmalarının merkezindeki Bağlanma Kuramında, bireylerin çevrelerindeki bağlanma figürleri ile kurdukları ilişki dinamikleri ve bunların ileriki yaşlardaki yansımaları oluşturmuştur. Sigmund Freud (1930) gibi psikanaliz kuramcıları, bağlanmanın gelişimin içgüdüsel dürtülerinin tatmin edilmesinden ve ebeveyn-çocuk bağından ileri gelebildiğini ortaya koymaktadır. Eric Erikson (1968) gibi sosyal öğrenme kuramcıları için kimlik, kişinin kendisini ve etkileşimde bulunduğu diğerlerini ilgilendiren bir şey olarak doğumdan ölüme kadar insanları birbirine bağlayan sosyal ilişkiler içinde devam eder (Kerpelman & Pittman, 2018). Öte yandan, Abraham Maslow (1943) insan davranışının motivasyon kaynaklarını ortaya koyduğu İhtiyaçlar Hiyerarşisinde sevgi ve aidiyet ihtiyacını piramitte üçüncü düzey olarak konumlandırmaktadır. Bu bağlamda Maslow'a (1943) göre sevgi ile aidiyet, fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılandığı durumlarda açığa çıkan ve değer/saygınlık ile kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarının ön koşulu olarak konumlanan sosyal bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Baumesiter ve Leary (1995) geliştirdikleri Aidiyet Kuramında "insanların en az miktarda da olsa, kalıcı, olumlu ve önemli kişilerarası ilişkiler kurma ve sürdürme yönünde yaygın bir dürtüsü" olduğunu ifade etmektedir. Görüldüğü gibi kişiler arası ilişkiler, bir gruba ait olma başta olmak üzere kişilerin sosyal ihtiyaçlarını açıklamaya yönelik çok sayıda kuramsal bakış açısı ile açıklanmaya çalışılmıştır. Bu durum, insanları bireysel ve toplumsal yönlerini anlayabilmek açısından da önem taşımaktadır.

Derleme çalışması niteliğinde olan bu çalışma kapsamında, özellikle gelişim psikolojisi ve sosyal psikoloji temelinde grup aidiyetinin ve grup kimliğinin yaşamın ilk yıllarında çocukların duygu, düşünce, davranış ve akıl yürütme süreçlerinde ne şekilde etkileyebildiği ele alınmaktadır. Bu doğrultuda sonraki bölümlerde sırasıyla bağ kurma ve aidiyet başlığına kısaca değinilecek ardından grup kimliği ve grup aidiyeti gibi süreçlerin temelinde yatan faktörlerden biri olan sosyal sınıflandırmanın oluşum ve gelişim süreci üzerinde durulacaktır. Makalenin 4. bölümünde grup aidiyetine yönelik kuramsal çerçeve ele alınacaktır. Sonuç bölümünde ise makalenin genel bir özeti yapılacak, kuramsal çerçeve temelinde alan yazında gerçekleştirilen çeşitli çalışmalardan örnekler verilecek ve bu konun Türkiye özelinde incelenmesine duyulan ihtiyaca değinilerek çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Bağ Kurma ve Aidiyet

İnsan etkileşimlerinde, bağ kurma, bağlanma, aidiyet, sosyal bağlılık, grup yaşamı gibi çeşitli boyutlar yer almaktadır. Sosyal psikoloji gibi bu konu başlıklarını kapsayan çalışma alanları, insan faaliyetinin kişiler arası sosyal etkileşimden ve bir topluluğun parçası olma dürtüsünden bağımsız olamayacağını ortaya koymaktadır. Güvenlik, ilgi ve sevgi duygusu oluşturan, yakın ve güvenli bağları sürdürmek için ihtiyaç duyulan aidiyet duygusu, bir grubun kabul edilen bir üyesi olmaya yönelik duygusal ihtiyacı ifade etmektedir (Escalera-Reyes, 2020). Amerikan Sosyolog Herbert Adolphus Miller (1921), bireyin bir grubun üyesi olmadıkça kendisini gerçekleştirmesinin imkânsız olduğunu ve bu durumun onun psikolojik olarak izole bir varlık olmasını engellediğini ifade etmektedir. İnsan doğasına, eğilimlerine ve yaşam deneyimlerine çok boyutlu bir pencereden bakma ihtiyacı, grup kimliği ve grup aidiyetinin psikoloji, sosyoloji, biyoloji ve antropoloji gibi farklı bilim dalları tarafından ele alınmasına ortam hazırlamaktadır.

Grup aidiyetinin oluşumu ve grup kimliği kazanma sürecinde bağ kurma ve aidiyet ihtiyacı kadar önemli olan bir diğer faktör de sosyal sınıflandırmalardır. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde sosyal sınıflandırmanın önemi, sosyal sınıflandırmaların gelişimi ve sosyal sınıflandırmalar ile grup kimliği arasındaki ilişkiye değinilecektir.

Sosyal Sınıflandırmalar

Sosyal kimlik, grup kimliği ve grup aidiyeti gibi olguları net bir şekilde ortaya koyabilmek için sosyal sınıflandırma gibi bu kavramların altında yatan temel süreçlerin oluşum ve gelişimi açıklanmalıdır. Sosyal dünyada bireyler ve topluluklar arasında var olan çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda, çeşitli sınıflandırmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Chalik vd., 2022). Sosyal sınıflandırma, kökleri algısal, kavramsal ve sosyal sistemlere dayanan, geniş bir sosyal dünyayı anlamlandırmak için ihtiyaç duyulan evrensel bir mekanizmadır (Rhodes & Baron, 2019). Bebekler, onları ırk, cinsiyet ve daha fazlası gibi aynı özellikleri paylaşan belirli insan gruplarının üyesi haline getiren nitelikler doğrultusunda belirli sosyal kategorilere tabi olarak doğarlar (Kassin vd., 2016). Ayrıca bebeklikten itibaren çocuklar, kendi gruplarından ve diğer gruplardan insanların karakteristik özelliklerini tanıma ve bu bilgiyi bireyleri sosyal kategoriler halinde bir araya getirmeye başlamak için kullanma becerisini geliştirirler (Killen & Rutland, 2011:39). Sosyal sınıflandırma, çocukların insanlar arasındaki anlamlı farklılıkları gösteren özellikleri tanımlarına olanak sağlar (Chalik vd., 2022). Böylece çocuk için sosyal dünyaya ilişkin belirsizlikler azalabilir (Killen & Rutland, 2011: 38). Bu noktada, bilişin temel yönlerinden olan sınıflandırma, çocuk gelişiminin kritik ödevlerinden biri olarak çocukların deneyimleri organize etmelerine ve varlıklar arasındaki ilişkileri anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ware, 2017). Yetişkinlerin sosyal sınıflandırma sistemlerinin temeli, okul öncesi dönemde gözlemlenebilen temel algısal, kavramsal ve sosyal süreçler ile atılmakta ve süreç içinde önemli gelişimsel değişikliklere uğramaktadır (Rhodes & Baron, 2019). Örnek olarak Dunham ve diğerlerinin (2015) ırk temelli algısal sınıflandırmanın gelişimine odaklandığı bir çalışma farklı yaş gruplarında ırk temelli sınıflandırmanın nasıl gerçekleştiğine yönelik önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu doğrultuda, Dunham ve diğerleri (2015) 4 ve 9 yaş arası çocuklar ve yaş ortalaması 36 olan yetişkinlerle yürüttükleri çalışmada, siyah-beyaz ırk sınıflandırma yargısına odaklanmışlardır. Çalışmada, erken çocukluk döneminde sınıflandırma kararlarının neredeyse tamamen ten rengine bağlı olarak alındığı ortaya konulmuştur (Dunham vd., 2015). Diğer fizyonomik faktörlere³ duyarlılık ancak orta çocukluğun sonuna doğru ortaya çıksa da bu yaş aralığında bile becerinin çocukların sınıflandırma kararları üzerinde küçük bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Dunham vd., 2015). Öte yandan yetişkinlerin ırka dayalı sınıflandırma sürecinde yetkin kişiler olarak hem ten rengine hem de yüz özelliklerine karşı son derece hassas olabildiği belirlenmiştir (Dunham vd., 2015). Bu noktada ten rengi ipuçları büyük ölçüde uyarılardan çıkarıldığında bile yetişkinlerin diğer fizyonomik özelliklere odaklanarak odaklarını kolayca değiştirebildiği görülmüştür (Dunham vd., 2015).

Araştırmalar, bebekler sosyal kategorilerin farkına varmaya başladığında görsel tercihlerinin kendi sosyal grubunun üyelerine yönelik olarak şekillendiğini ortaya koymaktadır (Killen & Rutland, 2011: 39). Alan yazındaki bazı çalışmalar, üçüncü aydan itibaren bebeklerin canlı türü (insan ve hayvan) (Heron-Delaney vd., 2011), cinsiyet (Pickron & Cheries, 2019; Quinn vd., 2002) ve etnik kimlik (Bar-Haim vd., 2006; Kelly vd., 2005) temelli farklılıkları ayırt edebildiğini ve bu ayırımın görsel tercihlerine yansıdığını ortaya koymaktadır. Bu noktada, bebeklerin davranışlarını ve tercihlerini şekillendiren süreçlerde çevreleri ile olan günlük etkileşimlerinde maruz kaldıkları şeylerle ilgili faktörlerin etkisini göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Biyolojik faktörler başlangıçta yeni doğanın görsel sistemini çevrelerindeki yüzlere doğru yönlendirmede bir miktar rol oynayabilse de mevcut kanıtlar yüz işleme uzmanlığının gelişiminde deneyimin önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Lee vd., 2011). Deneyimin bebeklerin ayırt etme süreçlerinde ve çocukların farklı yüz kategorilerine (tür, ırk, cinsiyet, yaş gibi) yönelik kimlik yargılarında çok önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Lee vd., 2011). Belirli bir yüz tipiyle yoğun deneyime bağlı olarak ortaya çıkan daha tanıdık yüz kategorisi (kendi ırkı, cinsiyet, kendi yaşıtı gibi), çok iyi tanıma ve daha gelişmiş yüz işleme becerileriyle ilişkilidir (Lee vd., 2011). Quinn ve diğerlerinin (2002) 3-4 aylık bebeklerin cinsiyet temelli görsel tercihlerine yönelik yürüttükleri deneysel çalışmaların bulguları, erkek yüzlerine aşına olan bebeklerin yeni bir erkek yüzü yerine bir kadın yüzünü tercih ettiklerini göstermektedir. Öte yandan kadın yüzlerine aşına olan bebeklerin dikkatlerini bir erkek yüzü ile yeni bir kadın yüzü arasında paylaştıklarını ortaya koymaktadır. Söz konusu çalışmalarda temel bakım verici kadın iken çalışmalardan birinde erkek temel bakım verici

³ Fizyonomi: Görünüş özelliklerinden (özellikle yüz) hareketle değerlendirmede bulunma.

tarafından yetiştirilen bebeklerin erkekleri tercih etme eğiliminde olduğu tespit edilmiştir (Quinn vd., 2002). İlgili alan yazın, çocukların yaşa bağlı farkındalıklarının da yaşamın ilk yıllarında kendini gösterdiğini ortaya koymaktadır. Liu ve diğerlerinin (2015) 3, 6 ve 9 aylık bebeklerle yürüttükleri ırk çalışmasının bulguları bebeklerin görsel tercihlerinin yaş temelli değişimi hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Çalışmadan elde edilen veriler ilerleyen yaşla birlikte çocukların görsel tercihlerinde aşinalık tercihinden (kendi ırkından yüzlere daha uzun bakma) yenilik tercihine (diğer ırktan yüzlere daha uzun bakma) geçiş yaptığı görülmektedir. Üç aylık bebekler kendi ırklarından olanlara daha uzun süre bakarken 6 aylıklarda görsel tercih açısından ırklar arası bir fark bulunmadığı, öte yandan 9 aylıkların diğer ırkların yüzüne daha çok baktığı tespit edilmiştir. Öte yandan çalışmadaki göz izleme verilerinin analizleri, bebeklerin kendi ırklarının ve diğer ırkların yüzlerini farklı şekilde işlediğini ortaya koymaktadır (Liu vd., 2015). Bu bulgular, görsel deneyimin görsel tercihin gelişimindeki rolüne ve bunun algısal daralmayla ilişkisine önemli bir ışık tutmaktadır (Liu vd., 2015).

Sosyal sınıflandırmalar ile grup kimliğinin özdeşleşmesi erken yaşlarda ortaya çıkmaktadır (Rutland & Killen, 2017). Bu durum bireyin kendini sosyal dünyada nasıl konumlandığını ve kime sadık olduğunu belirlerken bir yandan da bireyin grup normlarını anlamasına, gruplar içinde ve gruplar arasında kabul edilebilir tutumları veya davranışları tanımlayan ortak değerler üzerinde düşünmesine olanak sağlamaktadır (Rutland & Killen, 2017). Çocukların sosyal kategori tanımlamasına odaklanan araştırmalar, okul öncesi dönemde çocukların “biz” kavramını içselleştirebildiklerini göstermektedir (Ruble vd., 2004: 63). Sosyal sınıflandırma, çocukların sosyal çevrelerini basitleştirmelerine ve anlamalarına yardımcı olsa da klişeleştirme, önyargı ve ayrımcılığa dayanan zararlı sonuçları da beraberinde getirmektedir (Rhodes & Baron, 2019). Bu bağlamda, çocuklar, kendi sosyal grubundan olanları başka bir sosyal gruptan olanlara tercih ederek önyargı göstermeye başlamakta ve bazı durumlarda farklı bir sosyal gruptan olanlar hakkında olumsuz değerlendirmeler yapabilmektedir (Killen & Rutland, 2011: 39). Raabe ve Beelmann, (2011) etnik, ırksal ve ulusal önyargılar temelinde çocukların önyargıdaki gelişimsel eğilimlerini inceleyen 113 çalışmadan oluşan meta analizde, önyargının 2-4 ile 5-7 yaş arasında artış gösterdiğini tespit etmiştir. Örnek olarak Aboud’un (2003) 4-7 yaş arası çocuklarda grup içi kayırmacılık ve grup dışı önyargıya odaklandığı çalışmaya ait bulgular, çocukların bu yaş aralığında grup içi ve grup dışı ırksal tutumlar oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Buna göre etnik kimlik olarak daha homojen bir çocuk kitlesinden oluşan okulda grup içi kayırmacılığın grup dışı önyargı ile önemli ölçüde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Aboud, 2003). Araştırmanın bulguları 5 yaş itibari ile ortaya çıkan ve sonrasında önemli bir seviyeye ulaşan grup içi kayırmacılığın hızlı ve güçlü bir şekilde gelişirken grup dışı önyargının daha yavaş belirginleştiğini ortaya koymaktadır. Bir diğer çalışmada Setoh ve diğerleri (2019) 3-7 yaş arası çoğunluk ve azınlık çocuklarda ırksal sınıflandırma ve örtük ırksal önyargı arasındaki ilişkiyi ölçtükleri çalışmada çoğunluk olan Çinli çocukların kendi ırklarını destekleyen örtük ve açık önyargılar gösterdiğini tespit etmiştir.

Sosyal sınıflandırmaları takip eden süreçte oluşan grup kimliği sadece ön yargı oluşumunu değil aynı zamanda karar alma ve ahlaki yargılama ile ilgili süreçleri de etkilemektedir. Başka bir deyişle grup süreçleri sadece gruplar arası tutumlarla değil aynı zamanda ahlaki karar vermeyle de ilgilidir. (Rutland & Killen, 2017). Bir grubun parçası olma durumu bireyin adalet, eşitlik, hak ve hakkaniyet gibi kavramlar ve bu kavramlarla ilgili süreçlerde sahip olduğu bakış açısını, tutumu ve davranışı şekillendirme potansiyeline sahiptir. Örneğin “Eğer doğruyu söylersen X ceza alacak.” Eğer doğruyu söylersen diğer gruptan X ceza alacak” veya “Eğer doğruyu söylersen senin grubundan X ceza alacak” şeklindeki koşul cümlelerinde X’in kimliği bireyin ahlaki yargılama ve ahlaki davranış süreçlerini etkileme ve şekillendirme potansiyeline sahiptir. Bu noktada bireyin etik ve adil olan davranış ile ilgili genel yargıları değişmese bile ahlaki yargılamanın ahlaki davranışa transferi değişiklik gösterebilmektedir. X’in bilinmeyen bir kişi olması, X’in kendi grubundan olması veya X’in farklı/rakip gruptan olması bireyin ahlaki ikilemler ve ahlaki karar alma süreçlerinde etkili olan faktörleri şekillendirmektedir.

Killen ve Rutland (2011) ahlaki gelişimin, grupla özdeşleşmenin ve özerkliğin kazanılmasının çocuklukta temelleri atılan ve yetişkinliğe doğru ilerleyen sosyal gelişimin önemli bileşenleri olduğunu belirtmiştir. Ancak olaylar veya problemler çok boyutlu olabildiğinden, grup süreçleri ve ahlaki

yargılama ile ilgili süreçlerin her zaman eş zamanlı ilerlemeyebileceği, bu da ahlakla ilgili ilkelerin bazen grup üyeliğinin gereklilikleri olan toplumsal normlarla çelişebileceği anlamına gelmektedir (Killen & Rutland, 2011). Dışlama için gerekçe sağlayan ayrımcılık veya önyargı genel olarak ahlaki olarak kabul edilebilir görülmezken, grup dışı üyelerin dışlanması gruptaki uyumu, birliği ve düzeni korumak için sıklıkla meşru olarak algılanmaktadır (Brenick & Killen 2014; Rutland vd., 2010). Bu noktada, çocukların ve ergenlerin ahlak, grup kimliği ve grup içi dinamiklere ilişkin algılarının, dışlanma ve önyargıya yaklaşımlarını şekillendirebileceği söylenebilir (Rutland & Killen, 2015). Son yıllarda ahlak, grup üyeliği, grup içi ve gruplar arası dinamiklere ve önyargıya odaklanan çalışmaların sayısı artmaktadır (bkz. Killen vd, 2013; Rutland vd., 2005). Grup kimliğinin insanların yaşamındaki yerini ve etkisini anlamak için grup aidiyeti, önyargı oluşumu ve ahlaki yargılama ile ilgili süreçlerin birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu ve yaşamın ilk yıllarından itibaren gelişimsel olarak nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymak önemlidir.

Özetle, dünyayı algılama ve anlamlandırma sürecinde daha yapılandırılmış bir çerçeve sunan sosyal sınıflandırmalar yaşamın ilk yıllarından hatta aylarından itibaren temelleri atılan bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. Zamanla bireylerin kendini ve çevresindekileri tanımlamasında, tercih ve tutumlarında etkili olan sosyal sınıflandırmalar, okul öncesi dönemde grup kimliğinin oluşmasında, grup kimliği temelli tercih, önyargı ve ahlaki yargılama süreçlerinin temellerinin atılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu noktada ilgili alan yazında sunulan kuramsal çerçeve grup kimliğinin gelişimine ve çocukların karar alma mekanizmalarına, tutum ve davranışlarına ve ahlaki yargılamalarına yönelik önemli ipuçları sağlamaktadır. Bu doğrultuda bir sonraki bölümde grup aidiyetine yönelik alan yazında sunulan çeşitli kuramlara odaklanılacaktır.

Grup Aidiyetine Yönelik Kuramsal Çerçeve

Kimlik, Benlik ve Benliğin Bileşenleri

Grup aidiyetinin insan hayatındaki yerini anlamak için kimlik, benlik ve benliğin bileşenleri arasındaki etkileşim kalıplarına da ışık tutmak gerekmektedir. İnsanlar yaşamları boyunca içinde buldukları koşullar ve bağlamsal dinamiklere bağlı olarak benliği çeşitli şekillerde tanımlamakta ve deneyimlemektedirler. Benlik kavramı ve onunla ilgili boyutların çerçevesi bireyin içinde bulunduğu zaman, mekân ve koşullarda hangi kimliğin öne çıkacağına önemli bir belirleyicilerdir. Brewer ve Gardner (1996) sosyal benliğe odaklanan alan yazında temsil edilen üç benlik kurgusu düzeyi arasındaki farklılıkları sistematik olarak karakterize etmiştir. Bu kapsamda kişisel benlik, ilişkisel benlik ve kolektif benlik kavramlarını “analiz düzeyi”, “benlik kavramı”, “öz değerlendirme temeli” “referans çerçevesi” ve “temel sosyal motivasyon/güdü” olmak üzere farklı başlıklar altında ele almışlardır.

Kişisel Benlik: Brewer ve Gardner’ın (1996) ortaya koyduğu çerçevede kişisel benlik olarak sınıflandırılan benlik kavramı analiz düzeyi olarak kişiler arası ilişkilere öz-değerlendirmenin temeli olarak bireyin özelliklerine ve referans çerçevesi olarak kişiler arası karşılaştırmalara odaklanmaktadır. Kişisel benlikteki temel sosyal güdü ise kişisel çıkarlar oluşturmaktadır. Kişisel benlik, Batı psikolojisindeki benlik çalışmalarının en karakteristik özelliği olan farklılaşmış, bireyselleşmiş benlik kavramıdır (Brewer & Gardner, 1996). Kişiyi diğerlerinden ayıran özelliklerden (kişisel özellikler, hedefler ve özlemler, deneyimler, ilgi alanları, davranışlar vb.) oluşmaktadır (Sedikas vd., 2011). Başka bir ifade ile farklılaşma yolu ile elde edilen bireysel benlik, benlik kavramının, kişiyi kendi sosyal bağlamında ayıran niteliklerin ve özelliklerin benzersiz bir takımıydı olarak kişiyi diğer insanlardan ayıran yönlerini içermektedir (Sedikides & Brewer, 2001). Bu benlik temsili ilişkisel bağlardan ve grup üyeliğinden görece bağımsızdır (Sedikas vd., 2011). Bu benlik temsili biçimi kişisel arası karşılaştırma süreçlerine dayanmaktadır ve kişiyi psikolojik olarak koruma ve geliştirme güdüsü ile ilgilidir (Brewer & Gardner, 1996; Sedikas & Brewer, 2001).

İlişkisel Benlik: Bu benlik kavramında analiz düzeyi kişiler arası ilişkiler düzeyinde iken öz-değerlendirmenin temeli rollere dayanmaktadır. İlişkisel benlikte referans çerçevesi yansıtma üzerinde temellenirken buradaki temel sosyal güdüyü diğerlerinin yararı oluşturmaktadır. Brewer ve Gardner (1996) kişilerarası düzeyde ilişkisel benliği önemli başkalarıyla olan bağlantılardan ve rol ilişkilerinden türetilen benlik kavramı olarak ifade etmektedir. Yakın kişilerle (eşler, arkadaşlar, aile üyeleri)

paylaşılan ve ilişki içindeki rolleri tanımlayan özelliklerden oluşmaktadır (Sedikas vd., 2011). Bu benlik temsili, değerli kişiler arası bağları yansıtmaktadır (Sedikas vd., 2011). Bu tür bağlar, ebeveyn-çocuk ilişkileri, arkadaşlıklar ve romantik ilişkilerin yanı sıra öğretmen-öğrenci veya psikolog-danışan gibi belirli rol ilişkilerini içermektedir (Sedikas & Brewer, 2001). Başkaları ile olan ilişkiler açısından tanımlanan ilişkisel benlik kavramında öz-değer uygun rol davranışından üretilmektedir (Markus & Kitayama, 1991; Stryker, 1991 akt. Brewer & Gardner, 1996: 85). Brewer ve Gardner (1996) bu süreci yansıtma olarak ifade etmektedir. Bu ifade benliğin ilişkideki diğer kişinin tepkilerinden ve tatmininden türetilmesi anlamında kullanılmaktadır (Brewer & Gardner, 1996). Sonuç olarak bu benlik temsili biçimi, yansıtılmış değerlendirme sürecine dayanır ve önemli olan diğerini koruma veya geliştirme ve ilişkiyi sürdürme güdüsüyle ilişkilidir (Sedikas & Brewer, 2001).

Kolektif Benlik: Benlik temsiliyetinin son boyutunda grup düzeyinde kolektif benlik bulunmaktadır. Bu benlik kavramında analiz düzeyini grup oluştururken öz değerlendirmenin temeli grup prototipidir. Kolektif benlikteki referans çerçevesini gruplar arası karşılaştırmalar oluşturmaktadır. Buradaki temel sosyal güdü ise kolektif (toplu) refahıdır. Kolektif benlik aşağıda değinilecek olan sosyal kimlik ve benlik sınıflandırma kuramlarında temsil edildiği şekliyle sosyal kimlik kavramına karşılık gelmektedir (Brewer & Gardner, 1996). Kolektif benlik, grup üyeleriyle paylaşılan ve grup içini grup dışından ayıran özelliklerden oluşmaktadır (Sedikas vd., 2011). Yani kolektif benlik, benlik kavramının grup içi üyeleri ilgili grup dışı üyelerden ayıran yönlerini içermektedir. Bu benlik temsili, değerli sosyal gruplara üyeliği yansıtmaktadır (Sedikas vd., 2011). Kolektif benlik kavramı, grup içi karşılaştırmalarda grubun durumundan türetilen öz değer ile grubun prototipik⁴ temsiline asimilasyon yoluyla belirlenmektedir (Turner vd., 1987 akt. Brewer & Gardner, 1996: 85). Başka bir deyişle bireyin kendi kimliğini grubun ortak kimliği ile özdeşleştirilmesi olarak ifade edilebilmektedir. Bu doğrultuda kolektif benlik, bir grupla ortak (ve çoğu zaman sembolik) özdeşleşmeden türetilen diğerleriyle kişisel olmayan bağlara dayanır. Bu bağlar, grup üyeleri arasında yakın kişisel ilişkiler gerektirmez (Sedikas & Brewer, 2001). Kolektif benlik, gruplar arası karşılaştırma süreçlerine dayanır ve iç grubu koruma veya geliştirme güdüsüyle ilişkilendirilir (Brewer & Gardner, 1996; Sedikas & Brewer, 2001).

Grup Aidiyeti, Ahlaki Yargılama ve Önyargı

Kimliği farklı açılardan tanımlamada sosyal sınıflandırmalar önemli rol oynamaktadır. Bu noktada çeşitli kuramlar benliğin rolünü ve benliğin grup kimliği ile nasıl birleştiğini gözler önüne sermektedir. Sosyal Kimlik ve Benlik Sınıflandırma Kuramları (Tajfel, 1978; Turner, 1982; Turner vd. 1987) grup ve örgütsel özdeşleşmeyi anlamlandırma sürecinde alanda temel alınan iki önemli kuramdır (Reynolds vd., 2003). Bu kuramların insanların bireysel özelliklerinin ve grup üyeliklerinin tutumlarını, değerlerini, inanç ve davranışlarını şekillendirmede önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır (Reynolds vd., 2003).

Sosyal kimlik kuramı

Temelleri Tajfel ve Turner (Tajfel 1978; Tajfel & Turner, 1979) tarafından atılan Sosyal Kimlik Kuramı, grup süreçlerinde ve gruplar arası ilişkilerde benlik kavramının ve ilişkili bilişsel süreçlerin ve sosyal inançların rolüne odaklanan etkileşim temelli bir sosyal psikoloji kuramıdır (Hogg, 2016). Kuram (a) sosyal kimlik, (b) sosyal sınıflandırma ve (c) sosyal karşılaştırma olmak üzere üç temel ve birbirleriyle bağlantılı kavram tarafından desteklenmektedir (Bennett & Sani, 2004:9). Sosyal kimlik, “bireyin benlik kavramının, bir sosyal gruba (veya gruplara) üyeliğine ilişkin bilgisinden ve bu üyeliğe atfedilen değer ve duygusal önemden kaynaklanan kısmı” olarak tanımlanmaktadır (Tajfel, 1981:255). Öte yandan yukarıda detaylı olarak ele alınan sosyal sınıflandırma sosyal dünyayı çeşitli sınıflandırmalar altında anlamlandırma çabası olarak benliğin bir sosyal grupla özdeşleşmesi ve sosyal kimliğin kazanılması süreci ile ele ilerlemektedir (Bennett & Sani, 2004: 9). Son olarak sosyal karşılaştırma, bağlamı oluşturan kategorileri ilgili boyutlarda karşılaştırarak değerlendirme eğilimini ifade etmektedir (Bennett & Sani, 2004: 9).

⁴ Belirli bir sınıf, insan veya nesne kategorisi ile ilgili çok tipik olarak görülen

Bir grubun bir bütün olarak özellikleri (konumu, zenginliği veya fakirliği, ten rengi ya da amaçlarına ulaşma becerisi gibi) onun diğer gruplar ile algılanan farklılıkları ve bu farklılıkların değer çağrışmaları temelinde şekillenmektedir (Tajfel, 1981:258). Grup içi (iç-grup) ve grup dışı (dış-grup) değerleri belirlemek için bireyler sürekli olarak kendilerini sınıflandırmakta, grup içi ve grup dışı değerleri değerlendirmekte ve değerlerini karşılaştırmaktadır (Trepte & Loy, 2017). Sosyal Kimlik Kuramı (ve Sosyal Sınıflandırma Kuramı), belirli sosyal gruplarla özdeşleşmenin (yani kişinin sosyal grubun tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını kendisininmiş gibi benimsemesinin) bireyin sosyal benlik saygısına katkı sağladığını iddia etmektedir (Nesdale, 2017: 5). Bireyler sosyal benlik saygılarını arttırmaları bile onu korumak isteyebilecekleri göz önüne alındığında, bunu başarabilmek için olumlu ve ayırt edici sosyal gruplarla özdeşleşmek için motive olacakları sonucu çıkmaktadır (Nesdale, 2017:5). Sosyal Kimlik Kuramına göre insanlar olumlu bir sosyal kimliği sürdürmek için motivasyona sahiptirler ve bu nedenle tipik olarak kendi gruplarının karşılaştırma gruplarına göre olumlu ve ayırt edici olduğunu ortaya koymak istemektedirler (Abrams & Rutland, 2008). Sosyal Kimlik Kuramı, grup üyelerini grup üyesi olmayanlara tercih ederek kişinin benlik saygısını artırmayı vurgulamaktadır. Kuram, herkesin kişisel başarısı veya bağlı olduğu grubun başarısı aracılığıyla benlik saygısını artırmak için çalıştığı fikrinden hareket etmektedir (Kassin vd., 2016). Bununla birlikte bir grup ve üyeleriyle bu tür bir özdeşleşmenin, grup dışı üyelerin sefalet ve talihsizliklerinden mutluluk duymaya yol açan gelişmemiş bir empati becerisini beraberinde getirdiği görülmektedir (Cikara 2015; Cikara vd., 2014). Bu durumun da dış gruba karşı olumsuz değerlendirmeleri ve ön yargıyı teşvik edebileceği belirtilmektedir (Killen & Rutland, 2011). Bu bağlamda Sosyal Kimlik Kuramı bireyin kendini ait hissedebileceği bir grupta kendi ve grubun yararı doğrultusunda diğer gruplarla olan etkileşim dinamiklerine ışık tutan bir dayanak noktası sağlamaktadır.

Benlik sınıflandırma kuramı

Turner ve diğerleri (1994) tarafından ortaya atılan Benlik Sınıflandırma Kuramı birçok yönü ile Sosyal Kimlik Kuramı ile yapısal olarak önemli ortaklıklar gösterse de belli boyutları ile Sosyal Kimlik Kuramında ele alınmayan süreçlere ve boyutlara ışık tutmaktadır. Sosyal Kimlik Kuramının sosyal kimliğin bilişsel boyutuna çok az odaklanması ve odak noktası olarak gruplar arası süreçlere değinerek grup içi süreçleri göz ardı etmesi kuramın zayıflıkları olarak görülmektedir. Bu bağlamda Benlik Sınıflandırma Kuramı bu zayıflıkların ele alındığı bir çerçeve sunmaktadır (Bennett & Sani, 2004:11). Sosyal Kimlik Kuramı temelde bir gruplar arası ilişkiler kuramı olarak ele alınacak olursa Benlik Sınıflandırma Kuramı daha genel bir benlik, grup içi ve gruplar arası süreçler kuramı olarak görülebilir (Spears, 2011). Benlik Sınıflandırma Kuramı, grup düzeyindeki süreçlerin ortaya çıkışını benlik kavramının işleyişi açısından açıklarken aynı zamanda grup süreçlerinin karşılıklı olarak benliği sınıflandırmaya ve bilişe aracılık ettiğini varsaymaktadır. Benlik kategorileri benliğin bilişsel olarak gruplandırılması süreçlerini kapsamaktadır (Turner vd., 1994). Benlik Sınıflandırma Kuramının üzerinde durduğu en önemli konulardan biri kişisel kimlik ve sosyal kimlik arasında yaptığı ayrımıdır. Sosyal kimlik, bir bireyin grup üyeliklerine bağlı iken kişisel kimlik belli açılardan grup üyeliklerinden bağımsızdır (Trepte & Loy, 2017). Bu doğrultuda kişisel kimlik, diğer (grup içi) kişilerin bireysel farklılıkları tanımlayan benlik kategorilerini ifade etmektedir ("ben", "benim" gibi) (Turner vd., 1994). Öte yandan sosyal kimlik, "paylaşılan sosyal kategorik benlik" olarak diğer sosyal sınıflandırmalara karşılık olarak bireyin belirli bir sosyal sınıflandırmanın üyeleri ile paylaştığı benzerlikleri ifade etmektedir ("biz – onlar", "grup içi-grup dışı", "biz kadınlar - onlar erkekler" vb.) (Turner vd., 1994). Benlik Sınıflandırma Kuramına göre belirli bir durumun sosyal kimlik ve kişisel kimlik açısından göreceli önemi bireyin davranışının sosyal veya kişisel kimlik süreçlerinden hangisi tarafından yönlendirildiğini belirlemektedir (Trepte & Loy, 2017). Bununla birlikte, her iki kimlik de aynı anda belirgin olabilir ve ikisinin dinamik etkileşimi davranışı tetikleyebilir (Trepte & Loy, 2017). Benlik Sınıflandırma Kuramı herhangi bir benlik sınıflandırmasının hiyerarşik bir sınıflandırma sisteminin parçası olduğunu varsayımına dayanmaktadır. Bu kapsamda benlik sınıflandırmaları, farklı kapsayıcılık düzeylerinde meydana gelmektedir. Örnek olarak, belirli bir öz-kategori (ör. "sosyal bilimler öğrencisi") diğerinden (ör. "sosyoloji öğrencisi") daha kapsayıcıdır. Birinci kategori ikincisini içerebilir ancak ikinci kategori birinciyi içeremez (Bennett & Sani, 2004:12).

Sosyal kimlik gelişim kuramı

Nesdale (2004) tarafından geliştirilen model, büyük ölçüde Sosyal Kimlik Kuramına (Tajfel & Turner, 1979) ve onun daha yakın tarihli detaylandırması olan Benlik Sınıflandırma Kuramına (Turner vd., 1987) dayanmaktadır (Nesdale, 2004:220; 2017: 5). Sosyal Kimlik Kuramı (ve Benlik Sınıflandırma Kuramı), grup üyeliğinin yetişkinlerin grup kimliğine ilişkin tutumlarını şekillendirme ve yetişkinlerdeki önyargı süreçlerine ilişkin bilgi sağlama hususunda bir dayanak noktası sağlamaktadır. Ne var ki, bu kuram(lar) çocuklarda önyargı gelişiminin yaş temelli dinamiklerini açıklamak için uygun ve yeterli değildir. Çünkü etnik önyargı çocuklarda duygusal uyumsuzluklar, algısal ve bilişsel gelişimler ve çevrede önyargı oluşumuna etki eden yetişkinler nedeniyle farklı şekillerde kendini göstermektedir (Nesdale, 2004). Bu bağlamda Nesdale (2004), çocukların yaş grubu temelinde gelişim özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre grup içi kimlik oluşumu ve grup dışı önyargılarını açıklamak için Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramını ortaya koymuştur. Bu kapsamda Sosyal Kimlik Gelişimi Kuramı dört gelişim aşamasından oluşmaktadır. Bu aşamalar;

- (1) İki veya üç yaşına kadar süren farklılaşmamış dönem
- (2) Üç yaş civarında gözlenen etnik farkındalık dönemi
- (3) Dört ve beş civarında ortaya çıkan etnik tercih dönemi

(4) Altı ila yedi yaşından sonra görülen etnik önyargı olarak sınıflandırılmaktadır (Nesdale 2004; 2011). Nesdale Sosyal Kimlik Gelişim Kuramındaki ilgili gelişim aşamalarının çerçevesini çizerken önceleri “etnik/ırksal kimlik” temelli bir çerçeve çizerken (bkz., Nesdale, 2004; 2011) sonraki dönemde bu gelişimsel süreci diğer sosyal kimlikleri de içermeye potansiyeline sahip daha kapsamlı bir çerçevede ele almıştır (bkz. Nesdale, 2017). Bu kapsamda Sosyal Kimlik Gelişim Kuramının aşamaları (1) sosyal grup ilişkilerinin temelleri, (2) sosyal grup farkındalığı, (3) grup içi tercihi (4) grup dışı olumsuzluğu olmak üzere doğumdan 12 yaşına kadar uzanan aşamalı bir gelişim sürecini takip etmektedir (Nesdale, 2017). Söz konusu gelişim aşamaları onları karakterize eden sosyal motivasyonlar, tutumlar ve davranışlar açısından farklılık göstermekte ve değişime zemin hazırlayan olaylar bir aşamada değişmektedir (Nesdale, 2004; 2011; 2017).

1. Aşama – Sosyal Grup İlişkilerinin Temelleri (Farklılaşmamış Dönem): Doğumdan sonraki 2 yıla kadar çoğu çocuk için sosyal grup ilişkilerinin temelleri atılmaktadır. Bu dönemde sosyal grupların olasılığı sosyal grupların ortak belirteçleri ve sosyal gruplarla ilişkilendirilme temeli (yaş, ten rengi, cinsiyet, vücut şekli, din, davranış, faaliyetler ve ilgi alanlarındaki benzerlikler) onlar için çok az anlam ifade etmektedir (Nesdale, 2017). Bu noktada, 2-3 yaşından önce ırksal ipuçları genellikle küçük çocuklar için belirgin değildir (Nesdale, 2004). Aynı zamanda, çocuklar sosyal gözlem ve sosyal etkileşimlerin yanı sıra oyun ve problem çözme gibi faaliyetlerle giderek daha fazla meşgul olmaktadır (Nesdale, 2017). Çocuklar çevrelerindeki nesnelere ve insanlara, başlangıçta dikkatlerini çeken şeylere göre tepki vermektedirler (Nesdale, 2004). Öte yandan, söz konusu dönem çocukların sosyal gözlem ve sosyal etkileşimlerin yanı sıra oyun ve problem çözme gibi faaliyetlerle giderek daha fazla meşgul olduğu bir zaman dilimidir (Nesdale, 2017). Bu doğrultuda, çocuklar giderek daha seçici ve ayırt edici hale gelmekte ve cinsiyet ve yaş gibi ipuçlarına farklı tepkiler vermeye başlamaktadır (Nesdale, 2004).

2. Aşama- Sosyal Grup Farkındalığı (Etnik Farkındalık) Dönemi: “Diğerleri” hakkındaki kavramlar farklı farklı ipuçları etrafında şekillense de erken dönemde her zaman cinsiyet, yaş, akrabalık ve ırk belirleyici faktörler olarak kendini göstermektedir (Katz, 1976). Sosyal grup farkındalığı aşamasında çocuklar genel anlamda cinsiyetten başlayarak çeşitli belirteçler (yaş, ten rengi, vücut şekli, din, davranış, faaliyetler ve ilgi alanlarındaki benzerlikler) temelinde başkalarını farklılaştırmaya başlamaktadırlar. Sosyal Kimlik Gelişim Kuramına göre bu farklılaştırma, çocukların kendilerini diğerleriyle olan benzerlikleri/farklılıkları temelinde tanımlamaları veya kategorilere ayırmalarına ortam hazırlamaktadır (“Ben bir erkeğim, o bir kız.”) (Nesdale, 2017: 7). Çocukların içine doğdukları sosyal ortam genel anlamda kilit sosyal kategorilerin ve bu kategorilerin üyeleri arasındaki ilişkilerin doğasının önden belirlendiği bir sosyal ortamdır (Nesdale, 2004; Nesdale, 2017). Bu bağlamda, küçük çocuklar sosyal kategorileri kendilerine özgü bir temelde inşa etmemektedir. (Nesdale 2004;2017). Çocukların vurguladığı, üzerinde durduğu sosyal kategoriler yabancı veya bilinmedik sosyal kategoriler değil, toplumda hâlihazırda sosyal öneme sahip kategorilerdir (Katz, 1976).

Etnik Farkındalık: Doğumdan itibaren çocuklar devamlı olarak direk veya dolaylı olarak cinsiyet ile ilgili bir bilgi akışına maruz kaldığından, cinsiyet çeşitli boyutları ile keşfedilmesi gereken bir konu olarak kalsa da, ilk gelişen kavramdır (Katz, 1976). Bu noktada etnik gruplar ile ilgili kavramlar muhtemelen daha sonra gelişen ve özellikle farklı etnik azınlıklara maruz kalmayan küçük çocuklar için gelişim süreci olarak değişkenlik gösteren bir kavramdır (Katz, 1976). Etnik farkındalık, özellikle çok ırklı toplumlarda yaşayan çocuklar arasında, yaklaşık 3 yaşında ortaya çıkmaya başlar (Nesdale, 2004: 227). Öte yandan çocuğun ırksal ve etnik grup kavramını inceleme, detaylandırma ve anlamlandırma süreci 10 ila 11 yaşına kadar devam etmekte ve yaşla ilgili birtakım aşamalardan oluşmaktadır. Bu süreçteki değerli ve erken bir başarı, çocuğun etnik olarak kendini tanımlaması yani belirli bir grubun üyesi olduğunun farkına varmadır (Nesdale, 2004: 227).

3. Aşama – Grup İçi Tercih (Etnik Tercih) Dönemi: Baskın sosyal grubun bir üyesi olarak kendini tanımlama, bir çocuğun kimlik yapbozunun çok önemli bir parçasını oluşturmaktadır (Nesdale, 2004). Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı Grup İçi Tercih döneminin üç boyutlu olduğunu savunulmaktadır (Nesdale, 2017). Öncelikle sosyal sınıflandırma çocukları diğer çocuklar ile benzerlikleri temelinde (yani cinsiyet, yaş, etkinlikler, ilgi alanları üzerinden) ilişkilendirmeye, ilişkilendirilen çocukları diğer çocuklardan farklı olarak algılamaya ve iç-grup arkadaşlar ile birlikte diğer çocuklardan farklı şekilde davranmaya teşvik etmektedir. İkinci olarak çocuğun arkadaş grubunun üyesi olmayan çocuklar bir yandan grup içi üyelerinden ayrıştırılırken bir yandan da giderek daha çok birbirine benzer olarak algılanmaktadır (Nesdale, 2017). Bu durum grup dışı homojenlik etkisi olarak da ilgili alan yazında kendini göstermektedir (bkz. Linville, 1998). Sonuncusu ve en önemlisi iç-grup tercihi döneminde çocuklar kendi gruplarına odaklanmakta ve tercihleri de buna paralel olarak kendi grupları merkezinde şekillenmektedir (Nesdale, 2004; 2017). Bu noktada Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı sosyal sınıflandırmanın grup içi kayırmacılığına paralel olarak grup dışına yönelik olumsuzluğunu/önyargısını etkileyebileceğini iddia eden Sosyal Kimlik Kuramından farklı bir bakış açısı sunmaktadır (Nesdale, 2004). Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı grup içi tercihin, grup dışı olumsuzluğa eşlik eden otomatik bir süreç olmadığı görüşünü benimsemektedir. Bu noktada Sosyal Kimlik Gelişim Kuramının en önemli özelliği, erken dönemde grup dışı yerine grup içi farklılık; benzerlik ve küçük görme yerine görece üstünlük üzerinde durmasıdır (Nesdale, 2004).

4. Aşama – Grup Dışı Olumsuzluk (Etnik Önyargı) Dönemi: Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı çocukların (hatta yetişkinlerin) gelecek yıllar boyunca (aynı grupta olması gerekirse de) grup içi tercih döneminde etkili bir şekilde kalacakları koşullar olduğunu savunmaktadır. Öte yandan kuram bazı çocukların (ara sıra da olsa) grup içi tercihten grup dışı olumsuzluk dönemine geçiş yapacaklarını da ileri sürmektedir (Nesdale, 2017). Söz konusu geçiş, çocuğun algısal, duygusal, bilişsel ve davranışsal alanlarının her birinde odakta kaymalar oluşturabilmektedir (Nesdale, 2004). Bu durum çocuğun grup içinde devam eden ilgisine ek olarak, grup dışına odaklanmayı içerebilmektedir (Nesdale, 2017). Bu noktada kendini gösteren ön yargı, iç grubun olumlu anlamda ayırt edici özelliklerine odaklanmak yerine en azından grup içi ve grup dışı üzerinde odağın eşit bir şekilde dağılması anlamına gelmektedir (Nesdale, 2004). Grup dışı olumsuzluğu aşamasına geçiş, önceki aşamada olduğu gibi grup dışı üyelerini grup üyelerinden daha az sevmek yerine belirli bir grup dışı üyesine/üyelerine yönelik sevgisizliği, nefreti, sözlü kötöleme veya bir çeşit saldırıyı içinde barındırmaktadır (Nesdale, 2004; 2017). Altı yedi yaşına kadar küçük çocuklarda bu gibi davranış ve durumların ortaya çıkması söz konusu değilken (Nesdale, 2017) 7 yaş itibarı ile önyargı kendini gösterebilmektedir (Nesdale, 2004). Çocukların sosyal güdüleri ve sosyal bilgileri dış-grup hoşnutsuzluğunu veya nefret duygusunu destekleyecek düzeyde gelişmemiş olması ve/veya bu tür davranışları destekleyen bir sosyal çevrede yaşamıyor olmaları gibi faktörler grup dışı olumsuzluk döneminin belirtilen zaman dilimi itibarı ile çocuklarda gözlemlenmesinde etkilidir. Öte yandan Sosyal Kimlik Gelişim Kuramına göre grup dışı olumsuzluğun ortaya çıkması ve belirginleşip gelişmesi bir dizi faktöre bağlıdır (Nesdale, 2017).

Bu doğrultuda grup dışı olumsuzluk;

(1) Çocukların kendilerini sosyal grupları ile ne ölçüde özdeşleştirdikleri,

(2) Grup dışı olumsuzluğunun çocuğun sosyal grubunun üyeleri tarafından benimsenen bir norm veya beklenti olup olmadığı,

(3) Grup üyelerinin gruplarının diğer gruplara göre konumunun veya gücünün, grup dışı bir olumsuzluk sergilemekle geliştirilebileceğine inanıp inanmadığı,

(4) Belirli grup üyelerinin kendi grupları içindeki konumlarının grup dışı olumsuzluğu sergileyerek artıracaklarına inanıp inanmadıkları

(5) Grup üyeleri arasında, gruplarının bir şekilde grup dışı üyeler tarafından tehdit edildiğine dair bir inanç olup olmadığı gibi faktörlerin birlikte veya bağımsız etkileri sonucunda kendini gösterebilmektedir (Nesdale 2017).

Özetle, sosyal ilişkilerin temellerinin atıldığı farklılaşmamış dönem sosyal kategorilere ait ipuçlarının çocuklar için çok az anlam ifade ettiği bir dönemi kapsamaktadır. Sosyal grup farkındalığı döneminde çocuklar, kimliklerini ait oldukları grupla ilişkilendirmeye başlarken, grup içi tercihi aşamasında kendi üyelerine karşı olumlu ve güçlü bir önyargı taşırlar ve iç grubu dış gruba tercih ederler. Son olarak, grup dışı olumsuzluğu aşaması, çocukların kendi grubuna olan güçlü bağlılığının ve sadakatinin, grup dışına yönelik olumsuz değerlendirme ve tutumu arttırabildiği aşamadır. Bu aşamada çocuklar tehdit olarak algıladıkları dış gruba karşı ön yargı oluşturmaktadırlar. Temelde ırk temelli sınıflandırmalara dayanan Sosyal Gelişim Kuramında bu dönemsel aşamalar diğer sosyal sınıflandırmalar için de paralel süreçleri takip etmektedir.

Toplumsal (Sosyal) alan kuramı

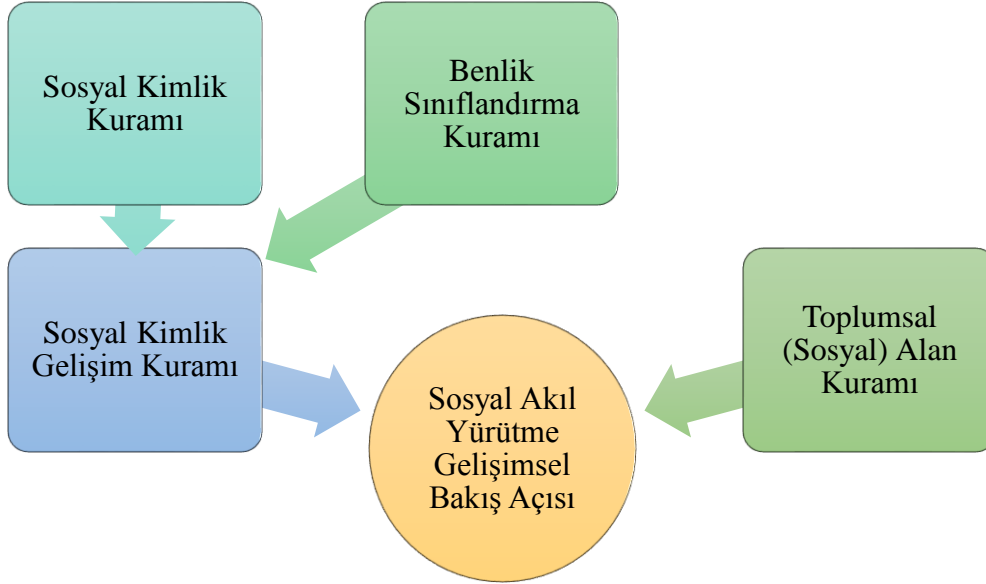
Sosyal dünyayı ve insan ilişkilerinin dinamiklerini grup içi ve gruplar arası etkileşimler açısından ele alırken konuya daha kapsamlı bir pencereden yaklaşmak grup aidiyeti ile ilgili süreçlere farklı gelişim alanlarından bakmayı gerekli kılmaktadır. Bu noktada kişiler arası ilişkileri ahlaki yargılamanın gelişimi ve işleyiş süreçleri temelinde ele almak grup dinamikleri ile ilgili süreçleri anlamak açısından gereklidir.

Elliot Turiel (1978) tarafından geliştirilen Toplumsal (Sosyal Alan Kuramı), aşama temelli yapısıyla ortaya çıkan daha genel ahlak görüşlerinden (bkz. Kohlberg, 1958; Piaget, 1932) ahlaki alan, toplumsal (geleneksel) alan ve psikolojik alan gibi belirli alanlara vurgu yapan çok yönlü ahlak yaklaşımı bakış açısına doğru bir değişikliği temsil etmesi açısından önemli bir kilometre taşı olarak görülmektedir. (Smetana 2006; 2013). Ahlak ya da başka bir deyişle bireylerin adalet, refah ve hak kavramları ile ilgili anlayışları toplumsal gelenekler ve kişisel meseleler ile ilgili anlayışlarından ayrı olarak gelişen, ayrı bir sistem ya da örgütlenmiş toplumsal bilgi alanı olarak görülmektedir; bu kavramlar, çocukların farklılaşmış sosyal etkileşimlerinden ve sosyal deneyimlerinden hareketle inşa edilmektedir (Smetana, 2013). Bu bağlamda ahlaki (adalet), toplumsal (sosyal gruplar, sosyal organizasyonlar ve sosyal sistemler) ve psikolojik (kişinin nitelikleri ve davranış nedenleri) olmak üzere üç temel sosyal kavramsal alandan söz etmek gerekmektedir (Turiel, 1978). Ahlaki alan adalet, hakkaniyet, eşitlik, haklar ve başkalarının refahı ile ilgili konuları ele alır ve kişinin başkalarına nasıl davranması gerektiğine dair bir çerçeve sunmaktadır (Rutland vd., 2010). Öte yandan toplumsal alan, geleneksel kurallar üzerindeki anlaşmaları ve grupların sorunsuz çalışabilmesi için gruplarda uzlaşma sonucunda varılan sosyal sözleşmeleri ifade etmektedir. Son olarak, psikolojik alan ise benlik, özerklik, kişisel ayrıcalıklara işaret etmektedir (Rutland vd.,2010). Sosyal Alan Kuramı'na göre, üç alan da erken yaşlarda aynı anda farklı yapılar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum çocukların bu alanları birbirinden ayırt ettiği ve yargılamalarında bu alanlardan herhangi birine dayandıkları anlamına gelmektedir (Killen, 2007; Killen & Rutland, 2011; Rutland & Killen, 2015).

Sosyal Alan Kuramı ile ilgili ilk çalışmalar, çocukların ahlaki ve geleneksel norm ve kurallara ilişkin bu ilkeleri algılama ve ayırt etme becerilerini gösterirken, son zamanlarda alandaki araştırmacılar, "Çocuklar çok boyutlu problemler ve olaylar karşısında ne yapar?", "Ya başka birine zarar vermemek gibi ahlaki bir kural, bir grup üyesi olarak sorumluluğu yerine getirmek gibi sosyal bir normla çelişiyorsa?" gibi sorular sorarak bu alanların birleştirilmesi veya karşı karşıya getirilmesi ile ilgili çalışmalara yönelmişlerdir (Killen & Rutland, 2011). Bu noktada, çok sayıda araştırma ahlaki grup üyeliği, gruplar arası ilişkiler ve önyargı açısından ele almaktadır (bkz. Brenick & Killen, 2014; Cooley vd., 2012; Rutland & Killen, 2015; Rutland vd., 2010). Bu nedenle, bu etkileşimin dinamiklerini daha iyi anlamak için, sosyal bağlamda grup aidiyetinin ve insan ilişkilerinin ortaya çıkışı ve gelişimi üzerine

düşünmek önemlidir. Dolayısıyla Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, alan yazındaki ilgili çalışmalar için önemli bir dayanak noktası sunmaktadır.

Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı



Şekil 1: Sosyal Akıl Yürütme Bakış Açısı

Gruplar arası bağlamlarda yargıların, akıl yürütmenin ve davranışın gelişimini anlamak için (ahlaki, grup ve kişisel kaygıları dahil eden) bütünleştirici bir teorik yaklaşıma ihtiyaç bulunmaktadır (Killen vd., 2016). Bu noktada, Rutland ve diğerleri (2010) tarafından temelleri atılan Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramını ve Sosyal Kimlik (Gelişim) Kuramını bir araya getirerek grup üyeliğinin, kişinin kendi grup kimliğini koruma arzusunun ve grup içi kayırmacılığın çocukların ve ergenlerin duygu, düşünce, davranış ve yargılamalarını nasıl şekillendirdiğine ışık tutmaktadır. Bu noktada grup bağlamlarında kimin dahil edileceği veya hariç tutulacağına ve kaynakların nasıl tahsis edileceğine karar verirken bireylerin başvurduğu ahlaki (adalet, eşitlik ve haklar), toplumsal (grup sözleşmeleri, gelenekler, görenekler) ve psikolojik (bireysel imtiyazlar, kişisel yargı) muhakeme biçimlerini ölçmek için Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramından yararlanılmaktadır (Killen vd., 2016). Öte yandan Sosyal Kimlik Kuramı üzerinde temellenen Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı çocukların grup içi ve gruplar arası tutum ve davranışlarının gelişiminde sosyal kimlik süreçlerinin kritik önemini vurgulamaktadır (Nesdale, 2011). Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, sosyal normların, gruplar arası temasın ve algılanan grup dışı tehdidinin, çocukların gruplar arası bağlamlarda ahlaki ve grup temelli kriterlere verdikleri göreceli ağırlığı etkileyen önemli değişkenler olduğu görüşü üzerinde temellenmektedir (Rutland vd., 2010). Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, grup içi ve grup dışı tutumlar ve ilişkiler hakkında ahlaki, toplumsal ve psikolojik muhakeme ile ilgili yaşa bağlı değişiklikler olduğu görüşünü benimsemektedir (Killen vd., 2016). Bu noktada Rutland ve diğerleri (2010) çocuklukta önyargının özgül doğasını ve ortaya çıkışını belirleyen şeyin bir dizi karmaşık değişken tarafından belirlendiğini ifade etmektedir. Çocukların ön yargı göstermeye başlayıp başlamadığı ve ne zaman başladığı gibi konular ahlaki değerlerin oluşumu, grup hayatını anlama becerileri ve belirli grup kimliklerine göre hareket etme motivasyonları arasındaki yakın etkileşime bağlıdır. Bu süreç son derece sosyal-bağlamsal ve sosyal-bilişeldir. Hem gelişmiş zihinsel durum anlayışı, ahlaki yargı, özerklik ve grup muhakemesi gibi gelişen sosyal-bilişsel yetenekleri hem de grup kimliğinin gücü ve doğası, sosyal normlar, gruplar arası temas ve algılanan grup dışı tehdidi gibi gruplar arası bağlamların belirli özelliklerini içermektedir (Rutland vd., 2010). Gelişim bilimindeki bulgular, çocukların erken yaşlardan itibaren adalet ve eşitlik gibi ahlaki ilkeler geliştirirken bir yandan da farklı sosyal gruplardan diğer kişilere karşı örtük ve açık önyargılar geliştirdiklerini göstermektedir

(Rutland vd., 2010). Bu bilgiye paralel olarak Sosyal Akıl Yürütme Bakış Açısı erken yaşlardan itibaren başkalarıyla kurulan ilişkilerle eş zamanlı olarak bireylerin ahlaki ilkeler (adalet, haklar, başkalarının refahı, hakkaniyet, eşitlik vb.), grup dinamikleri (grup kimliği ve bağlılığı, grup kuralları ve normları vb.) ve psikolojik süreçler (kişisel niyetler, özerklik, zihin kuramı geliştirme)” ile ilgili konularda aşama kat ettiğini savunmaktadır (Rutland & Killen, 2017). Bu modelde akıl yürütme, çocukların sosyal durumlar hakkındaki çıkarımlarını, yargılarını ve açıklamalarını ifade etmektedir. Bu değerlendirmelere duygu atıflarının yanı sıra niyet anlayışı ve gruplar arası önyargı da dahildir (Killen vd., 2016).

Özetle, bu bölümde grup aidiyetine yönelik alan yazında sunulan kuramsal çerçeve ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle benlik temsiline boyutlarından hareketle benlik ve kimlik ilişkisine değinilmiş ve benliğin boyutları olan kişisel benlik, ilişkisel benlik ve kolektif benlik üzerinde durulmuştur. Ardından grup aidiyeti, ahlaki yargılama ve önyargı arasındaki ilişkiyi gözler önüne sermek için sırasıyla Sosyal Kimlik Kuramı, Benlik Sınıflandırma Kuramı, Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı, Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramı ve Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı ele alınmıştır. Sosyal Kimlik Kuramı ve Benlik Sınıflandırma Kuramı yetişkinlerde grup aidiyetinin ve belli bir grup ile özdeşleşmenin insan ilişkilerindeki yansımalarına odaklanırken, büyük oranda Sosyal Kimlik Kuramından hareketle ortaya çıkan Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı yaşamın ilk yıllarında grup kimliğinin oluşum süreçlerine ve bunun yansımalarına odaklanmaktadır. Öte yandan Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramı kişiler arası ilişkilerde ahlaki yargılamanın ve ilgili yapıların rolünü ve işleyişini ele almaktadır. Son olarak Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ve Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramını üzerinde temellenen Sosyal Akıl Yürütme Bakış Açısı grup aidiyetinin grupları arası ve grup içi ilişkilerde çocukların önyargı temelli tutum ve davranışlarını, ahlaki yargılamalarını ve karar alma süreçlerini nasıl etkilediğine odaklanmaktadır. Tüm bunlar ışığında sonuç bölümünde makalenin genel bir özeti yapılacak, makalede sunulan kuramsal çerçeve temelinde alan yazında okul öncesi dönem çocukları ile yürütülen çalışmalardan örnekler sunulacak ve Türkiye bağlamında okul öncesi dönemde bu konuya odaklanılmasına duyulan ihtiyaç dile getirilecektir.

Sonuç

Sosyal bir varlık olan insan için diğerleri ile etkileşim halinde olma, kendini sosyal gruplara ait hissetme ve gerek kişilerle gerek gruplarla bağ kurma güdüsü yaşamın ilk yıllarından itibaren ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda tarihsel süreçte insan ilişkilerinin doğasını ve yapısını çözümleme ihtiyacı başta psikoloji olmak üzere sosyoloji, antropoloji gibi birçok bilim dalının odak noktası haline almıştır. Özellikle insanların duygu, düşünce, inanç, niyet ve amaçlarının diğerleri ile kurdukları etkileşimler sonucunda sosyal bağlamlar içinde nasıl şekillendiğine odaklanan sosyal psikoloji, aidiyet ve grup kimliği ile ilgili konulara ışık tutmada önemli bir kuramsal çerçeve ve araştırma temeli sağlamaktadır. Bununla birlikte gelişim psikolojisi, grup kimliğinin oluşumu ve gelişimine yönelik dinamikleri anlama noktasında yaş temelli gelişimsel bir çerçeve sunmaktadır. Sosyal kimlik ve grup aidiyeti ile ilgili kavram ve olgulara ışık tutmak için sosyal sınıflandırma gibi bu kavramların altında yatan temel süreçlerin oluşum ve gelişimini açıklamak önemlidir. İçinde bulunduğumuz dünyayı algılama, anlamlandırma ve sosyal dünyanın karmaşıklığı ve belirsizliğini giderme ihtiyacı sosyal sınıflandırmalar için önemli bir zemin oluşturmaktadır.

İrk, cinsiyet gibi çok sayıda farklı sosyal kategoriye tabi olarak doğan bireyler sosyal sınıflandırmalar yoluyla insanlar arasındaki anlamlı benzerlik ve farklılıklara dair ipuçlarını kullanarak daha organize ve yapılandırılmış bir dünya oluştururlar. İlgili alan yazın bebeklerin yaşamın ilk yılı içinde sosyal kategorilerin (ırk, cinsiyet, yaş vb.) farkına varıp bu durumun görsel tercihlerine yansıdığı ile ilgili önemli ipuçları sağlamaktadır. Aynı şekilde çocuklarda okul öncesi döneme doğru “biz” algısının şekillendiği ve sosyal kimliğe yönelik farkındalığın arttığı görülmektedir. Sosyal sınıflandırmaların rolünü ve grup aidiyetinin insan hayatındaki yerini anlamak için benlik kavramına ve benliğin bileşenlerine ışık tutmak önemlidir. Bağlamsal dinamikler çerçevesinde kimi zaman bireye odaklanan kişisel benlik, kimi zaman kişiler arası ilişkiler üzerinde temellenen ilişkisel benlik, kimi zaman da grup düzeyindeki ilişkiler ve grup üyeliği etrafında şekillenen kolektif benlik ön plana çıkmaktadır. Bu noktada özellikle kolektif benlik düzeyinde Sosyal Kimlik ve Benlik Sınıflandırma Kuramları benliğin rolü ve benliğin grup kimliği ile özdeşleşmesine önemli bir dayanak noktası

sunmaktadır. Sosyal Kimlik Kuramına göre birey, benlik saygısını koruma ve artırma güdüsüyle kendi grubunu diğer gruplarla kıyaslama ve grubunun başarısını ve üstünlüğünü ortaya koyma motivasyonu ile hareket etmektedir. Öte yandan Benlik Sınıflandırma Kuramı ise kişisel kimlik ve sosyal kimlik arasındaki ayrıma vurgu yapmaktadır. Ağırlıklı olarak Sosyal Kimlik Kuramı olmak üzere bu iki kuram temelinde şekillenen Sosyal Kimlik Gelişim Kuramı ise yaş temelli gelişim özelliklerine bağlı olarak grup kimliğinin oluşumu, grup içi kayırmacılık ve grup dışı önyargı süreçlerinin gelişimine yönelik gelişimsel bir çerçeve sunmaktadır. Grup aidiyetinin insan davranışlarına, kararlarına ve ilişkilerine yansımalarını anlama sürecinde odaklanılması gereken başlıklardan biri de gruplar arası ilişkilerde ahlaki yargılamanın etkisidir. Bu noktada Toplumsal (Sosyal) Alan Kuramı karar alma süreçlerinde etkili olan faktörleri ahlaki alan, toplumsal alan ve psikolojik alan olmak üzere üç temel yapı altında sınıflandırmaktadır. Ahlaki alan, adalet, eşitlik ve hakkaniyet gibi kavramlar etrafında şekillenen karar alma süreçlerine vurgu yaparken toplumsal alan, geleneksel kurallar etrafında oluşturulan anlaşmalar ile grup içinde belirlenen kural ve normlara yönelik sosyal sözleşmeler temelinde şekillenmektedir. Diğer taraftan psikolojik alan, kişisel nitelik ve ayrıcalıklar ile benlik, özerklik gibi kavramlar etrafında şekillenmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında Sosyal Akıl Yürütme Gelişim Bakış Açısı, Toplumsal (Sosyal) Alan ve Sosyal Kimlik (Gelişim) Kuramlarını bir araya getirerek (a) gruplar arası ilişkiler ile grup içi kayırmacılığı ve grup dışı önyargısının oluşum süreçlerine, (b) grup içi ve gruplar arası ilişkilerde benimsenen tutumlarda etkili olan ahlaki, toplumsal ve psikolojik muhakeme süreçlerine ve (c) yine gruplar arası ilişkilerde etkili olan açık ve örtük ön yargı süreçlerinin karar alma süreçlerindeki etkisine ve tüm bunların yaş temelli değişimlerine odaklanmaktadır. Bu noktada ilgili alan yazın insan gelişiminin olumlu (adil muamele) ve olumsuz (önyargı ve önyargı) yönlerine katkıda bulunan grup kimliğinin, ahlaki yargıların ve grup normlarının ortaya çıkışına dair önemli deliller sunmaktadır (Killen vd., 2016). Örneğin Schuhmacher ve Kärtner (2019) 4-6 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmada çocuklara grup içi ve grup dışı bir üye (kukla) tarafından sergilenen toplum yanlısı ve antisosyal davranışlar izlettiler. Araştırmadan elde edilen bulgular çocukların grup içi aktörlere yönelik beğenme ve paylaşma davranışının grup dışı aktörlere oranla önemli ölçüde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan çocuklar bu aktörler tarafından sergilenen davranışı ahlaki olarak değerlendirmeleri istendiğinde çocukların hem grup içi aktör hem de grup dışı aktör tarafından sergilenen ahlak dışı davranışı yanlış/kötü olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Bir başka çalışmada De La Cerda ve Warnell (2020) 4-7 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmada çocukların iç-grup üyelerine yardım etmek için grup dışı üyelere daha çok yalan söylediğini tespit etmiştir. Buna ek olarak bir başkasına yardım etme durumu ortadan kalksa bile çocukların grup dışı üyelere grup içi üyelere oranla daha fazla yalan söylediği görülmüştür. Misch ve diğerlerinin (2016) 4-5 yaş arası çocukların grup sadakatini ölçtükleri çalışmada grup içi veya grup dışı olan bir üye (kukla) çocuklarla sırrını paylaşmış ve çocuklardan bu sırrı saklamasını istemiştir. Çalışma kapsamında iki gruba da üye olmayan bir başka kukla sırrı kendisiyle paylaşması karşılığında çocuğa çıkartma teklif etmiştir. Araştırmanın bulguları çocukların kendi gruplarına sadık kaldıklarını ve grup içi üyelerinin sırrını saklamak uğruna kişisel çıkarlarını feda ettiğini göstermektedir. Bu doğrultuda çocukların grup içi üyelerin sırrlarını grup dışı üyelerin sırrlarından daha fazla sakladığı tespit edilmiştir (Misch vd., 2016). Lee ve diğerleri (2018) 2-4 yaş arası çocuklarla yürüttükleri çalışmada çocukların kendilerine verilen kaynakları grup içi ve grup dışı üyeler arasında nasıl pay ettikleri ve bu paylaşımın ne kadar adil olduğunu incelemiştir. Araştırma kapsamında çocuklara iki oyuncak verilmiş ve bu oyuncakları grup içi üyesi ve grup dışı üyesi arasında adil (ikisine birer tane vermek) veya adil olamayan şekilde (iki oyuncağı da bir kişiye vermek) paylaşmalarını istenmiştir. Çocuklar bu iki oyuncağı paylaştırdıktan sonra kendilerine bir oyuncak daha verilmiş ve bu oyuncağı istedikleri şekilde grup içi veya grup dışı üyesine verebilecekleri söylenmiştir. Araştırmanın bulguları göstermektedir ki bütün alıcılara dağıtmak için yeterince kaynak olduğunda çocuklar eşitlik kurulana göre hareket etmekte ve kaynakları (oyuncakları) iki grup arasında eşit şekilde dağıtmaktadır. Fakat kaynaklar sınırlı olduğunda (bir oyuncak) çocuklar dağıtımını kendi grup üyelerinin lehine olacak şekilde gerçekleştirmektedir. Bu durum göstermektedir ki bu yaş grubunda kaynaklar sınırlı olmadığında adalet grup içi sadakatten daha önemli bir konumdur (Lee vd., 2018). Söz konusu çalışmalar okul öncesi dönemde çocukların grup aidiyetlerinin onların gruplar arası ilişkilerdeki tutumlarına, ahlaki yargılamalarına ve karar alma mekanizmalarına yönelik önemli ipuçları sağlasa da ilgili alan yazın gruplar arası bağlamda çocukların ahlaki yargılama ve grup çıkarlarını korumaya

yönelik gerekçelendirme ve tutumlarında yaş temelli önemli değişiklikler olduğunu ortaya koymaktadır (bkz. Killen vd., 2013; McGuire vd., 2018). Bu yüzden gruplar arası ve grup içi ilişkilerde, ahlaki yargılama, ön yargı ve karar alma süreçlerinde etkili olan değişkenleri ve tüm bunların yaş temelli gelişim ve değişimlerini gözler önüne sermek için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Benliğin önemli bir boyutu olarak sosyal kimlik (grup kimliği) yaşamın ilk yıllarından itibaren duygu, düşünce, davranış ve karar alma mekanizmalarının önemli bir belirleyicisi olarak rol oynamaktadır. Bu bağlamda yaşamın ilk yılları, birçok alanda olduğu gibi grup aidiyetinin gelişimi ve sağlıklı grup içi ve gruplar arası ilişkilerin kurulması adına bazı kritik süreçleri barındırmaktadır. Yukarıda bahsedilen kuramsal çerçeve ve alan yazındaki bulgular, grup aidiyetinin ve bununla bağlantılı olarak bireyler ve gruplar arası ilişkilerin nasıl şekillendiği ve geliştiği konusunda önemli bir dayanak noktası sağlamaktadır. Ne var ki, yaşamın ilk yıllarında gruplar arası bağlamlarda ahlaki yargılamaların, akıl yürütmenin ve önyargının gelişimine yönelik alan yazın büyük oranda Batı toplumlarında yürütülen çalışmalara dayanmaktadır. Yine buna paralel olarak alan yazında sunulan kuramlara dayanak noktası olan çalışmalar Amerika ve Batı toplumlarında yürütülen çalışmaların bir ürünü olarak ortaya çıkan yaklaşımlara dayanmaktadır. Sosyal sınıflandırmalar, sosyal kimlik ve grup aidiyeti gibi olguların ortaya çıkışı, doğası ve yapısı bütün toplumlarda kendini gösteren ortak evrensel niteliklere sahip olsa da hiç şüphesiz bağlamsal ve kültürel dinamikler bu süreçlerin farklı toplumlarda nasıl ortaya çıktığını ve deneyimlendiğini şekillendirmektedir. Örnek olarak, kuramsal çerçevede benlik; kişisel benlik, ilişkisel benlik ve kolektif benlik üzere üç boyutta ele alınsa da benliğin tanımlanmasında toplulukçu ve bireyci toplumlarda önemli kültürel farklılıklar göze çarpmaktadır. Söz konusu kültürel farklılıklar ve farklı kültürlerde öne çıkan değerler bireyler ve gruplar arası ilişkilerin dinamiklerini, yapısını ve kabul gören ahlaki ve toplumsal normları biçimlendirme gücüne sahiptir. Çocukluğun sosyal olarak inşa edilen bir yapı olması, içinde bulunduğu koşullar ve bağlam içindeki aktörler tarafından şekillendirebilir olduğunun kabulünü beraberinde getirmektedir. Bu durum özellikle sosyal becerilerin geliştiği, kişiler arası ilişkilerin ve grup aidiyetinin temellerinin atıldığı erken çocukluk döneminde sağlıklı kimlik gelişimi için çocuklara kapsayıcı ve olumlu sosyal bağlamlar sağlamanın önemini ortaya koymaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumları, çocuk kültürünün oluşturulduğu ve yetişkin kültürü ile çocuk kültürünün kesiştiği bağlamlar olarak çocukların bireyler ve gruplar arası ilişkileri deneyimlediği sosyal alanlardır. Çocuklar, sınıf ortamına çeşitli sosyal grupların doğal üyesi olarak gelirken bir yandan da kurdukları ilişkilerde yeni sosyal gruplar inşa ederler. Okul öncesi dönemde grup aidiyetinin oluşum ve gelişim aşamalarına ışık tutmaya yönelik çabalar sağlıklı kimlik gelişimini desteklemek, çocukluktan yetişkinliğe uzanan süreçte bireyler ile gruplar arası olumlu ilişkiler geliştirmek, toplumsal kaynaşmayı ve uyumu sağlamak için büyük önem arz etmektedir.

Türkiye, içinde birçok farklı alt kültürü ve buna bağlı olarak çok sayıda alt grubu barındıran çok kültürlü bir toplum yapısına sahiptir. Bu toplumsal yapı daha homojen toplum yapısına sahip kültür ve toplumlara oranla grup kimliği ve gruplar arası ilişkilerin toplumsal hayatta ayrı bir role ve öneme sahip olmasına sebep olmaktadır. Bu noktada özellikle Türkiye özelinde grup kimliğinin erken yaşlardan itibaren nasıl şekillendiğine ve zamanla nasıl gelişip dönüştüğüne ışık tutmak toplumsal dinamikleri anlamak ve sosyal uyumu sağlamak açısından önem taşımaktadır. Grup içi kayırmacılığı, grup dışı önyargı ve buna bağlı olarak gruplar arası çatışmalar yaş ilerledikçe daha da güçlenerek devam etme potansiyeline sahiptir. Dolayısıyla sağlıklı kimlik gelişimi, farklı sosyal kimliklerin kabulü ve gruplar arası olumlu ilişkilerin kurulması için erken çocukluk dönemi alan yazınında bu konunun ele alınması önemlidir.

Bu bağlamda özellikle grup aidiyetinin Türkiye bağlamında okul öncesi dönemdeki görüntüsünü ortaya koymak için alan yazında; okul öncesi dönemde grup kimliğinin yaş temelli gelişim ve değişimine, okul öncesi bağlamlarda cinsiyet, etnik köken/ırk gibi değişkenlerin çocuklar arasındaki ilişkileri ve etkileşim dinamiklerini nasıl şekillendirdiğine, grup kimliğinin çocukların tercihlerini ve ahlaki yargılamalarını nasıl şekillendirdiğine, gruplar normları ve toplumsal normların küçük çocukların karar alma süreçlerindeki rolüne, grup kimliğinin çocukların performansları ve akademik başarıları üzerindeki etkisine odaklanan çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Bu çalışmada etik kurul onayı gerekmemektedir.

Kaynakça

- Aboud, F. E. (2003). The formation of in-group favoritism and out-group prejudice in young children: Are they distinct attitudes? *Developmental Psychology*, 39(1), 48–60. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48>
- Abrams, D., & Rutland, A. (2008). The development of subjective group dynamics. In S. R. Levy & M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (pp. 47–65). Oxford University Press.
- Bar-Haim, Y., Ziv, T., Lamy, D., & Hodes, R. M. (2006). Nature and nurture in own-race face processing. *Psychological Science*, 17(2), 159–163. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01679.x>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529.
- Bennett, M., & Sani, F. (2004). Introduction: Children and social identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 1–26). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_1
- Brenick, A., & Killen, M. (2014). Moral judgments about Jewish-Arab intergroup exclusion: the role of cultural identity and contact. *Developmental Psychology*, 50(1), 86–99. <https://doi.org/10.1037/a0034702>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. Basic Books.
- Brewer, M. B., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(1), 83–93. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.71.1.83>
- Chalik, L., Misch, A., & Dunham, Y. (2022). Social cognitive development: The intergroup context. In O. Houdé & G. Borst (Eds.), *The Cambridge Handbook of Cognitive Development* (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 481-499). Cambridge University Press.
- Cikara, M. (2015). Intergroup schadenfreude: Motivating participation in collective violence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3, 12-17.
- Cikara, M., Bruneau, E., Van Bavel, J. J., & Saxe, R. (2014). Their pain gives us pleasure: How intergroup dynamics shape empathic failures and counter-empathic responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.007>
- Cooley, S., Elenbaas, L., & Killen, M. (2012). Moral judgments and emotions: adolescents' evaluations in intergroup social exclusion contexts. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 41–9. <https://doi.org/10.1002/yd.20037>
- De La Cerda, C., & Warnell, K. R. (2020). Young children's willingness to deceive shows in-group bias only in specific social contexts. *Journal of Experimental Child Psychology*, 198, Article 104906. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104906>
- Dunham, Y., Stepanova, E. V., Dotsch, R., & Todorov, A. (2015). The development of race- based perceptual categorization: Skin color dominates early category judgments. *Developmental Science*, 18(3), 469-483.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton&Company,Inc.
- Escalera-Reyes, J. (2020). Place attachment, feeling of belonging and collective identity in socio-ecological systems: Study case of Pegalajar (Andalusia-Spain). *Sustainability*, 12(8), 3388.
- Freud, S. (1930). *Civilization and its discontents* (J. Riviere, Trans.).Hogarth Press.

- Heron-Delaney, M., Wirth, S., & Pascalis, O. (2011). Infants' knowledge of their own species. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 366(1571), 1753–1763. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0371>
- Hogg, M.A. (2016). Social Identity Theory. In: McKeown, S., Haji, R., Ferguson, N. (Eds.), *Understanding peace and conflict through social identity theory. Peace Psychology Book Series*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29869-6_1
- Katz, P. A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P.A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 125–154). Pergamon Press.
- Kassin, S., Fein, S. & Markus, H. R., (2016). *Social psychology*. (10th ed.). Cengage Learning.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Gibson, A., Smith, M., Ge, L., & Pascalis, O. (2005). Three-month-olds, but not newborns, prefer own-race faces. *Developmental Science*, 8(6), F31–F36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.0434a.x>
- Kerpelman, J. L., & Pittman, J. F. (2018). Erikson and the relational context of identity: Strengthening connections with attachment theory. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 18(4), 306–314. <https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1523726>
- Kohlberg, L. (1958). The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16. *Ph. D. Dissertation*, University of Chicago.
- Killen, M. (2007). Children's Social and Moral Reasoning About Exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00470.x>
- Killen, M., Elenbaas, L., & Rutland, A. (2016). Balancing the Fair Treatment of Others While Preserving Group Identity and Autonomy. *Human development*, 58(4-5), 253–272. <https://doi.org/10.1159/000444151>
- Killen, M., & Rutland, A. (2011). *Understanding children's worlds. Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444396317>
- Killen, M., Rutland, A., Abrams, D., Mulvey, K. L., & Hitti, A. (2013). Development of intra- and intergroup judgments in the context of moral and social- conventional norms. *Child Development*, 84(3), 1063–1080. <https://doi.org/10.1111/cdev.12011>
- Lee, K., Anzures, G., Quinn, P. C., Pascalis, O., & Slater, A. (2011). Development of face processing expertise. In A. J. Calder, G. Rhodes, M. H. Johnson, & J. V. Haxby (Eds.), *The Oxford handbook of face perception* (pp. 753–778). Oxford University Press.
- Lee, K. J. J., Esposito, G., & Setoh, P. (2018). Preschoolers favor their ingroup when resources are limited. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01752>
- Linville, P. W. (1998). The heterogeneity of homogeneity. In J. M. Darley & J. Cooper (Eds.), *Attribution and social interaction: The legacy of Edward E. Jones* (pp. 423–487). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10286-008>
- Liu, S., Xiao, W. S., Xiao, N. G., Quinn, P. C., Zhang, Y., Chen, H., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2015). Development of visual preference for own- versus other-race faces in infancy. *Developmental Psychology*, 51(4), 500–511. <https://doi.org/10.1037/a0038835>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McGuire, L., Rizzo, M. T., Killen, M., & Rutland, A. (2018). The development of intergroup resource allocation: The role of cooperative and competitive in-group norms. *Developmental Psychology*, 54(8), 1499–1506. <https://doi.org/10.1037/dev0000535>

- Miller, H. A. (1921). The group as an instinct. *American Journal of Sociology*, 27(3), 334–343. <http://www.jstor.org/stable/2764545>
- Misch, A., Over, H., & Carpenter, M. (2016). *I won't tell: Young children show loyalty to their group by keeping group secrets*. *Journal of Experimental Child Psychology*, 142, 96–106.
- Nesdale, D. (2004). *Social identity processes and children's ethnic prejudice*. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (p. 219–245). Psychology Press. https://doi.org/10.4324/9780203391099_chapter_8
- Nesdale, D. (2011). Social groups and children's intergroup prejudice: Just how influential are social group norms? *Anales de Psicología*, 27(3), 600–610.
- Nesdale, D. (2017). Children and social groups. In A. Rutland, D. Nesdale & C.S. Brown (Eds.), *The wiley handbook of group processes in children and adolescents* (pp. 3-22). John Wiley & Sons Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118773123.ch1>
- Over H. (2016). The origins of belonging: social motivation in infants and young children. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 371(1686), 20150072. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0072>
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Pickron, C. B., & Cheries, E. W. (2019). Infants' individuation of faces by gender. *Brain Sciences*, 9(7), 163. <https://doi.org/10.3390/brainsci9070163>
- Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: a multinational meta-analysis of age differences. *Child Development*, 82(6), 1715–1737. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01668.x>
- Reynolds, K. J., Turner, J. C., & Haslam, S. A. (2003). Social identity and self-categorization theories' contribution to understanding identification, salience and diversity in teams and organizations. In J. Polzer (Ed.), *Identity issues in groups* (Vol. 5, pp. 279-304). Emerald Group Publishing Limited.
- Rhodes, M., & Baron, A. (2019). The development of social categorization. *Annual Review of Developmental Psychology*, 1, 359–386. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-121318-084824>
- Ruble, D. N., Alvarez, J., Bachman, M., Cameron, J., Fuligni, A., & Coll, C. G. (2004). The development of a sense of “we”: The emergence and implications of children's collective identity. In M. Bennett & F. Sani (Eds.), *The Development of The Social Self* (pp. 29–76). Psychology Press.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social- cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154. <https://doi.org/10.1111/sipr.12012>
- Rutland, A., & Killen, M. (2017). Fair resource allocation among children and adolescents: The role of group and developmental processes. *Child Development Perspectives*, 11(1), 56–62. <https://doi.org/10.1111/cdep.12211>
- Rutland, A., Killen, M., & Abrams, D. (2010). *A new social-cognitive developmental perspective on prejudice*. *Perspectives on Psychological Science*, 5(3), 279–291.
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A., & McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76(2), 451–466. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00856.x>
- Schuhmacher, N., & Kärtner, J. (2019). Preschoolers prefer in- group to out- group members, but equally condemn their immoral acts. *Social Development*, 28(4), 1074- 1094.

- Sedikides, C., & Brewer, M. B. (2001). Individual, relational, and collective self: partners, opponents, or strangers? In C. Sedikides & M. B. Brewer (Eds.), *Individual self, relational self, collective self* (pp. 1–4). Philadelphia: Psychology.
- Sedikides, C., Gaertner, L., & O'Mara, E.M. (2011). Individual self, relational self, collective self: hierarchical ordering of the tripartite Self. *Psychol Stud* 56, 98–107
<https://doi.org/10.1007/s12646-011-0059-0>
- Setoh, P., Lee, K. J. J., Zhang, L., Qian, M. K., Quinn, P. C., Heyman, G. D., & Lee, K. (2019). Racial categorization predicts implicit racial bias in preschool children. *Child Development*, 90(1), 162–179. <https://doi.org/10.1111/cdev.12851>
- Smetana, J. G. (2006). Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (p. 119–153). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Smetana, J. G. (2013). *Moral development: The social domain theory view*. In P. D. Zelazo (Ed.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (p. 832–863). Oxford University Press.
- Spears, R. (2011). Group identities: the social identity perspective. In: Schwartz, S., Luyckx, K., Vignoles, V. (Eds.), *Handbook of identity theory and research*. (pp. 201-204). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_9
- Tajfel, H. (Ed.). (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations*. Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-37). Brooks/Cole.
- Trepte, S., & Loy, L. S. (2017). Social identity theory and self- categorization theory. *The international Encyclopedia of Media Effects*, 1-13.
- Turiel, E. (1978). Social regulations and domains of social concepts. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1978, 45-74.
- Turner, J. (1982). Toward a cognitive definition of the group. In H. Tajfel (Ed.), *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Basil Blackwell.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, A., & McGarty, C. (1994). Self and collective: Cognition and social context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 454– 463.
- Quinn, P. C., Yahr, J., Kuhn, A., Slater, A. M., & Pascalis, O. (2002). Representation of the gender of human faces by infants: a preference for female. *Perception*, 31(9), 1109–1121. <https://doi.org/10.1068/p3331>
- Ware E. A. (2017). Individual and developmental differences in preschoolers' categorization biases and vocabulary across tasks. *Journal of Experimental Child Psychology*, 153, 35–56. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.08.009>

Extended Summary

Introduction

As social beings, humans have an innate tendency to interact with others and have a sense of belonging to social groups. The need to bond with people and groups emerges from the early years of life and lasts a lifetime. In this sense, the need to analyze the nature and structure of human relations in the historical process has become the focus of many disciplines such as psychology, sociology, and anthropology. Social psychology, which focuses on how people's feelings, thoughts, beliefs, intentions, and goals are shaped as a result of their interactions with others in social contexts, provides an essential theoretical framework and research basis to shed light on issues regarding belonging and group identity. Besides, developmental psychology offers an age-related developmental framework to understand the dynamics of group identity formation and development. In order to shed light on the concepts and phenomena related to social identity and group belonging, it is crucial to explain the formation and development of the fundamental constructs and processes underlying these concepts such as social categorization. The need to perceive and make sense of the world we live in and to eliminate the complexity and uncertainty of the social world constitutes an important ground for social categorizations. Individuals born into many different social categories, such as race and gender, create a more organized and structured world by using clues about meaningful similarities and differences among people through social categorizations. Related literature provides important clues in revealing infants' awareness of social categories (ethnicity, gender, age, etc.) within the first year of life and its reflections on their visual preferences. Accordingly, it is seen that children internalize the notion of "we" towards the preschool period, and their awareness of social identity increases. To comprehend the role of social categorizations and the place of group belonging in human lives, it is essential to shed light on the concept of self and its components. The contextual dynamics shape which dimension of self comes to the forefront. While sometimes the individual self that focuses on the person becomes more visible, at other times, the relational self-grounded on interpersonal relations or the collective self-shaped around group-level relations and group memberships can be more dominant. At this point, especially at the level of the collective self, Social Identity and Self Categorization Theories provide an important basis for the role of the self and the identification of the self with the group identity. According to Social Identity Theory, humans are motivated to compare their in-group with other groups and prove their in-group's success and superiority to protect and increase their self-esteem. On the other hand, Self-categorization theory emphasizes the distinction between personal and social identity. Social Identity Development Theory, which is constructed on these two theories, primarily Social Identity Theory, offers a developmental framework for the formation of group identity, in-group favouritism, and out-group prejudice processes based on age-related changes. To understand the reflections of group belonging on human behaviors, decisions, and relationships, one of the topics that should be addressed is the effect of moral judgment on intergroup relations. At this point, Social Domain Theory classifies the categories that are effective in decision-making processes and social actions under three domains of social knowledge: moral domain, societal (social-conventional) domain, and psychological domain. While the moral domain emphasizes the decision-making processes centred upon concepts such as fairness, justice, rights, equality, and equity, the societal domain addresses the agreements formed around conventional rules and social conventions determined within the groups. On the other hand, the psychological domain refers to personal qualities, privileges and concepts such as self and autonomy. In the light of these In the light of all these, by bringing together Social Domain Theory and Social Identity (Development) Theory, the Social Reasoning Development Perspective focuses on (a) the formation processes of intergroup relations and in-group favouritism and out-group prejudice, (b) the moral, social, and psychological reasoning processes that are effective in the attitudes adopted in in-group and intergroup relations (c) the effect of explicit and implicit prejudice processes, which are also effective in intergroup relations, on decision-making processes, and d) the age-based changes of all these.

As an important component of the self, social identity (group identity) is one of the essential determinants of emotions, thoughts, behaviors, and decision-making mechanisms from the first years of

life. In this context, as in many other areas, the first years of life include some critical processes for the development of group belonging and the formation of healthy in-group and intergroup relations. The theoretical framework mentioned above provides an important basis to depict how group belonging and, in connection with it, relations between individuals and groups are formed and developed. However, the literature on the development of moral judgments, reasoning, and prejudice in intergroup contexts in the early years of life is largely based on research done in Western societies. In parallel, theories presented in the literature are based on approaches that emerged as the product of studies carried out in American and Western societies. Although the emergence, nature, and structure of phenomena such as social categorization, social identity, and group belonging have common universal characteristics in all societies, contextual and cultural dynamics undoubtedly shape how these processes emerge and are experienced in different communities and cultures. For instance, although from the theoretical perspective self is classified as the individual self, relational self, and collective self, significant cultural distinctions may occur in the portrayal of the self in collectivist and individualist societies. These cultural differences and the values that stand out in different cultures have the power to shape the dynamics and structure of relations between individuals and groups and accepted moral and social norms. The fact that childhood is socially constructed brings the acceptance that the conditions and the actors in the context can shape it. This situation reveals the significance of providing children with inclusive and positive social contexts for healthy identity development, especially in early childhood when social skills are developed and the foundations of interpersonal relationships and group belonging are laid. In particular, preschool education institutions are social contexts where children's culture is formed, and children's and adult cultures intersect. In those contexts, children practice and experience interpersonal and intergroup relations. While children come to the classroom as natural members of various social groups, they also build new social groups through the relationships they establish. Efforts to clarify the formation and development stages of group belonging in the preschool period are of great importance to support healthy identity development, develop positive relationships between individuals and groups from childhood to adulthood, and ensure social cohesion and harmony.

Turkey has a multicultural society structure that includes many different subcultures and, accordingly, many subgroups. This social structure causes group identity and intergroup relations to have a particular role and importance in social life compared to cultures and societies with a more homogeneous structure. At this point, it is essential to investigate and reveal the formation of group identity in the early years and its development and transformation over the years to depict social dynamics and ensure social cohesion in Turkey. In-group favouritism, outgroup bias, and with regard to these emerging inter-group conflicts have the potential to continue by getting stronger with age. Therefore, for healthy identity development, acceptance of different social identities, and establishment of positive intergroup relations, it is vital to address this issue in the literature focusing on early childhood.

Opinions of Primary Pre-service Mathematics Teachers on Distance Education

Gizem BERK¹
Dilşad Güven AKDENİZ²

Abstract

This study aims to investigate primary pre-service mathematics teachers' opinions on distance education. In this study, opinions were taken from pre-service teachers who experienced distance and hybrid education in different periods of their undergraduate education due to Covid-19. The study was carried out with the survey model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 131 primary pre-service mathematics teachers. Pre-service mathematics teachers were grouped using the abbreviations GUH (traditional-distance-hybrid), UH (distance-hybrid), and H (hybrid) according to the way they experienced distance education. The "Opinions on Distance Education" scale was used as a data collection tool. The data were analyzed using one-way ANOVA and Tukey test. The groups had no statistically significant difference in terms of personal suitability and susceptibility dimensions. Pre-service teachers in the GUH group found distance education effective and instructive. There was a significant difference in favor of the GUH group compared to the UH and H groups in the instructional dimension. In the effectiveness dimension, a significant difference was found in favor of the GUH group compared to the UH group. The results indicated that distance education provides an efficient and effective learning environment when student adaptation is provided. The results are expected to guide the practitioners in planning the courses to be conducted through distance education. In this direction, it is recommended that practitioners develop instructional plans that provide effective communication with students during distance education.

Keywords: Covid-19, hybrid education, primary school mathematics teacher candidates, pandemic, distance education

¹Asst. Prof. Dr. Bayburt University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Bayburt, gizemcevik@bayburt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8740-6681>

²Assoc. Prof. Dr. Bayburt University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, Bayburt, dilsadgyn@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-7387-5770>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 22.03.2023

Kabul Tarihi: 23.06.2023

İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri

Gizem BERK¹
Dilşad Güven AKDENİZ²

Özet

Bu çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Covid-19 sebebiyle uzaktan ve hibrit eğitimi lisans eğitimlerinin farklı dönemlerinde deneyimleyen öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 131 ilköğretim matematik öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmen adayları uzaktan eğitimi deneyimleme şekillerine göre GUH (geleneksel-uzaktan-hibrit), UH (uzaktan-hibrit), H(hibrit) kısaltmaları kullanılarak gruplandırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler" ölçeği kullanılmıştır. Ulaşılan veriler tek yönlü ANOVA ve Tukey testi kullanılarak analiz edilmiştir. Gruplar arasında kişisel uygunluk ve yakınlık boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. GUH grubundaki öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi hem etkili hem de öğretici buldukları tespit edilmiştir. Öğreticilik boyutunda hem UH hem de H grubuna göre GUH grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilirken; etkililik boyutunda UH grubuna göre GUH grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Sonuçlar uzaktan eğitimin öğrenci adaptasyonu sağlanabildiğinde verimli ve etkili öğrenme ortamı sağladığına işaret etmektedir. Ulaşılan sonuçların uzaktan eğitim yoluyla yürütülecek derslerin planlanmasında uygulayıcılara yön gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda uzaktan eğitimin uygulandığı süreçlerde uygulayıcılara öğrencilerle etkili iletişim sağladıkları öğretim planlamaları geliştirmeleri tavsiye edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Covid-19, hibrit eğitim, ilköğretim matematik öğretmen adayları, pandemi, uzaktan eğitim

¹Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Bayburt, gizemcevik@bayburt.edu.tr, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-8740-6681>

²Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Bayburt, dilsadgyn@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0001-7387-5770>

Giriş

1980'lerin başından beri hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çarpıcı bir büyüme yaşayan uzaktan eğitim (Gunawardena & McIsaac, 2013), sınıf içinde yapılan öğretime dâhil olamayan herkese bir fırsat sağlamak için dünya genelinde uygulanmaktadır (Holmberg, 1995). Simonson ve Seepersaud (2018), kurum tabanlı resmi eğitim olarak uzaktan eğitimi öğrenme, eğitmen ve kaynakları birbirine bağlamak için telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı bir yapı olarak tanımlamaktadır. Çağıltay (2002) ise uzaktan eğitimi geleneksel eğitim-öğretim yöntemlerindeki sınırlılıklardan dolayı sınıf içi etkinliklerin yürütülemediği durumlarda, eğitim sürecini planlayanlar ve uygulayanlar ile öğrenenler arasında, iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar aracılığıyla belli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlamaktadır.

Avrupa Uzaktan Öğretim Üniversiteler Birliği (European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), 2013) tarafından yükseköğretimde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin erişilebilirlik, esneklik, etkileşim ve bireyselleştirme özelliklerine sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu özellikler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime etkili bir alternatif olması ve bireyin hayat boyu öğrenme amacına hizmet etmesi bakımından önemlidir. Özellikle pandemi ile birlikte yaşanan gelişmeler uzaktan eğitimi “temel öğrenme kaynağı haline getirmiştir” (Can, 2020, s. 33). Her ne kadar uzaktan eğitime ve etkililiğine yönelik çalışmalar 1970’li yıllara dayansa da (Baggaley, 1973; Baur, 1971) pandemi ile birlikte bu alana olan ilginin arttığı söylenebilir (Bakioğlu & Çevik, 2020; Elnikova & diğerleri, 2020; Fidalgo & diğerleri, 2020; Karatepe, Küçükgençay, & Peker, 2020; Tzifopoulos, 2020; Williamson, Eynon, & Potter, 2020). Son yıllarda yapılan çalışmaların genellikle öğretmen adayları (Bakioğlu & Çevik, 2020; Başar ve diğerleri, 2019; Karakuş & diğerleri, 2020; Karatepe & diğerleri, 2020), okul yöneticileri, öğretmenler, okul psikolojik danışmanları, öğretim üyeleri, öğrenciler, veliler (Başaran & diğerleri, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020) ve üniversite öğrencileri ile (Fidalgo & diğerleri, 2020; Keskin & Özer, 2020) yürütüldüğü ve onların uzaktan eğitime ilişkin görüş veya algılarına yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, ülkelerin, kurumların ve üniversitelerin uzaktan eğitimin gerçekleştirilmesi ve etkili bir şekilde yürütülmesinde gösterdiği yeterliliğin incelendiği ve tartışıldığı çeşitli çalışmalar da yürütülmüştür (Can, 2020; Elnikova & diğerleri, 2020; Karadağ & diğerleri, 2021; Williamson & diğerleri, 2020). Allen ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışma uzaktan eğitim teknolojilerinin yüz yüze öğretime göre daha az etkili bir öğrenme ortamına sebebiyet vermediğini ve hatta bazı durumlarda etkililiği artırabileceğini göstermektedir. Bu çalışmalarda uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları, olumlu ve olumsuz yanlarına ilişkin görüşler yer almakla birlikte, çalışmaların içerdikleri öneriler doğrultusunda uzaktan eğitimin teknik ve erişim imkânlarının artırılması, bireylerin sosyal ihtiyaçlarının karşılanması noktasında hala gelişim aşamasında olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitim ortamından fiziksel olarak ayrıldığı bir eğitim biçimidir (Schlosser & Anderson, 1994). Sürekli öğrencileriyle birlikte dersliklerde veya aynı ortamlarda bulunamayan eğitimcilerin sürekli ve anında denetimi altında olmayan, ancak yine de onun planlamasından, rehberliğinden ve öğretiminden yararlanan, her düzeydeki çeşitli çalışma biçimlerini kapsar (Holmberg, 1995). Öğrenen ve öğretici arasındaki konum ayrımı nedeniyle uzaktan eğitimde birçok ders verme seçeneği bulunmaktadır (Wang, Shannon, & Ross, 2013). Uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalar da yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştiren hibrit eğitiminde önerildiği görülmektedir (Means & diğerleri, 2009). Hibrit eğitim öğrenmeyi geliştirmek için yüz yüze eğitimle birleştirilen veya harmanlanan uzaktan eğitim bileşenlerini içermektedir (Means & diğerleri, 2009). Böyle bir model, sınıfta fiziksel olarak bulunan diğer öğrencilerle yapılan yüz yüze derslere, hibrit öğrencilerin eşzamanlı çevrimiçi katılımını içerir (Roseth, Akçaoğlu & Zellner, 2013). Bu modelde çevrimiçi uzaktan eğitimle derse katılan öğrencilerin teknoloji aracılı yüz yüze bir öğrenme ortamında eğitim almaları söz konusudur (Means & diğerleri, 2009). Hibrit öğrenmenin amacı, aktif, bağımsız öğrenmeyi teşvik etmenin yanında sınıfta bulunma süresini azaltmak için sınıf içi öğretimin en iyi özelliklerini uzaktan öğrenmenin en iyi özellikleriyle birleştirme yoluyla öğrenciler için eğitim deneyimini geliştirmektir (Doering, 2006). Yüz yüze ve uzaktan öğrenmeyi birleştiren hibrit öğrenmenin, yükseköğretime erişimi ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını artırmak için en umut verici

yaklaşım olduğu savunulmaktadır (Means ve diğerleri, 2009). Yüz yüze eğitime kıyasla sınıf etkinliklerinin yerini sınıf dışarısında harcanan zaman aldığına, hibrit eğitim modelinde yüz yüze geçirilen zaman azalır (Linder, 2017). Bu yüzden özellikle pandemi döneminde uzaktan eğitime bir alternatif olarak hibrit eğitim tercih edilen bir model olmuştur (Korucu & Kabak, 2020; Yaman, 2021).

Literatürde 1990 yılından beri uzaktan eğitime katılan öğrenci sayısındaki artışa dikkat çekilmektedir. 2000'li yıllarda yaklaşık 18 milyon öğrencinin uzaktan eğitimden faydalandığı belirtilmektedir (Armstrong, 2011). Gunawardena ve McIsaac (2013) uzaktan eğitimin bir zamanlar geleneksel olmayan eğitim sistemlerini kullanan özel bir eğitim biçimi olarak kabul edildiğini ama giderek temel eğitimde önemli bir kavram haline geldiğini belirtmektedir. Uzaktan eğitim özellikle yaşanan küresel salgın Covid-19 sürecinde, ülkelerin eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürmelerinde neredeyse tek yol olmuştur (Bansal, 2020). UNESCO'nun (2020) açıkladığı verilerde 17 Nisan 2020 tarihi itibarıyla dünya genelinde 191 ülkede toplamda 1.724.657.870 öğrencinin salgın sürecinden etkilendiği görülmektedir. Küresel salgın Covid-19 etkisiyle ülkemizde uzaktan eğitimden faydalanan ilköğretim, ortaöğretim ve lise öğrencilerinin 7 milyonu aşkın olduğu bilinmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2020). Ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim alan öğrencilerin var olduğu da düşünüldüğünde, bu sayının daha fazla olduğu tahmin edilebilir. Bu bağlamda kapsamlı yüz yüze eğitimden yararlanamayan veya yararlanmak istemeyen öğrencilere hizmet etme iddiasında olan uzaktan eğitimin (Holmberg, 1995), ondan yararlananlar tarafından benimsenmesi, uygun koşullar ve eşit imkânlarda sürdürülmesi ve kalitesi önemlidir. Buna yönelik en etkili görüşün ise uzaktan eğitimden faydalanan bireylerden alınabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmanın amacı öğrenim süreçlerinin farklı dönemlerinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin alınmasıdır. Araştırmada Covid-19 sebebiyle uzaktan, yüz yüze ve hibrit eğitime ilişkin deneyime sahip öğretmen adaylarından görüş alınmıştır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime dair görüşlerinin uzaktan eğitimi deneyimleme biçimlerine göre değişip değişmediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada cevabı aranan problem durumu aşağıda sunulmaktadır:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri nedir?

1.1. Yüzyüze, hibrit ve uzaktan eğitim modellerinin üçünü de deneyimleyen öğretmen adayları; hibrit ve uzaktan eğitimi deneyimleyen öğretmen adayları ve sadece hibrit eğitimi deneyimleyen öğretmen adayları arasında uzaktan eğitime yönelik görüşleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrenciler, teknolojinin onları yarı yolda bırakması ihtimalinden, makinelerle çalışmaya alışık olmadıklarından veya uzaktan eğitimin canlı sınıf ortamının tam olarak yerini alamayacağını hissettiklerinden dolayı teknolojinin kullanımına çeşitli nedenlerle direnebilirler (Allen & diğerleri, 2002). Ancak teknoloji gelişmekte ve hayatın bir parçası haline gelmektedir. Özellikle, Covid-19 gibi küresel salgınlar dolayısıyla insanların bir arada olmaları zorlaştığında, teknolojinin hayatı devam ettirmedeki rolünün toplumlarca gözlemlenmesi uzaktan eğitimin önemini bir kez daha gözler önüne sermiştir. Bu noktada uzaktan eğitimin öğrenci ihtiyaçlarına cevap vermedeki rolünün aktifleştirilmesi ve öğretimde etkililiğinin artırılabilmesi için atılacak adımlar önem kazanmıştır. Lee (2005) uzaktan eğitimde etkililiği, öğrenci başarısı, ders içeriği, kullanılan materyaller ve öğrenme kazanımları ile ilişkilendirmektedir (Lee, 2005). Uzaktan eğitim uygulamalarının değerlendirilmesinde temel ölçütlerden birisi olan etkililik, gerçekleştirilen uzaktan eğitimin kendi hedeflerini gerçekleştirebilme düzeyi olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitimin günümüz öğrenci özellikleri veya beklentilerine uygunluğu ve uzaktan eğitime başvuru eğitim süreçlerinde öğreticilik ve etkililiğinin öğrenci tarafından değerlendirildiği çalışmaların yapılması mevcut durumun ortaya konulması açısından önemlidir (Şimşek, 2012).

Gelecekte eğitim süreçleriyle daha fazla bütünleşeceği açıkça anlaşılan uzaktan eğitimin mevcut durumunun ortaya konulması daha etkili, öğretici ve öğrenci memnuniyeti sağlayan bir uzaktan eğitim sistemi için hem araştırmacılara hem de sistemi kullanan eğitimcilere fikir sunacaktır. Çalışmada uzaktan eğitime yönelik öğrenci görüşlerinin uzaktan eğitimle farklı zamanlarda tanışan gruplar

üzerinden ortaya konulması daha nitelikli uzaktan eğitim planlamalarının yapılması ve hedef kitle özelliklerinin uzaktan eğitimdeki önemini ortaya koyması açısından da ayrı bir öneme sahiptir.

Yöntem

Bu araştırmada nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Nicel yöntem olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma yöntemidir. Nicel araştırma yöntemleri sayılara odaklanarak kitlelerin düşüncelerini ne yaptığını genelleştirmeye çalışır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmada tarama modelinin kullanılması planlanmıştır. Tarama modeli bir konuya veya olaya dair belirli yönlerden katılımcıların görüşlerinin ortaya çıkarıldığı bir yöntemdir. Tarama modeli mevcut durumu belirlemeye çalışan, araştırmada incelenen birey veya nesnelere kendi koşulları içerisinde değerlendirmeyi sağlayan bir yöntemdir (Karasar, 2005). Araştırmanın amacına uygunluğu, var olan durumu ortaya koyması, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemeyi sağlaması nedeniyle bu model tercih edilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama araştırmalarında genellikle görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından ziyade örnekleme bireyler açısından nasıl dağıldığı araştırılır (Fraenkel & Wallen, 2006). Bu doğrultuda çalışmada lisans seviyesindeki eğitim süreçlerini farklı zamanlarda, farklı kombinasyonlarla (tamamen uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime entegre edilen uzaktan eğitim) uzaktan eğitimle sağlayan aynı bölümdeki öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri betimlenmeye çalışıldığından tarama modelinden yararlanılmıştır.

Örneklem

Koronavirüs (Covid-19) pandemisi nedeniyle, yükseköğretim sisteminde de 12 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihinden itibaren 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminin tamamen açık ve uzaktan öğrenme sistemi ile sürdürülmesine karar verilmiştir (YÖK, 2020). Bu çalışmada pandemi sürecinde uzaktan eğitime farklı zamanlarda dâhil olarak eğitime devam eden üniversite öğrencilerinin bu eğitim modeline yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örnekleme Bayburt Üniversitesi ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 131 öğretmen adayından oluşmaktadır. Koronavirüs sebebi ile zaman içinde farklı modellerle öğrenime devam eden öğretmen adayları uzaktan eğitimi deneyimleme biçimlerine göre gruplandırılmıştır. İlgili grupların tamamı çalışmanın yürütüldüğü dönemde hibrit eğitim modeli ile öğrenime devam etmektedir ancak bahsi geçen eğitim modellerine ilişkin geçmiş deneyimleri farklılık göstermektedir. Bu deneyimlere göre seçilen gruplardan birincisi pandeminin ilk döneminde geleneksel eğitimden uzaktan eğitime ve daha sonra hibrit eğitime geçen öğrencilerden oluşan grup (GUH), ikincisi eğitime uzaktan eğitim ile başlayıp hibrit eğitim ile devam eden grup (UH), üçüncüsü ise sadece hibrit eğitimle öğrenime başlayıp devam eden (H) gruptur. Çalışma gruplarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Örneklem Ait Bilgiler

Çalışma Grupları	Toplam
Geleneksel – Uzaktan-Hibrit (GUH)	42
Uzaktan – Hibrit (UH)	45
Hibrit (H)	44
Toplam	131

Çalışma grubu seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yoluyla oluşturulmuştur. Bu örnekleme yönteminde araştırmacı ihtiyaç duyduğu çalışma grubunu erişilebilir kişilerden, maksimum tasarruf sağlayacak ve yönetimi kolay durumları gözleterek belirler (Cohen & Manion, 1989; McMillan & Schumacher, 2014).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle veri toplama aracı olarak Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman (2014) tarafından geliştirilen “Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşler Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek kişisel uygunluk, etkililik, öğreticilik ve yatkınlık olmak üzere 4 alt boyutta yer alan 18 maddeden oluşan beşli likert tipinde bir ölçektir.

Kişisel uygunluk boyutunda, bireylerin yaşam tarzı, öğrenme stilleri, kişisel gereksinimleri gibi bilgilere ulaşmayı hedefleyen 6 madde yer almaktadır. Etkililik boyutunda, uzaktan eğitimin etkili, kalıcı, aktif öğrenme sunup sunmadığına ilişkin görüşlere ulaşmayı hedefleyen 5 madde yer almaktadır. Öğreticilik boyutunda, yüz yüze eğitimin daha iyi değerlendirildiği ve daha etkili bir öğrenme sağladığına ilişkin görüşlerin yer aldığı 4 madde bulunmaktadır. Yatkınlık boyutunda ise görevleri gerçekleştirmekte zorlanma ve ödevleri daha esnek şartlarda yapmayı tercih etme gibi kişisel özelliklere ilişkin görüşlere ulaşmayı hedefleyen 3 madde yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ulaşılan nicel verileri analiz etmek için SPSS 22.0 programı kullanılmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş olup ölçek maddelerine ilişkin betimsel veriler incelenmiş ve kestirimsel analiz yöntemlerinden olan ANOVA testi uygulanmıştır. Ulaşılan bulgular doğrultusunda grupların karşılaştırılması amacıyla ise Tukey testi uygulanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Kullanılan yöntem çalışmanın doğasıyla ilişkilendirilmiştir. Çalışma grubu gönüllü öğrencilerden oluşturulmuştur ve detaylı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın sınırlıkları betimlenmiştir. Çalışma akran değerlendirmeleri ve uzman görüşleri alınarak planlanmış ve uygulanmıştır. Veriler arasındaki tutarlık incelenmiştir. Veri toplama aracına ilişkin güvenilirlik çalışması kapsamında gerekli analizler yapılmıştır. Ölçeğe ait Cronbach Alfa değeri .86 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışma Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim matematik öğretmen adayları aracılığıyla ulaşılan cevaplar ile sınırlıdır. Adayların uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin ise uzaktan eğitime ilişkin tecrübeleri, adayların teknoloji bilgisi, uzaktan eğitimi gerçekleştiren öğretim üyelerinin tutum ve davranışları, adayların uzaktan eğitim fırsatları ile sınırlı olduğu düşünülmektedir.

Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmaya ait etik kurul izin belgesi bulunmaktadır.

Bulgular

Çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında fark olup olmadığı uzaktan eğitimle ders alma biçimlerine göre incelenmiştir. Bu doğrultuda uzaktan eğitime yönelik görüşler ölçeğindeki her boyuta ilişkin ortalama puanlar tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen betimsel veriler Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2: Grupların Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlerine Ait Betimsel Veriler

Boyut	Gruplar	N	\bar{x}	ss
Kişisel Uygunluk	Hibrit (H)	44	3.34	1.25
	Uzaktan-Hibrit (UH)	45	3.09	1.21
	Geleneksel- i öUzaktan-Hibrit (GUH)	42	3.60	1.04
	Toplam	131	3.34	1.19
Etkililik	Hibrit (H)	44	2.63	1.27
	Uzaktan-Hibrit (UH)	45	2.43	1.16

	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit (GUH)	42	3.08	1.10
	Toplam	131	2.70	1.20
Öğreticilik	Hibrit (H)	44	3.81	1.15
	Uzaktan-Hibrit (UH)	45	3.78	1.04
	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit (GUH)	42	3.17	.97
	Toplam	131	3.60	1.09
Yatkınlık	Hibrit (H)	44	2.71	1.26
	Uzaktan-Hibrit (UH)	45	2.56	1.09
	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit (GUH)	42	2.25	.97
	Toplam	131	2.52	1.12

Tablo 2'ye göre uzaktan eğitime yönelik görüş puan ortalamasının kişisel uygunluk boyutunda en yüksek üç eğitim modelinde deneyimleyen GUH grubunda ($\bar{X} = 3.60$, $SS=1.04$) en düşük ise sadece hibrit eğitim yöntemiyle derslere devam eden H grubunda ($\bar{X} = 3.34$, $SS = 1.25$) olduğu ortaya çıkmıştır. Etkililik boyutunda da puan ortalamasının en yüksek GUH grubunda ($\bar{X} = 3.08$, $SS=1.10$) en düşük ise önce uzaktan eğitim daha sonra hibrit modeliyle derslere devam eden UH grubunda ($\bar{X} = 2.43$, $SS = 1.16$) olduğu ortaya çıkmıştır. Öğreticilik boyutunda en yüksek puan ortalamasının H grubunda ($\bar{X} = 3.81$, $SS=1.15$) en düşük ise GUH grubunda ($\bar{X} = 3.17$, $SS = .97$) olduğu ortaya çıkmıştır. Yatkınlık boyutunda ise puan ortalamasının en yüksek H grubunda ($\bar{X} = 2.71$, $SS=1.26$) en düşük GUH grubunda ($\bar{X} = 2.25$, $SS = .97$) olduğu ortaya çıkmıştır.

ANOVA testine ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3: Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşlere Ait ANOVA Testi Bulguları

		Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	df	F	p
Kişisel Uygunluk	Gruplararası	5.576	2.788	2	2.016	.137
	Grupiçi	177.032	1.383	128		
	Toplam	182.608		130		
Etkililik	Gruplararası	9.538	4.769	2	3.432	.035
	Grupiçi	177.851	1.389	128		
	Toplam	187.389		130		
Öğreticilik	Gruplararası	11.063	5.532	2	4.952	.008
	Grupiçi	142.994	1.117	128		
	Toplam	154.057		130		
Yatkınlık	Gruplararası	4.968	2.484	2	1.993	.140
	Grupiçi	159.512	1.246	128		
	Toplam	164.480		130		

Tablo 3 incelendiğinde, kişisel uygunluk boyutunda ($F_{(2, 128)}=2.016$, $p>.05$) ve yatkınlık boyutunda ($F_{(2,128)}=1.993$, $p>.05$) gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık görülmezken; etkililik boyutunda ($F_{(2, 128)}=3.432$, $p<.05$) ve öğreticilik boyutunda ($F_{(2, 128)}=4.952$, $p<.05$) gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Gruplar arasında görülen farklılığın detaylı incelenmesi amacıyla ulaşılan veriler Tukey testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 4: Gruplar Arasındaki Farklılıklara Ait Tukey Testi Bulguları

Boyut	Grup	Gruplar	Ortalamalar Arasındaki Fark	p
Kişisel Uygunluk	Hibrit	Uzaktan – Hibrit	.248	.581
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	-.258	.567
Uygunluk	Uzaktan - Hibrit	Hibrit	-.248	.581
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	-.506	.114

	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	Hibrit	.258	.567
		Uzaktan – Hibrit	.506	.114
	Hibrit	Uzaktan – Hibrit	.200	.702
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	-.449	.185
Etkililik	Uzaktan - Hibrit	Hibrit	-.200	.702
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	-.650	.030
	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	Hibrit	.449	.185
		Uzaktan - Hibrit	.650	.030
	Hibrit	Uzaktan – Hibrit	-.023	.994
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	.634	.017
Öğreticilik	Uzaktan - Hibrit	Hibrit	-.023	.994
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	.611	.022
	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	Hibrit	-.634	.017
		Uzaktan - Hibrit	-.611	.022
	Hibrit	Uzaktan – Hibrit	.127	.854
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	.466	.133
Yatkınlık	Uzaktan - Hibrit	Hibrit	-.127	.854
		Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	.339	.336
	Geleneksel-Uzaktan-Hibrit	Hibrit	-.466	.133
		Uzaktan - Hibrit	-.339	.336

Tablo 4’de sunulan Tukey testi bulguları incelendiğinde grup ortalamaları arasında kişisel uygunluk ve yatkınlık boyutlarında herhangi iki grup arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Etkililik boyutunda UH ile GUH gruplarında arasında GUH grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Öğreticilik boyutunda ise hem H hem de UH grubu ile GUH grubu arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<.05$). Aynı zamanda bu boyutta H ile UH grupları arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık gözlenmemiştir ($p>.05$).

Çalışmada elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimle öğrenim sürecini farklı biçimlerde deneyimleyen gruplar arasında veri toplama aracında yer alan iki boyutta (etkililik ve öğreticilik) gruplar arasındaki görüşlerin farklılaştığı görülmüştür. Nitekim anlamlı farklılık görülmeyen kişisel uygunluk ve yatkınlık boyutlarında bu durumun gözlenmemiş olması çalışma gruplarındaki öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin bakış açılarının ve kişisel özelliklerinin benzer nitelikte olduğunu göstermektedir. Araştırmadaki grupların kişisel uygunluk boyutu puanlarının ortalamasının üzerinde olduğu ve uzaktan eğitime karşı pozitif görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir ($\bar{x}=3.34$).

Etkililik boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, geleneksel eğitimle öğrenime başlayıp daha sonra diğer öğrenme modellerini deneyimleyen öğrencilerin diğer iki gruba kıyasla uzaktan eğitimin etkililiğine yönelik daha pozitif görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle UH ile GUH grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Öğreticilik boyutunda ise en düşük ortalama puan GUH grubuna aittir. Ölçekte bu boyutta yer alan maddeler geleneksel eğitimin uzaktan eğitime nazaran daha öğretici olduğuna yönelik görüşleri içermektedir. Bu nedenle bu boyutta en düşük puan ortalamasının GUH grubuna ait olması geleneksel eğitimle öğrenime başlayıp daha sonra diğer öğrenme modellerini deneyimleyen öğrencilerin öğreticilik boyutunda da uzaktan eğitime yönelik diğer iki gruptan daha pozitif görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri, uzaktan eğitime kişisel uygunluk ve yatkınlık, uzaktan eğitimin etkililiği ve öğreticiliği boyutları çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgulara göre, ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzaktan eğitime kişisel uygunlukları konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim literatürde uzaktan eğitimin, mekândan bağımsız olarak dersleri kaydetme ve tekrar izlemeye fırsat verme gibi yönleriyle öğrencilere daha esnek öğrenme imkânı ve zamandan tasarruf sağladığı ifade edilmektedir (Afşar ve Büyükdoğan, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021; Cabı, 2018; Güven ve Uçar, 2021; Gregory ve Lodge, 2015; Karakaya, Arık, Çimen ve Yılmaz, 2020; Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Öğretmen

adaylarının da bu yönleriyle uzaktan eğitimle öğrenme sürecine pozitif yaklaştıkları düşünülebilir. Öğretmen adaylarının kişisel uygunluk bakımından uzaktan eğitime ilişkin olumlu görüşleri, uzaktan eğitim uygulamaları zenginleştirilerek ve süreçte yaşanabilecek aksaklıklar en aza indirilmeye çalışılarak değerlendirilebilir. Etkililik boyutu incelendiğinde, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin etkililiği konusunda ortalama düzeyde olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla her ne kadar adaylar kişisel olarak uzaktan eğitime yatkın olduklarını ve onlar için uygun olduğunu düşünse de uzaktan eğitimin yeteri kadar etkili olduğunu düşünmemektedirler. Ancak bu durumun uzaktan eğitime ilişkin kişisel deneyimleriyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilköğretim matematik öğretmen adayların uzaktan eğitime yatkın olduklarına ve uzaktan eğitimin kişisel olarak onlara uygun olduğuna dair olumlu görüşleri uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiğinin artırılması noktasında yapılacak çalışmalar için umut vaat etmektedir. Öte yandan lisans seviyesinde, geleneksel öğretime dair deneyime sahip öğretmen adaylarının, bu deneyime sahip olmayan ve hibrit veya uzaktan eğitimi deneyimlemiş öğretmen adaylara göre uzaktan eğitimi daha etkili buldukları tespit edilmiştir. Grup özellikleri değerlendirildiğinde yaklaşık iki yıl lisans eğitimini yüz yüze yürüttükten sonra uzaktan eğitim ile öğrenime devam eden öğretmen adaylarının lisans eğitimine uzaktan eğitimle başlayan öğretmen adaylarına göre bu modele daha kolay adapte olmuş olabilecekleri akla gelmektedir. Nitekim Elcil ve Şahiner (2014), iletişim fakültesi öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin uzaktan eğitimde öğrenci-öğretmen etkileşiminin zayıf kaldığını, dikkat dağınıklığı ve motivasyon eksikliği gibi problemlerin yaşandığını ve bu hâliyle geleneksel eğitime göre uzaktan derslerin etkisini düşük bulduklarını belirtmektedir. Bu çalışmada da hibrit eğitimle lisans eğitimine başlayan ve aynı bölümde iki yıl öğrenim gördükten sonra uzaktan eğitimle öğrenime devam eden öğrencilerin eğitimcilerle bire bir tanışma ve etkileşimde bulunma fırsatı bulmuş olmalarından dolayı uzaktan eğitimin doğasında var olan iletişim ve etkileşimdeki dezavantajlı durumu, doğrudan uzaktan eğitim ile lisans eğitimine başlayan gruba göre daha az hissetmiş olabilirler. Durgun, Can, Avcı ve Kalyoncuoğlu(2021) uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği aracılığıyla ulaştıkları öğrenci görüşlerinde üçüncü sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüş ölçeği puan ortalamasının diğer sınıflarda öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek olduğu ve birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerle üçüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Araştırmacılar bu durumu birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerin hem teorik derslerde hem de uygulamalı derslerde yeterli bilgi birikimine sahip olmaması ve bir üst sınıfa geçtiklerinde kendilerini yeterli hissedemeyeceklerini düşünmüş olabilecekleriyle ilişkilendirmiştir. Bu çalışmada da GUH grubunun daha pozitif görüşlere sahip olmasının alanlarına ilişkin temel bilgi ve becerileri kazandıktan sonra, üçüncü sınıf itibarıyla uzaktan eğitimle öğrenime devam etmelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Falowo'a (2007) göre bireyler çoğunlukla önyargı nedeniyle uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutuma sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, lisans eğitimine doğrudan uzaktan eğitim ile başlamış olan bu öğrencilerin sahip olabilecekleri olumsuz görüş ve tutum nedeniyle, uzaktan eğitimi yüz yüze ve sadece hibrit eğitimi deneyimlemiş adaylara göre daha az etkili buldukları düşünülebilir. Bu görüşe paralel olarak Arslan ve Bircan (2019) öğrenci tutumunun uzaktan eğitimin etkililiğini belirleyen önemli bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Sanders ve Morrison-Shetlar'a (2001) göre ise tutum uzaktan eğitimde öğrenmeyi etkileyen en önemli değişkendir.

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi, hem daha alışkın olduklarından hem de donanım yetersizliği, sistemsel ve internet bağlantısı sorunları gibi karşılaşılan bazı aksaklıklar nedeniyle uzaktan eğitime tercih ettikleri bilinmektedir (Barış, 2015; Kırmacı & Acar, 2018; Özyürek, Begde, Yavuz & Özkan, 2016; Pepeler, Özbek & Adanır, 2018; Yalman & Kutluca, 2013). Bu çalışmada da öğreticilik boyutu bağlamında ulaşılan veriler incelendiğinde, tüm öğretmen adaylarının geleneksel eğitimin uzaktan eğitimden daha iyi öğrenme ortamı sağladığına yönelik görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Buna rağmen çalışmada geleneksel öğretime lisans eğitimine başlayan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin öğreticiliğine ilişkin görüşlerinin diğer adaylara göre daha pozitif olduğu söylenebilir. Üç eğitim modelini de deneyimleyen bu öğretmen adayları uzaktan eğitimi de yeterince öğretici bulmaktadır. Nitekim Sulak ve Düzgün (2020) yürüttükleri benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin öğreticiliğine yönelik görüşlerinin cinsiyet ve öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak sınıf düzeylerine göre 4. ve 2. sınıflar arasında 4. sınıflar

lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Araştırmacılar bu durumu 4. sınıf öğrencilerinin ilgili programlardaki derslerin çoğunun yüz yüze eğitim ile alınmasının ve uygulama ağırlıklı derslerin çoğunun son sınıfa kadar tamamlanmasının sonucu olarak yorumlamaktadır. Bu araştırmada ulaşılan veriler doğrultusunda ise söz konusu üç eğitim modelini de deneyimlemiş dördüncü sınıf öğretmen adaylarının hem lisans eğitimine hem de ders yapı ve içeriklerine adaptasyon sağladıktan sonra uzaktan eğitim modeliyle eğitime devam etmelerinden dolayı diğer iki gruba göre süreci daha iyi yönettikleri ve daha fazla verim almış olabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle tanışma dönemlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Ancak araştırmadan elde edilen bulguların adayların uzaktan eğitime, hibrit ve yüzyüze eğitime ilişkin tecrübeleri, adayların teknoloji bilgisi, uzaktan eğitimi gerçekleştiren öğretim elemanlarının tutum ve davranışları, adayların uzaktan eğitim fırsatları ile sınırlı olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada elde edilen sonuçların ve görüşler arasındaki farklılıkların nedenlerini daha iyi anlamak için uzaktan eğitimin avantajlı ve dezavantajlı taraflarını ortaya çıkaracak öğrenci görüşlerinin derinlemesine incelendiği nitel çalışmaların bu alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Çalışmada ulaşılan veriler doğrultusunda öğretime hibrit ve özellikle uzaktan eğitimle başlayan öğretmen adaylarının yetersiz etkileşim ve iletişim gibi uzaktan eğitimin doğasından kaynaklanan birtakım sınırlılıklar nedeniyle uzaktan eğitime yönelik negatif görüşlere sahip olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretim elemanlarına uzaktan dersleri etkileşimli dijital materyallerle zenginleştirerek ve daha iyi rehberlik sağlayarak öğretici ve etkili uzaktan öğrenme ortamları oluşturmaları önerilmektedir. Bu bağlamda derse aktif katılımı artıracak Web 2.0 araçlarına başvurmaları ve hatta daha eğlenceli öğrenme ortamı sağlayacak oyun tabanlı ölçme değerlendirme araçlarından faydalandıkları dersler tasarımları önerilebilir. Elbette bu nitelikteki derslerin sağlanması için öğretim elemanlarının da uzaktan eğitime ilişkin bilgi ve yeterliliklerinin geliştirilmesi için yeterli fırsata sahip olmaları önemlidir. Ders içerikleri dikkate alındığında ise özellikle matematik alan derslerinin doğası ve öğrenme zorlukları sebebiyle ulaşılan bulguların diğer alanlardan farklılaşabileceği düşünülebilir. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde uzaktan eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla farklı ana bilim dallarındaki öğretmen adaylarıyla benzer çalışmaların yürütülmesi tavsiye edilmektedir. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğrenci motivasyonu ve istekliliğinin bu sistemle öğretimde çok belirleyici bir unsur olabildiği düşünülmektedir. Alqahtani ve Rajkhan (2020)'a göre de uzaktan eğitimde öğrencilerin başarılı olmaları için kendilerini motive etmeleri çok önemlidir. Bu nedenle uygulayıcı ve eğitimciler uzaktan eğitimle yürüttükleri derslerde motivasyon, tutum gibi duyuşsal faktörleri pozitif etkileyecek tasarımlar yapmaları tavsiye edilmektedir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu

Etik kurul karar tarihi: 15.03.2022 tarih, 2022/51 sayısı

Etik kurul belgesi sayı numarası: XXXXXXXX

Kaynakça

- Afşar, B., & Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde iibf ve sbbf öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (5), 161-182.
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., & Mabry, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: A meta-analysis. *The American Journal of Distance Education*, 16(2), 83-97.
- Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of communication*, 54(3), 402-420.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkhan, A. A. (2020). E-learning critical success factors during the covid-19 pandemic: A comprehensive analysis of e-learning managerial perspectives. *Education sciences*, 10(9), 216.
- Armstrong, D. A. (2011). Students' perceptions of online learning and instructional tools: A qualitative study of undergraduate students use of online tools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10, 222-226.
- Arslan, R., & Bircan, H. (2019). Cumhuriyet Üniversitesi'nde uzaktan eğitimde sunulan derslere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 409-427.
- Baggaley, J. (1973). Analyzing TV presentation techniques for educational effectiveness. *Educational Broadcasting International*, 6(1), 17-21.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). The Opinions of Teachers about Compulsory Distance Education due to Corona Virus (Covid-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Bansal, S. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on education, rise of online teaching learning process & effects on health of kids. Rise of Online Teaching Learning Process & Effects on Health of Kids. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3595971
- BARIŞ, M. F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi Örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 36-46.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & AKPINAR, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Baur, W. S. (1971). Interactive television: Prospects for two-way services on cable. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 067 125)
- Cabı, E. (2018). Teaching computer literacy via distance education: Experiences of the instructors. *Başkent University Journal of Education*, 5(1), 61-68.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Çağıltay, K. (2002). "Uzaktan eğitim: Başarıya giden yol teknolojide mi yoksa pedagojide mi?", <http://www.teknoturk.org/yazilar/UzaktanEgitim.html>
- Doering, A. (2006) Adventure Learning: Transformative hybrid online education, *Distance Education*, 27:2, 197-215, DOI: 10.1080/01587910600789571

- Durgun, H., Can, T., Avcı, A. B., & Kalyoncuoğlu, B. (2021). Covid-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 14(2), 141-147.
- Duxbury, Sanders D. W., & Morrison-Shetlar, A. I. (2001). Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(3), 251-262.
- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Elcil, Ş., & Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6 (1), 21-33.
- Elnikova, G. A., Nikulina, N. N., Gordienko, I. V., & Davityan, M. G. (2020). Distance education in universities: Lessons from the pandemic. *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*, 7(1), 3523-3529.
- Falowo, R. O. (2007). Factors impeding implementation of web-based distance learning. *AACE Journal*, 15(3), 315-338.
- Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, O., & Lencastre, J. A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1-18.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education. New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gregory, M. S. J., & Lodge, J. M. (2015). Academic workload: the silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 36(2), 210-230.
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2013). Distance education. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 361-401). Routledge.
- Güven, S., & Uçar, M. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183.
- Holmberg, B. (1995). Theory and Practice of Distance Education (Second Edition). London: Routledge.
- Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Ramazan, G. Ö. K., Ahmet, S. U., Kocatürk, H. E., & Çiftçi, S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.
- Karakaya, F., Arık, S., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Investigation of the views of biology teachers on distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4), 246-258. doi: 10.21891/jeseh.792984
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Karasar, N. (2005). Bilimsel araştırma yöntemi. (14. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Keskin, M., & Özer, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmacı, Ö. & Acar, S. (2018). Kampüs Öğrencilerinin Eşzamanlı Uzaktan Eğitimde Karşılaştıkları Sorunlar. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 276-291. <https://doi.org/10.17244/eku.378138>

- Korucu, A. T., & Kabak, K. (2020). Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 88-112.
- Lee, K. (2005). E-Learning: The quest for Effectiveness. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology* 2(2), 61-71.
- Linder, K. E. (2017). Fundamentals of hybrid teaching and learning. *New directions for teaching and learning*, 2017(149), 11-18.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2020). Türkiye uzaktan eğitim istatistikleriyle dijital dünyanın listelerini zorladı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/54020/722280>
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan Eğitim Uygulamasının Öğrenci Bakış Açısına Göre Değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 592-605.
- Pepeler, E., Özbek, R., & Adanır, Y. (2018). Uzaktan eğitim ile verilen İngilizce dersine yönelik öğrenci görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 421-429.
- Roseth, C., Akcaoglu, M., & Zellner, A. (2013). Blending synchronous face-to-face and computer-supported cooperative learning in a hybrid doctoral seminar. *TechTrends*, 57(3), 54-59.
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. Washington, DC: Association for Educational Communications and Technology.
- Şimşek, N. (2012). Uzaktan Eğitimde Kalite Göstergeleri Ve Teknoloji Temelli Uzaktan Eğitimin Bu Göstergeler Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 11(21).
- Tzifopoulos, M. (2020). In the shadow of Coronavirus: Distance education and digital literacy skills in Greece. *International Journal of Social Science and Technology*, 5(2), 1-14.
- Wang, C. H., Shannon, D. M., & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114.
- Yalman, M., & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 197-208.
- Yaman, B. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde Türkiye ve Çin'de uzaktan eğitim süreç ve uygulamalarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3298-3308.
- YÖK, (2020). Basın Açıklaması, https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerde_uygulanacak_uzaktanogretim_e_iliskin_aciklama.aspx